

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ İLE
DEĞER YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Serdar Öztürk

Zonguldak 2019

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ İLE
DEĞER YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan
Serdar Öztürk**

**Tez Danışmanı
Doç.Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ**

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin çalışmasının bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı taahhüt ederim.

26/07/2019

Serdar ÖZTÜRK



T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 155282103013 numaralı Serdar ÖZTÜRK'ün hazırladığı “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Değer Yönelimleri Arasındaki İlişki” konulu DOKTORA/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 28/06/2019 Cuma günü saat 10.00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan


Doç. Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ (Danışman)

Üye

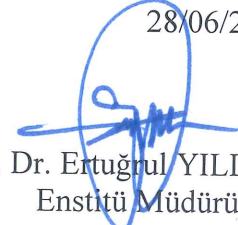

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

Üye


Dr. Öğr. Üyesi Turgay ÖNTAŞ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

28/06/2019


Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Değer Yönelimleri Arasındaki İlişki
Tez Yazarı	: Serdar Öztürk
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Aysel Demiroğlu Memiş
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2019
Sayfa Adedi	: 117

Son yıllarda eğitim konusunda üzerinde en çok durulan konuların başında empati, değerler ve ahlâk kavramları gelmektedir. Günümüzde empatik eğilimi kullanma konusundaki yetersizlik insanların karşılaşmış olduğu problemlerden biridir. Bu konudaki bir diğer problem ise değer yargılarının, ahlâki gelişim modeli ile çocuklara ve dolayısıyla gelecek nesillere aktarılamamasıdır.

Bu çalışma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile değer yönelimleri arasındaki ilişkinin tespit edilip cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, büyüdüğü aile türü, anne ve babanın öğrenim düzeyine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline göre gerçekleşen çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarısında Kdz. Ereğli ilçesi merkez ilkokullarından tesadüfi olarak seçilen beş ilkokulda öğrenim gören 671 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği ve Portre Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Kız öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal değerlerden öz-aşkınlık değer düzeyinin erkeklere nazaran anlamlı şekilde yüksek olduğu, öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri okul öncesi eğitim, aile türü ve anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermezken, değer yönelimlerinde anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin hem bilişsel hem de duygusal alt boyutları ile değer yönelimleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Empati, Empatik Eğilim, Değerler, Değer Yönelimi, Ahlâk, Ahlâki Gelişim.

ABSTRACT

Institution : ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Education
Title : The Relationship Between Empathic Tendency Levels and Value Orientation of The Primary School Fourth Grade Students
Author : Serdar Öztürk
Adviser : Assoc. Prof. Dr. Aysel Demiroğlu Memiş
Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2019
Total Number of Pages : 117

The concepts of empathy, values and morality are the most important topics of education in recent years. One of the problems faced by people today is the inability to use the empathic tendency. Another is that the value judgments cannot be passed on to children and hence to future generations through the model of moral development.

In this study, it was aimed to determine the relationship between empathic tendency levels and value orientations of the students in the 4th grade of primary education and to determine the differentiation status of these levels depending upon different variables. The study according to screening model was conducted with 671 fourth grade students from five primary schools which were randomly selected in Kdz. Ereğli district in the fall semester of 2018-2019 academic year. Personal Information Form, Empathic Tendency Scale for Children and Portrait Values Scale were used to obtain the research data. It was determined that the empathic tendencies and value orientation of female students were significantly higher than the boys and while students' empathic tendencies did not show significant differences in terms of pre-school education, family type and parental education level, there were significant differences in value orientations. The results of the research showed that there was neither strong nor weak but significant relationship between both the cognitive and emotional sub-dimensions of the students' empathic tendency levels and the sub-dimensions of the value orientations.

Keywords: Empathy, Empathic Tendency, Values, Value Orientation, Moral, Moral Development.

ÖNSÖZ

Değer, içerisinde birçok anlam taşıyan kelimedir. Adına sayfalarca yorumlar yapılmış olsa da bazen tek cümleyle anlatılmıştır. Değer ve değerler, toplumların ve insanların davranışlarını, konuşmalarını ve içinde buldukları durumları etkilemiştir. Değerlerin, insan ve toplum üzerindeki etkisi yadırganamaz bir gerçektir. Bu gerçeklik de zamanla eğitim sistemi içerisindeki yerini almıştır. Kimi toplumlarda bu biraz daha geriden gelse de tüm toplumların değer yargılarını ele alarak eğitim sistemlerini geliştirmesi gerekecektir.

Dünyada, değerler hakkında yapılmış yüzlerce çalışma içerisinde Türkiye’de de çok önemli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Türkçe ve Hayat Bilgisi dersi alanında yapılmış çalışmalarda değer yargılarının ne denli etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında değerlerin müfredatlara yerleştirilmesi öngörülmüş; hatta bunun toplumsal bir ihtiyaç olduğu da vurgulanmıştır. Değerlerin sadece okulda değil, ailede ve okul öncesinde de kazandırılması gerekir.

Bu tez çalışmasına başlamadan önce karar vermekte zorlandığımız tezin konusunu belirlemede çektiğimiz çekinceler ve şehir dışında olmamın verdiği dezavantajların da biraraya gelmesi tez sürecini bir nebze de olsa uzatmıştır.

Çalışmamız Zonguldak iline bağlı Ereğli ilçesindeki beş ilkokulda yapılmıştır. Tez çalışması sırasında çalışmanın uygulanacağı öğrencilere ölçeğin nasıl yapılacağı konusunda birtakım önbilgiler verilmiştir. Çalışma sırasında herhangi bir zorlukla karşılaşılmamış olması çalışmanın uygulanmasını kolaylaştırmıştır. Öğrencilerin meraklı bakışları arasında vermiş olduğumuz ölçekleri büyük bir keyifle yapıyor olmaları benim için ayrı bir mutluluk olmuştur.

Değeri empatik eğilim ile birlikte ele aldığımız bu çalışmada hem değer hem de empatik eğilimi karşılaştırmalı olarak ölçüp, aralarındaki ilişkinin ne derecede olduğunu da görmüş bulunduk. Çeşitli değişkenlerle ele aldığımız çalışmamızda çıkan bulgular doğrultusunda ileride yapılacak çalışmalara ışık tutması amacıyla öneriler de ekledik.

Bu çalışmaya başlamadan önce birçok sıkıntı çekmiş olmanın vermiş olduğu karamsarlıkla boğuştuğum, yapamayacak ve başaramayacak duygularıyla dolup taştığım, problem cümlesini bile bulmakta zorlanırken bana yol gösteren, tatilinde bile telefonlarımı aan, bana karşı güler yüzünü esirgemeyen çok değerli hocam Doç. Dr. Aysel DEMİROğLU MEMİŞ'e,

Yüksek lisans derslerim sırasında bana çok yardımcı olan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZDEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Olcay ÖZDEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Turgay ÖNTAŞ ile tez savunmam için Şehir dışından gelerek değerli zamanımı bizimle paylaşan Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN'e,

Bugünlere gelmemde en büyük katkılardan biri olan; benden maddi manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, eşim Kübra PEDERLİOğLU ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Serdar ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	4
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Varsayımları	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
2. KAVRAMLARA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Empati Kavramı ve Tarihçesi.....	6
2.1.1. Empatinin Bileşenleri	7
2.1.1.1. Algısal (Fiziksel) Empati	8
2.1.1.2. Bilişsel Empati	8
2.1.1.3. Duygusal Empati	9
2.1.1.4. Bildirişim Bileşeni	9
2.1.2. Empatik Eğilim ve Kazanımlar	9
2.1.2.1. Empati ve Sempati	10
2.1.2.2. Empati ve İletişim	10
2.1.2.3. Empati ve Özdeşleşme	12
2.1.2.4. Empati ve Dinleme.....	13
2.1.2.5. İçtenlik ve Empati	13
2.1.2.6. Empati ve Önyargı	13
2.1.3. Empati İle İlişkili Kavramlar	14
2.1.3.1. Bakış Açısı Oluşturma	14
2.1.3.2. Hissetme	15

2.1.3.3. Anlamlandırma.....	15
2.1.3.4. Hayal Gücü.....	16
2.1.3.5. Anlayış Oluşturma	16
2.1.3.6. Empati ve Sezgisel Tanı.....	17
2.1.4. Empati ve Kültür Etkileşimi.....	17
2.1.5. Kişiler Arası İlişkilerde Empatik Düşünce	18
2.1.6. Çocuklarda Empati.....	20
2.2. Değer Kavramı	23
2.2.1. Değer Oluşumu.....	26
2.2.1.1. Değer Oluşumunda Ailenin Rolü	26
2.2.1.2. Değer Oluşumunda Öğretmenin Rolü	27
2.2.1.3. Değer Oluşumunda Okulun Rolü	29
2.2.2. Değerlerin İşlevleri.....	31
2.2.3. Değer Sınıflamaları	32
2.2.3.1. Spranger Değer Kuramı	33
2.2.3.2. Rokeach Değer Kuramı	33
2.2.3.3. Schwartz Değer Kuramı.....	34
2.2.3.4. Güngör'ün Değer Kuramı	37
2.3. Ahlâk Kavramı	37
2.3.1. Ahlâk Nedir?	40
2.3.1.1. Ahlâki Yargı	41
2.3.1.2. Ahlâki Değer.....	41
2.3.2. Ahlâki Gelişim Kuramları	42
2.3.2.1. Psikanalitik Yaklaşım	44
2.3.2.2. Davranışçı ve Sosyal Yaklaşımlar	47
2.3.2.3. Bilişsel Yaklaşım	48
2.3.2.4. John Dewey'in Ahlâki Gelişim Kuramı	50
2.3.2.5. Piaget'in Ahlâki Gelişim Kuramı	50
2.3.2.6. Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı	52
2.3.2.7. Carol Gilligan'ın Ahlâki Gelişim Kuramı	60
2.4. Okulda Değer Eğitimi	62
2.5. İlgili Araştırmalar.....	64
2.5.1. Empatik Eğilime İlişkin Araştırmalar	64
2.5.2. Değer Yönelimine İlişkin Araştırmalar	67

2.5.3. Ahlâki Gelişime İlişkin Araştırmalar	70
3. YÖNTEM	75
3.1. Araştırmanın Modeli	75
3.2. Evren ve Örneklem	75
3.3. Veri Toplama Araçları	75
3.4. Kişisel Bilgi Formu	75
3.5. Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği.....	76
3.6. Portre Değerler Ölçeği	76
3.7. Verilerin Analizi.....	77
4. BULGULAR.....	78
4.1. Tanımlayıcı İstatistikler	78
4.2. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	79
4.3. Öğrencilerin Değer Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	85
4.4. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Değer Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	92
4.5. Öğrencilerin Değer Düzeylerinin Kendi İçerisinde Karşılaştırması	94
SONUÇ	96
KAYNAKÇA	103
EKLER	103
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	114
Ek 2. Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ).....	115
Ek 3. Çocuklar İçin Portre Değerler Ölçeği.....	116
ÖZGEÇMİŞ	117

KISALTMALAR LİSTESİ

- ANOVA : Tek-Yönlü Varyans Analizi (One-Way Analysis of Variance)
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS : Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı



TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: Rokeach'ın Değer Sınıflandırması	34
Tablo 2.2: Schwartz'ın Değer Sınıflaması	35
Tablo 4.1: Öğrencilerin okul öncesi eğitim ve aile bilgilerinin, cinsiyete göre karşılaştırmalı istatistikleri	78
Tablo 4.2: Empatik Eğilim ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri	79
Tablo 4.3: Empatik Eğilim ölçeğinin, okul öncesi eğitim durumu, aile yapısı ve anne/baba eğitim durumuna göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri	80
Tablo 4.4: Bilişsel Empati boyutunun, okul öncesi eğitim durumu, aile yapısı ve anne/baba eğitim durumuna göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri	82
Tablo 4.5: Duygusal Empati boyutunun, okul öncesi eğitim durumu, aile yapısı ve anne/baba eğitim durumuna göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri	84
Tablo 4.6: Değerlerin cinsiyete göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri	86
Tablo 4.7: Değerlerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri	87
Tablo 4.8: Değerlerin aile tipine göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri....	88
Tablo 4.9: Değerlerin annenin eğitim düzeyine göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri	89
Tablo 4.10: Değerlerin babanın eğitim düzeyine göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri	90
Tablo 4.11: Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile değer yönelimleri arasındaki ilişki düzeyi	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: Schwartz'ın Değer Tipleri ve Değer Grupları Arasındaki İlişkileri Açıklayan Dairesel Döngü Modeli.....	36
--	----



GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa

Grafik 4.1: Öğrencilerin Değer Düzeylerinin, Cinsiyete Göre Karşılaştırmalı Grafiği	94
--	----



GİRİŞ

Empati 1950'lerin sonlarında sadece bilişsel nitelikleri olan bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Bilhassa 1950'lerde bir kişinin, karşısındakini tanıyabilmesi, benliğini onun yerine koyarak onun kişilik yapısı konusunda bilgi sahibi olması manasında ifade edilegelmiştir. 1960'lardaysa, empatinin duygusal boyutu ortaya çıkarılmış ve bu yeni düşünce modeli uyarınca empatinin bilişsel boyutunun, yani karşıdaki kişinin rolüne bürünmenin empatinin ön şartı olduğu ancak tek başına yeterlilik sağlayamayacağı ifade edilmiştir. Empatide aslolan, karşıdaki kişinin hissettikleri ve duygularını birebir aynısı ile hissedebilmektir, kısacası kendini onun yerine koyup onun gibi hissedebilmektedir. 1970'li yıllardaysa empati, 1960'lı yıllara nazaran daha dar anlamıyla kullanılmış, bir bireyin belli bir duygu ve düşüncesini anlama gayreti ve bu duyguya uygun karşılık verme davranışına empati denilmesi yaygınlaşmıştır. Bu yeni bakış açısında empati kuran birey, kendi üstüne yoğunlaşmak yerine, gayretini, karşıdaki bireye vermektedir. Günümüzdeyse 1970'lerde ortaya çıkan bu bakış açısına benzer olarak empati anlayışının büyük oranda geçerliğini muhafaza ettiği anlaşılmaktadır. Buna rağmen yapılan yeni araştırma ve incelemelerle birlikte kavramsal anlamda yeni tanımlar literatüre kazandırılmaktadır (Dökmen, 1988:156-157).

Empati konusunda araştırma yapan pek çok bilim adamı olmasına rağmen empati denildiğinde aklımıza ilk olarak Carl Rogers gelmektedir. Özellikle günümüzde pasikoterapide empatinin vazgeçilmez bir yere sahip olmasında onun çalışmaları etkili olmuştur. Buna göre "empati, danışmanın, kendini danışanın yerine koyarak, danışanın fenomenolojik dünyasına girerek, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir." (Dökmen, 1988: 157). Wiseman'a göre (1996: 1162) empati, "dünyayı başka bir insanın gözünden görme ya da başka bir kişinin referans çerçevesine girme" olarak tanımlanmıştır.

İletişim içerisindeki insanların birbirini kolayca anlayabilmesi iletişim kurmayı kolaylaştıran unsurların başında gelmektedir. Empati toplumu oluşturan bireylerin birbirini anlamalarında oldukça önemli ve geliştirilebilir bir yeti olarak ortaya çıkmıştır. Kişinin, karşıdaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi onun

yerine kendini koyması, iletişimde yaşanabilen problemleri de azaltmaktadır. Hayatın içerisinde iken insanlar arasındaki iletişim ağının elzem olması, empatinin önemini daha da artırmaktadır (Rehber, 2007:1).

Değer sözcüğü; “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” (TDK, 2018) olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş bir ifadeyle değerler, hangi sosyal ya da kişisel ihtiyacın istebilir olduğunu belirten, zamanla yerleşen ve davranış ve tutumlarımızda tercih yapabilmemizi sağlayan hiyerarşik yapılandırılmış inançlar bütünüdür (Demirutku, 2007:155).

Değer kavramıyla ilgili pek çok tanım yapılmasına karşın bu tanım üzerinde uzlaşılan üç temel özellik olduğu söylenebilir. Bunların birincisi değerlerin özünde bilişsel yapılar olduğudur. Schwartz ve Bilsky (1987: 551) değerleri “evrensel insan ihtiyaçlarının zihinsel temsilleri” olarak tanımlanmıştır. İkinci özellik değerlerin bireyleri birbirinden ayırt ettiği şeklindedir. Rokeach’e (1973:5) göre değerler bireylerin farklı tercih, tutum ve davranışlar göstermesinde asıl etken olarak gösterilebilir. Değer kavramıyla ilgili üzerinde uzlaşılan üçüncü konu ise değerlerin göreceli bir kalıcılığa sahip olduğudur.

Davranışlarımızı yönlendirebilmedeki en önemli parametrelerden biri olan değerler göreceli olarak daha zor değişen özelliklerdendir. Bu nedenle değerlerin erken yaşlardan itibaren belirlenmiş olması, çocukların sonraki yaşlarda sahip olacakları değerlerin yordanmasında kolaylık sağlayabilecektir. Başka bir ifadeyle, küçük yaşlardan itibaren değerlerin belirlenmiş olması, ileriki yaşlarda değer değişimi yönünün görülebilmesine olanak sağlayacaktır (Acun Kapıkıran ve Gündoğan, 2016:625).

“Karakter, kişiliğin ahlâki boyutu olarak değerlendirilebilir. Çocuğun doğru ve yanlış değerlendirmesi, hoşgörü, adalet, yardımseverlik gibi değerlere sahip olması karakteri ile ilgilidir. Bu nedenle çocukların kişilik gelişimlerinin dikkatle ve özenle ele alınması gerekmektedir. Çocukların kişilik ve ahlâki gelişimleri sürecinde değerler geliştirmeleri ve değerlere saygıyı öğrenmeleri önemlidir. Değer, birey ya da toplum için nelerin istenen amaç ve nelerin bu amaçlara ulaştıran araç olduğunu tanımlayan soyut bir kavramdır. Toplumsallaşma yolu ile birey değerleri elde eder. Bu toplumsallaşma işlemi büyük ölçüde okullarda verilen eğitim yoluyla gerçekleştirilir” (Karlı, 2006:183).

Değerlerinin oluşmasında ve aktarımında aile en ön plandadır. Toplumu oluşturan bireyler başta dil olmak üzere hemen her türlü değer yargılarını aile düzeni içinde öğrenmeye başlarlar. Türk çocukları, ait oldukları toplumun değerlerini annesinden dinlediği ninnilerle, manilerle; babasından dinlediği destanlarla; dinlediği hikayelerle; arkadaşları ile oynadığı oyunla öğrenmeye çalışır (Tökel, 2008:26).

Değer aktarımında aile kadar öğretmen de etkilidir. Çünkü çocuklar öğretmenlerinde gördükleri değerleri kendilerine rol model olarak seçerler. Bu nedenle öğretmenlerin her zaman üstlendikleri görevin bilincinde olması gerekir. Lickona (1993'ten akt. Akbaş, 2004:94) değer aktarımında başarı olabilmek maksadıyla öğretmenlere bir takım önerilerde bulunmuştur:

- ✓ Öğretmenin bir rol-model ve eğitici olarak kendine vazife çıkarmalıdır.
- ✓ Sınıf içerisinde ahlâklı bir topluluk meydana getirilmelidir.
- ✓ Öğretmenin öğrencilere sorumluluk verip, disiplini sağlaması önemlidir.
- ✓ Demokrasiyi ve değerlerini benimsemiş bir sınıf oluşturulmalıdır.
- ✓ Planlı eğitim programları ile değer öğretimi yapılabilir.
- ✓ İşbirlikçi öğrenme yöntemleri sık kullanılmalıdır.
- ✓ Ahlâki yansıtma modelleri maksadıyla öğrenciler daha fazla desteklemelidir.
- ✓ Anlaşmazlıkların çözüm metodları öğrencilere öğretilmelidir.
- ✓ Sınıfın haricinde de gelişimi hızlandırmak maksatlı doğru modellerden yararlanılmalıdır.
- ✓ Sınıfta pozitif yönlü, etkileşimci bir ahlâki kültür yaşatılmalıdır.
- ✓ Öğrenci velileri ile mutlaka karşılıklı ve iyi ilişkiler sağlanmalıdır.

Empatik düşünme değer aktarımında mutlak olarak bulunması gereken ve kişinin hazırda bulunmuşluk düzeyini de etkileyebilen çok önemli bir öğedir. Empatik düşünce yapısı, bir karara varmadan hemen önce yansıtıcı düşünülmesi ve hoşgörülü davranılabilmesine yardımcı olabilir. Böylece geliştirilen bu yeni bakış açılarıyla akıl yürütebilme sürecine, yani değerlerin davranışa dönüşmesinde katkıda bulunur (Doğanay, 2006:265).

1. PROBLEM DURUMU

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleriyle değer yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma, aile türü, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin değer yönelimleri cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma, aile türü, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleriyle değer yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Çocukların değer gelişiminde şüphesiz ki ailenin, arkadaşların, çevrenin ve öğretmenlerin büyük bir etkisi vardır. Burada en etkili olan aile ve okuldur. İngiltere’de Johnson ile Immerwahr (1995) tarafından aileler üzerinde yürütülen araştırmada, ailelerin %71’i çocuklarının, okulda değer kavramını öğrenmelerini akademik dersleri öğrenmelerinden daha önemli görmektedir (Doğanay, 2006: 54). Dolayısıyla burada aile faktörü kadar öğretmen faktörü ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğrenciler öğretmenlerinde gördükleri değerleri kendilerine rol model olarak seçerler. Öğrenciler gördükleri olumlu veya olumsuz tutum ve değerleri kazanarak bunları ilerde davranış haline getirir.

Ülkemizde değer yönelimi ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı olmakla beraber bu çalışmalarda genellikle edebi eserlerin hangi değerleri aktarmak istediği üzerinde durulmuştur. Araştırmalarda genellikle değer yönelimi kavramı tek başına ele alınmıştır. Değer yöneliminde etkili olan değişkenlerin ve bunların ilişki düzeylerinin belirlenmesi konunun bütünlüğünün sağlanması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırma, empatik eğilimin değer yönelimi ile ne düzeyde bir

ilişkiye sahip olduğunun tespiti açısından araştırmanın değer eğitimi ile ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara ve Sınıf Öğretmenliği alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmanın tarafsızlığının, çalışma süresince muhafaza edileceği varsayılmıştır.
2. Yapılacak çalışmada öğrencilerin sorulara içtenlikle cevap verecekleri varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Araştırma grubu ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle,
3. Araştırmada kullanılacak olan ölçekler “Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Portre Değerler Ölçeği” ile sınırlıdır.

2. KAVRAMLARA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Empati Kavramı ve Tarihçesi

Sosyal bir varlık olarak insanın normal koşullarda yalnız başına yaşaması olanaklı değildir. İnsanın fiziksel ve maddi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi olası olmakla birlikte sosyal yaşantısını devam ettirebilmesi için mutlak manada diğer insanlara yani sosyal bir çevreye ihtiyacı bulunmaktadır. Bu sosyal çevre içerisinde yaşamını devam ettiren ve bir arada yaşama kültürüne alışık insan diğer insanlarla bir ilişki kurar. Bu ilişkinin pozitif olarak kurulabilmesi, kendini ve çevredekileri anlaması ve kabul edebilmesiyle yakından ilgilidir (Elikesik, 2013:25). Kendisini ve çevresindekileri anlayabilmesi ve onlarla etkileşim içerisinde olabilmesi için insanoğlunun geliştirdiği etkili bir iletişim yolu da empatidir. Çoğunlukla karşısındaki kişinin neler düşündüğü ve ne hissettiği, o esnada nelere ihtiyacı bulunduğu gibi hususları anlayabilmek ve yargılda bulunmadan karşısındakine bunu iletebilmek olarak ifade edilebilen empati, tanımı geç yapılmış psikolojik bir kavramdır (Ünal, 2007:42).

Empati köken olarak eski Yunan dilindeki ‘em’ ve ‘pathela’ sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur. ‘Em’ ‘iç, içe ilişkin’; ‘pathela’ ise ‘yoğun duygu, acı ve algılama’ gibi anlamlara gelir (Alkonaç, 1999:12). Dilimizde ise ‘anlayış, anlayışlı olma durumu, eşduyum’ anlamlarına gelen empati; duygularını başka varlıklara yansıtma manasında da kullanılır (Türkçe Sözlük, 2005:129).

Bugüne kadar birçok bilim insanı tarafından empati kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlamalar yapılagelmiştir. Modern dünya araştırmacılarının tanımlarının pekçoğu, Carl Rogers tarafından yapılan empati tanımına oldukça yakın sayılır. Rogers tarafından ortaya atılan empati kavramına ilişkin tanım, oldukça kabul görmektedir. C.Rogers empatiyi şöyle tanımlamaktadır: “Empati bir insanın belli bir durumla ilgili olarak karşıdaki insanın düşünce ve duygularını doğru olarak anlayabilmesi, o kişinin hissettiklerini hissetmesi, bu duruma ilişkin düşüncelerini o kişiye aktarmasıdır.” Rogers’ın tanımda yer alan üç esas, empati kavramına ilişkin olmazsa olmazlardır:

- Empati, karşıdaki kişiyle belirli bir konuya ilişkin olarak kurulmalı,

- İlişki kuran kişi, empati kurulan konuya ilişkin olarak karşısındakinin duygularını hissetmeli,
- İlişki kuran kişi karşısındakinin duygularını, hislerini çok iyi anladığını ilişki kurulan kişiye sözel veya beden dili ile iletebilmeldir.

Rogers ve modern zaman araştırmacılarının yaptıkları bu çalışmalardan çok önce empati kavramına ilişkin ilk farkındalık; 1897 yılında Alman Psikolog Lipps tarafından ortaya atılmıştır. Lipps'e göre bir insanın kendini karşıdaki bir varlığa, bir esere yansıtabilmesi, kendisini o kişinin içindeymiş gibi hissetmesi ve böylece o varlığı özümseyerek anlamlandırması süreci '*einfihlung*' yani empati olarak tanımlanmıştır. 1909 yılına gelindiğinde '*einfihlung*' ifadesi, Titchener tarafından eski Yunan dilindeki '*empathia*' teriminden esinlenerek İngilizce'ye '*empathy*' olarak tercüme edilmiştir (Dökmen, 1994:119).

Psikolojideki gelişmelerin artması ile birlikte 1960'larda empati kavramı, bir bireyin kendini karşıdaki gibi hissedebilmesi olarak tanımlanmıştır. Önceki yıllarda empatinin bilişsel nitelikleri öne çıkarken bu yıllardan itibaren duygusal yönü de ele alınmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde tanım küçük revizyonlara uğramış ve "Etkileşilen kişinin belli bir duygu veya düşüncesini hissetme ve bu durumu o kişiye aktarma" olarak ifade edilmiştir (İkiz, 2008:14). 1980'li yıllara gelindiğinde ise kavramın bileşenleri empatiyi geniş bir spektrumda ele alma olanağı sağlamıştır. Böylece bilişsel ve duygusal bileşenler kapsamlı analiz edilmiştir. 2000'li yıllardan günümüze kadarsa; '*etik empati*', '*kültürel empati*' gibi yeni terimlerle empati kavramının kapsamı ve boyutları genişlemiştir. Son on yılda ise insanların dinleme, algılama, hissetme ve davranış eğilimlerinin empatik anlayış içindeki yeri ve önemi irdelenmektedir (İkiz, 2008:14).

2.1.1. Empatinin Bileşenleri

Empatinin tarihi süreç içerisinde tanımına ilişkin farklı görüşler olduğu gibi bileşenlerine yönelik olarak da çeşitli görüşler ortaya çıkmıştır. Bir takım araştırmacılar empatinin üç bileşeni olduğunu savunurken başka bir takım araştırmacılar ise dört bileşeni olduğunu vurgulamışlardır.

Kavramın üç bileşeni olduğunu savlayan Rodgon ve Kurdek'e göre bu bileşenler; bilişsel, duygusal ve algısal perspektif alma olarak ifade edilirken, Hofmann'a göre ise; bilişsel, duygusal ve güdüsel bileşenlerden bahsedilebilir.

Rogers (1983)'e göre empati anlayışı sadece bilişsel ve duygusal anlayış ile ele alınırken günümüzde artık empatinin dört temel bileşeni olduğu yaygın kabul görmektedir (Eroğlu, 1995:48). Bunlar:

- Algısal bileşen
- Bilişsel bileşen
- Duygusal bileşen
- Bildirişim bileşeni

2.1.1.1. Algısal (Fiziksel) Empati

Empati kavramının bu bileşeni, insanın etkileşim kurduğu bireyin duyguları ile ilgili ilk deneyimlerine dayalı boyutunu ifade eder. Empatiyi kuran yada etkileşen insan, empati kurulan kişinin ifade etmeye çalıştığı hareketlerini, mimik ve jestlerini, sözlerini, ses tonunu, etkileşilen konunun içeriğini, etkileşimin zamanlamasını ve bunlara ait imaları iyi analiz edebilmelidir. Bu analizler iyi algılabildiği takdirde empatiyi kuran kişinin duygusal ve bilişsel süreçleri çalışabilecek duruma gelecektir. Algısal ya da fiziksel empati, duygusal ve bilişsel empati kapasitesinin gelişimi için oldukça elzem bir bileşendir (Ünal, 2003:8).

2.1.1.2. Bilişsel Empati

Empatinin bu bileşeninde ise empati kurulan kişinin duygu veya hislerini yaşamak yerine bu duygu ve hislerin zihinsel olarak anlaşılması vardır. Bu yaklaşımda başkalarının düşünce ve duygularını, arzu ve ihtiyaçlarını anlayabilme çabası söz konusudur. Etkileşen insanın, empati kurulan kişinin hislerini yaşamadan onun duygu dünyasını anlamlandırabilmesi esastır.

Bilişsel empati için çok dikkatli bir analiz ve düşünme yetisi ihtiyacı söz konusudur. Empati kurulan kişinin duyguları, düşünceleri sözel veya sözel olmayan fiziksel davranışlar (jest, mimik vb.) ya da imalar vasıtasıyla anlamlandırılmaya çalışılır (Yılmaz, 2003:69).

2.1.1.3. Duygusal Empati

Son dönem araştırmacılar empati kavramının duygusal tarafını, empati kurulan kişinin hislerine karşı duyarlı olma, onun duygularını paylaşabilme yetisi olarak ifade etmişlerdir. Duygusal bileşen, empati kavramının en önemli parçalarından biri olarak ele alınmaktadır (Yılmaz, 2003:105).

Empatinin bu duyuslal ya da duygusal bileşeni, etkileşen insanın benliğinin-özünün, empati kurulan kişinin hislerine karşı içsel yanıtı olarak da ifade edilebilmektedir. Bu bileşen ile kişi, kendini karşısındaki yerine koyarak onun iç alemini, düşünce yapısını algılaması ve sonuçta ondan aldığı sinaplar ile bir bağ kurma şeklinde çalışan bir süreç içerisine girer (Öner, 2001:201).

2.1.1.4. Bildirişim Bileşeni

Günümüz kuramcıları empatiyi tanımlarken ilişki kuran kişinin empati kurulan kişinin duygularını anladığını karşıdaki kişiye sözel olarak iletebilmesini şart koşmaktadırlar. İşte empatinin bildirişim bileşeni olarak ifade edilen bu iletim-bildirim; empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerinin ilişki kuran kişideki süreci, karşıdakine iletebilme olarak da ifade edilebilir. Bir çok araştırma empatinin bu bileşeninin ergenlik ve gençlik dönemlerinde çok önemli bir aşama kat ettiğini ortaya koymuştur (Alçay, 2009:51).

2.1.2. Empatik Eğilim ve Kazanımlar

Empatinin duygusal yönünü oluşturan empatik eğilim kişinin empati yapabilme potansiyelini ifade eder. Bir skala üzerindeki, kişinin duygularını anlayabilme derecesidir. Empatik eğilim, empati kurulan bu kişinin duygusal olarak yaşadıklarından etkilenme ve yardım etmedeki istek seviyesidir (Dökmen, 1996:11).

Bu eğilim kişinin doğuştan gelen bir özelliğidir. Kişinin karakterinin bir parçası da olan bu empati yeteneği yaşantılar yoluyla geliştirilir ve kazanılması uzun yıllar alır. Kişinin yaşantısına ve çevresine karşı çokça katkı sağlayan bu eğilim, kişinin toplum tarafından pozitif olarak değerlendirilmesine (sempati), kişilerle daha iyi iletişim kurabilmesine olanak sunar. Kendini empati kuduğu

kişiler ile özdeşleştiren birey, diğer insanları anlayabilme, yardımlaşabilme, paylaşabilme, sorumluluk alabilme gibi toplumsal eğilimlerinin artmasını sağlar.

Empati kurabilen insanlar, kurma becerisi düşük olanlara göre, çok daha iyi dostluk ilişkileri geliştirir, diğer kişilerle iyi anlaşır ve pek az çatışma yaşarlar. Bu insanlar dinleme, samimiyet (içtenlik) ve önyargısız olma düzeyleri-eğilimleri ile sosyal yaşamda daha az sorun yaşarlar. İşte karşısındakiler ile daha iyi empati kurabilen insanlardaki bu yetilerin düzeyi onlara önemli kazanımlar sağlar. Doğuştan gelen ve kazanımı uzun yıllar alan bu yetiler ile empati arasında doğru bir orantı vardır.

2.1.2.1. Empati ve Sempati

Empatik eğilim düzeyi yüksek veya empati kurabilme yetisi kuvvetli insanların sosyal yaşamdaki kazanımların biri de sempati yetilerinin yüksek olmasıdır. Birbiri ile ilişkili ve bazen de karıştırılan bu iki kavramın benzer ve farklı yönleri söz konusudur. Terim anlamı, 'birisi ile birlikte acı çekmek' olan sempati, karşısındakinin sahip olduğu düşünce ve duyguların benzerine sahip olmak anlamına gelmektedir.

Empati de karşısındakinin düşünce ve duygularını anlamak önemlidir. Sempatide ise 'yandaş' olmak esastır. Empatide karşınızdakini anlayabilme, sempatideyse ona hak verebilme durumu söz konusudur (Topçu, 2011:8). Empatide etkileşen kişi gözlemci iken sempatide bu kişi katılımcı olur.

Yukardaki farkların yanı sıra, yapılan çeşitli araştırmalar neticesinde empatinin sempati eğilimi ile, etkileşen kişinin etkileşilen kişinin sıkıntısını anlamaya ve sorunlarını çözmeye daha olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir (Valiente, Eisenberg, Fabes; Shaepard, Cumberland ve Losoya, 2004:82).

2.1.2.2. Empati ve İletişim

İletişim, sosyal bir varlık olan insanın hayatının kaçınılmaz bir boyutu ve hatta ön koşuldur. İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren iletişim kurma ihtiyacı hisseder ve bu çerçevede karşılıklı etkileşim içinde olur (Alçay, 2009:35).

Terim olarak iletişim: Duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin çeşitli vasıtalarla ikincil kişilere aktarılmasıdır. Etimolojik olarak Latince'deki "Communicare" kelimesinden gelir ve Türkçe'de iletişim veya haberleşme kelimeleri ile tanımlanabilir (Baltaş ve Baltaş, 1998:74). Bir başka ifade ile iletişim; insanların birbirlerine kasıtlı ya da kasıtsız bir şekilde iletmeyi arzuladıkları duygularını ve düşüncelerini aktarılabildiği bir süreçtir. Bu süreç içerisindeki insan, günlük hayattaki sorunlarını bu aktarım yani iletişim yoluyla çözebilir veya yeni sorunlarla karşılaşabilir.

İnsanlar arasındaki bu iletişim ne kadar güçlü olursa neticede toplumdaki aksi de bir o kadar güçlü olabilecektir. İletişim konusunda başarılı bireyler çoğunlukla kendine güvenen, saygın, işbirliği ve paylaşımcı, kendi ve toplumun sorunlarına odaklı, sorunlara çözüm arayan bireylerdir (Bilen, 1994: 9).

Empati, iletişimin en önemli yönü hatta başlangıç ögesi olmasından dolayı üzerinde çok durulan ve önemi çokça ifade edilen bir kavramdır. İletişim kavramının bu kritik unsuru, iletişim kuran kişinin, karşısındakinin duygularına ve düşüncelerine katılması, onu hissedebilmesi yeteneğidir. Böylece kendini karşısındakinin yerine koyabilen kişi, bakış açısını karşısındakinin bakış açısına çevirerek olayları onun gözü ile analiz edebilecektir. İletişimin iki tarafında yer alan bu kişiler arasındaki karşılıklı anlayış, aralarında etkili bir iletişimin gerçekleşmesi ile pozitif olarak etki sağlar (Özcan, 2007:14).

İletişimde empati kurulabilmek için, kişi karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru ve net olarak anlamalıdır. Bunun yanı sıra empati kuran kişinin empatik eğilim düzeyini karşısındaki kişiye net olarak aktarabilmesi süreci de empatik iletişimin gerçekleşmesinde oldukça önemli bir husustur. Diğer bir ifade ile karşısındakinin düşünce ve duygularını anlayabilmek yetersiz olup, bu anlayışı net olarak karşı tarafa iletilmek de gerek şarttır (Gökcan, 2010).

Empatik iletişimin ilk basamağı empatik dinleme yetisidir. Empatik dinlemede, karşıdaki kişiyi anlama çabası birincil faktördür. Bununla empati kurulan bireyin sözleri, cümleleri ve beden dili ile onun sorunları, deneyimleri, duygu ve düşünce dünyası, kendini nasıl hissettiği, çevresini nasıl gördüğü, kendini

bu çevre içerisinde nasıl konumlandırıldığı gibi bir çok veriyi elde edebilmek mümkün olabilecektir (Cüceloğlu, 1993:343).

Empatik iletişim içerisinde karşısındakini dinleyen bir kişi, tutum ve davranışlarında demokratik olgunluğa sahip bir bireydir. Bunun yanı sıra empatik iletişim kişilerin birbirlerini anlamının yanı sıra doğru ve net olarak kurulamayan iletişim kaynaklı sorunların çözümünde de oldukça etkili bir vasıta. Pekçok sorun anlaşılammaktan kaynaklanır. İletişimin iki ucundaki kişilerin birbirlerini kabul etmeme veya dinlememe şeklindeki iletişimi engelleyen tutumları aslında bu bireylerin empatik (iletişim) eğilim düzeylerinin düşüklüğünden kaynaklanmaktadır (Gökcan, 2012:45).

2.1.2.3. Empati ve Özdeşleşme

Özdeşleşme, bireyin kendini başka bir bireye göre biçimlendirdiği, o birey gibi olma, onun gibi davranma eğilimi olup bilinç dışı bir kavramdır. Bu durumdaki kişi benliğinden çıkıp karşıdakinin benliğine girmektedir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere özdeşleşme; empati gibi karşıdaki ile duygusal bir bağ oluşturmak için onu anlama ya da hissetme değil, onun gibi olma isteğidir. Bu manada özdeşleşme sürecindeki birey karşısındaki ile eş zamanlı ve aynı benlik duygusunu yaşarken, empatideyse kişi kendi benliğinde yaşamaktadır. Bunun yanı sıra bu iki yaklaşım arasında derinlik ve yoğunluk farkı da vardır (Özalp, 1993:245).

Özdeşleşme yoluyla kişi, özdeşim yaptığı bireyden arzuları konusunda tatmin edici bir yarar sağlayabilir. Bu faydayı sağlayabilmek için bazen kısmi bazen de geçici bir özdeşim ile karşıdakini anlayabilmek de söz konusudur. İşte eşduyum olarak ifade edilen ve daha bilinçli bu yaklaşım ile empati sağlamak söz konusu olabilecektir. Freud (1916)'a göre özdeşleşme "taklit yoluyla empatiye götüren bir yol" olarak da zaman zaman karşımıza çıkabilmektedir (Gülseren, 2001:139).

Özdeşleşmedeki bu geçici ve kısmi durumun empatik eğilim düzeyini artırabilmesi söz konusu iken aşırı özdeşim durumlarında ise özdeşleşilen kişi veya grubun gelenek-görenek, töre ve adetleri o kişinin egosu yerine geçer ve böylece bir tapınma şeklinde bir davranış modeli de ortaya çıkabilir (Davis, 2002:80).

2.1.2.4. Empati ve Dinleme

Empatik iletişimin de ilk basamağı olarak ifade ettiğimiz dinleme; anlamaya yönelik gönüllü bir çabayı gerektiren, karşısındakine empati köprüsünü kurduğunu veri transferine hazır olduğunu gösterme eylemidir. Empatik dinleme karşısındakini anlamak maksadıyla kullanılan aktif dinlemeyi ifade eder. Empati kurulacak kişinin söylemleri, deneyimleri, öğretileri ve bunları dile getiriş biçimi, kişinin kendisini nasıl hissettiği, kendini ve çevresini algılama ve ifade biçimi bu aktif dinleme çabasının birer basamağıdır (Özbek, 2002:97).

Doğru olarak empati kurabilmek için karşıdaki insanı net anlamak gerekir. Net anlamak ise iyi dinlemekle mümkündür. Empatik bir anlayışla iyi bir dinleme yapmak için objektifliği kaybetmeden, olayları, karşıdaki kişinin bulunduğu durumu ve bakış açısını dikkate alarak dinleme yapmak gerekir (Varol, 2006:89). Bir başka söylemle, empati kurarak dinleme yapma; karşıdaki insanı anlayabilme kastıyla düşünce ve duygularını onun yerine koyup, karşıdakinin değer yargısını kavrayabilmektir.

2.1.2.5. İçtenlik ve Empati

İçtenlik ve empati birbirine yakın iki kavramdır. Empatik düşünce tarzı, empati yapan insanın karşıdakinin düşünce ve duygu alemine girerek o düşünce ve duyguları kendi içerisinde hissetmesidir. İçtenlikse bunu hissederken karşıdakinin yaşamını algılamaya dönük bir çaba harcama faaliyetidir. Empati ve içtenlik, birbirini dışlamayan hatta tamamlayan süreçlerdir. İçtenlik samimiyeti ve şeffaf olmayı gerektirir. Aynı zamanda içtenlik, empati kurabilmenin temel koşullarından da birisidir (Akkoyun, 1982:67).

2.1.2.6. Empati ve Önyargı

Önyargı, herhangi bir varlık, olay veya durum hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan, kuvvetsiz delillere dayalı ya da hiçbir delil olmadan bu varlık, olay veya durumun doğru veya yanlış olduğuna dair öncesinde geliştirilen duygu ve düşünce ile ortaya konan kanı ve tutumlardır (Tutkun ve Koç, 2008:261).

Önyargı, empatik yaklaşımın ortaya çıkmasına engel olur. Bu yüzden etkileşen kişinin empati kurabilmesinin temel şartlarından biri de karşısındakine önyargısız olarak yaklaşabilmesidir. Empati kurma çabasında olan biri bu empatik yaklaşımı başarmak istiyorsa, öncelikle karşısındakini önyargılı değerlendirmekten sakınmalıdır. Karşısındakinin duygu ve düşüncelerini, arzularını, yeteneklerini deneyimlerini ve korkularını önyargısız olarak dinlemek, anlamak veya öğrenmek empati kurma yolunda olumlu bir başlangıç sağlar (Devito, 1995:108).

Empati kuran kişi öncelikle kendi bakış açısını bir kenara bırakarak sürece başlamalıdır. Karşısındakinin de kendisi gibi bir insan olduğu, o insanın da kendine özgü düşünce ve duygu ile tutum ve davranış biçimleri olduğu hissini unutmamalı ve karşısındakini kendi düşünce yapısına göre yargılamadan kaçınmalıdır. Yargılama yapmak karşımızdaki insanı savunmaki bir birey tutumu sergilemeye iter ve artık sorunlarını gizlemeye çalışacağından empatik anlayış kanallarını baştan kapatır. Ve böylece empatik iletişim bağı kopar. Dolayısıyla önyargı empatik eğilim düzeyinin artırılmasında önemli kazanımlardan biridir.

2.1.3. Empati İle İlişkili Kavramlar

Empatinin bilişsel, duygusal ve diğer bileşenleri ile empatinin farklı yönlerini oluşturan, empatik eğilim düzeyini etkileyen kazanımlara etki eden-yön veren birçok unsur vardır. Bu kavramlar empatik düşünceye ya da empati kurulacak düzeyin belirlenmesine yardımcı olur. Empati, bu noktalarda bazı kavramlar ile ilişkilendirilmektedir. Bu ilişkinin yönü her zaman için pozitif olamayabilir. Bazen empatik düşünce ile paralel hareket eden bu kavramlar bazen de empatinin karşısında yer alabilmektedirler.

2.1.3.1. Bakış Açısı Oluşturma

Herhangi bir olay, durum veya varlık karşısındaki tepkilerimiz, hislerimiz, düşüncelerimiz ile bu duruma ilişkin bilişsel ve duygusal anlama yeteneğimiz o duruma, olaya veya varlığa ilişkin bakış açımızı oluşturur. İşte empati kurmaya çalışan birey de, karşısındakinin insanın bakış açısını yani onun bilişsel ve duygusal anlama yeteneğini, o kişinin duygu düşünce ve niyetini kısacası bakış açısını yakalamaya/anlamaya çalışır. Karşısındaki kişinin bakış açısını oluşturmaya gayret

eder. Bu gayret araştırmacılar tarafından perspektif alma kavramı ile ifade edilmiştir.

Empati kavramının mantıki boyutunu bu bakış açısı oluşturma çabası meydana getirir. Segilenen bu çaba çerçevesinde duygu sınırlarının daha da ilerisine geçilerek o kişinin neden böyle bir düşünce içerisinde olduğu ve neden böyle davrandığı, o kişinin gözüyle yakalanmaya çalışılır. Bu kavram, empatik yaklaşıma çok yardımcı ve onla doğrudan ilişkili bir kavramdır. Empati kuran insan, kendini karşısındakinin yerine koyarak o kişinin gözüyle onun perspektifinden bakmak zorundadır. Bakış açısı meydana getirme ve perspektif alma, pekçok eğitimci tarafından aynı manada kullanılmıştır (Alçay, 2009:37).

Hoffman'ın 1984'te yaptığı araştırmaya göre perspektif almayı empatinin önemli bir bilişsel bileşeni olarak grmştir. Bunun için empati kuracak bireyler benmerkezcilikten uzak bir perspektiften dünyayı görme becerisini geliştirmiş olmalıdırlar. Bakış açısı oluşturmanın n-yargıyı azaltan, kişinin duygusal ve sosyal ilişkiler geliştirmesine yararı olan bir yönü de bulunmaktadır. Durumlara, olaylara veya varlıklara farklı bakış açılarıyla bakabilme ve esneklik sağlayan bir yetenektir (İkiz, 2008:22).

2.1.3.2. Hissetme

Duyuşsal bir kavram olarak hissetme, karşısındaki kişinin acıları, mutlulukları ve kızgınlıkları gibi duygu ve düşüncelerini yine onun davranış, hareket, söz ve tavırlarından çıkarsama yaparak kavrayabilme becerisidir. Karşısındaki insanın duygularını kavrayabilmek, sezebilmek veya anlamlandırabilmek için hissetme gereklidir. Empati ve sempati kavramlarının ortak bileşenleri arasında hissetme de vardır. Ancak empati kurabilmek için sadece hissetmek tek başına yeterli olmaz. Bir kişi ile empati yaparken yalnız hissetme kullanılırsa çoğunlukla sempati kazasına uğranılır. Empati kavramının duygusal unsuru büyük oranda hissetme aşamasına karşılık gelir (Alçay, 2009:39).

2.1.3.3. Anlamlandırma

Anlamlandırma, karşıdaki kişinin problemlerine önce tanı ardından bir teşhis koyabilmektir. Sözlük tanımı, bir konu veya durum hakkında anlam

oluşturabilmedir. Bireyin karşısındakinin düşünce ve duygularını anlamlandırabilmesi ile gerçekleşecektir. Başka kişilerin düşünce dünyasına girebilme becerisi insanda bir öngörü oluşturur. Empati kurma sürecinin başlangıç aşamasından itibaren sürece dahil olur (Alçay, 2009:39).

2.1.3.4. Hayal Gücü

Hayal etme, olması ihtimal dahilinde veya dışında olan olgular içerisinde kendini farz etmektir. Bir başka ifadeyle; uyanıkken bile rüya görmektir. Düşünce, his ve imajların bütünleşmesi ile oluşan dünyanın kapasitesi de hayal gücümüzün sınırlarını ifade eder.

Hayal etme, empatik düşüncenin özel bir iletişim metodudur. Ortaya konan bir oyunda bir role giren kişi, o roldeki karakterin yerine kendini koyarak benliğini o karakter ile özdeşleştirir. Bu durum gerçek hayatta ise hayal ederek onla empati kurabilmesine onu anlamasına imkan sağlar. Güçlü bir empatik düşünce yapısı ortaya koyabilmek maksadıyla hayal gücü şarttır, ancak empati hayal gücü ile sınırlandırılmamalıdır (Alçay, 2009: 39).

2.1.3.5. Anlayış Oluşturma

Anlayış oluşturma tanım olarak, vaziyetten, durumdan anlama, karşısındakinin halini anlama manasındadır. Bu kavram empatik anlayış düşüncesinin içerisinde ele alınacak olursa empati kurmanın son aşamasında yer alan esas unsurlar arasında yer alır. Empatik anlayış veya hissederek, duyarak kavrama, başka bir insanın ihtiyaçlarını, düşünce ve duygularını içtenlikle kavrayabilme kabiliyetidir. Burdaki anlama ya da kavrama ifadesi, karşıdaki kişi hakkındaki bilgi araştırması değil, onu kendisiyle birlikte, beraberce anlayabilmedir (Tan, 1992:166).

İnsanların duygu alemine girebilmek için empatik anlayış gerek şarttır. Empatik anlayış olmaksızın hakiki manada karşıdaki insana bir yardımda bulunulamaz. Bundan kasıt empati kurabilmek maksadıyla mutlak manada karşıdaki kişinin tecrübe ettiği olayı yaşamak değildir. Karşıdaki bireyin yaşamış olduğu olayda kendimizi o kişinin yerine koyarak, onunla aynı duygu ve düşünceleri yaşayarak, onun perspektifinden olaylara bakabilmek ve bu durumu o

kişiyeye doğru kaynaktan iletibilimektir. Bu durum empati kurma prosesinin sağlıklı çalıştığıının emaresidir. Bu yüzden empatik iletişimdeki esas şey olayları birebir karşısındaki gibi yaşamak değil bu durumu net olarak anlayabilmektir (Özbey, 2010).

2.1.3.6. Empati ve Sezgisel Tanı

Sezgi tanım olarak, gerçeği deney yapmadan veya akılla mantıkla bulmadan, hislerle doğrudan kavrayabilme yetisidir. Sezgisel tanı ise, karşısındaki bireyin ihtiyaçlarını, yönelimlerini, beğenilerini bulma, ortaya koyma, analiz ve düzenleme yeteneği demektir. Sezgisel tanıda bireyin yaşantısından gözlemler alma ve gözlenen bu örneklemi yorumlama söz konusudur.

Empati ve kavram olarak birbirlerine paralellik arzetmezler. Sezgisel tanı daha çok bireyin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarmaya, çözümlemeye ve formüle etmeye yardımcı olmak üzere türetilmiş bir kavramdır. Sezgisel tanıda karşısındakine bilinçli olarak katılma yer almaz. Bunun yanı sıra kişinin hayatını gözleme ve gözlenen öğeleri yorumlayabilmesi beklenir. Empatik düşüncedeysede değerlendirme yapmaktan kaçınılır (Akkoyun, 1982:251). Bununla birlikte hem empati hem de sezgi, hızlıca ve derin bir anlayışa ulaşmayı hedefler. Empati, hisler ve dürtüler bakımından bir bağlantı kurma yöntemi iken, sezgi aynı şeyi düşünceler bakımından yapmaya çalışır. Her iki kavram benlik işlevleri açısından ele alınacak olursa; ‘empati deneyimleyen, sezgi ise gözlemleyen benliğin bir işlevidir’ denebilir. Bu iki kavram zaman zaman bir diğerine dönüşmeye meyillidir (Gülseren, 2001:133-145).

2.1.4. Empati ve Kültür Etkileşimi

Genel anlamda kültür, toplumların yaşam tarzları ve toplumu oluşturan bireylerin kurmuş oldukları her çeşit ve her biçimdeki ilişkiler olarak ifade edilebilir. İnsanlar doğup büyüdüğü ve yaşamlarını sürdürdükleri kültürlerin her zaman etkisi altında varlıklarını devam ettirirler. Bu içinde yer aldığı topluma ait kültürün izleri bireyin duygu, düşünce, hal ve davranışlarında kendini gösterir (Nirun, 1991:57). Genel olarak içinde yaşadığımız ve parçası olduğumuz kültür, bizlere diğer varlıklar ve toplumlar nezdinde değer katar. İşte bu değer insan oğlunun hayatında oldukça önemli bir yer tutar. İnsan oğlu için kültür değerleri

onun var oluşunun en önemli emaresi olarak ifade edilebilir. Bu nedenle bir toplumun kültür değerleri ile başka bir toplumun kültür değerlerini anlamaya çalışmak pek doğru değildir. Kültür kavramını, içinde yaşanılan toplumun kendi değerleri ile anlamlandırmalıdır. Bu ise kültürel iletişimin ve kültürel empatinin başlangıç düzeyidir.

İnsan hayatını çepeçevre kuşatan bu kavram, her bireyin davranış ve düşünce yapısına direkt olarak etkide bulunur. İşte empati mevcut bu kültür ortamında bireylerin birbirine olan yaklaşımları, empatik düşünce yapısının varlığı, empati kurabilme becerisinin boyutu ve toplumdaki empatik ilişkilerin içeriği ile empatik eğilim düzeyini belirler (Özbek, 2002:1-2)

Toplumsal yaşam dahilinde çok farklı gruptan insanlar yer alabilmektedir. İster eğitim yaşamı, ister çalışma hayatı isterse de buna benzer herhangi bir grup ortamındaki insan, kendisinden kültürel olarak farklı olan diğerleri ile empati kurmakta zorlanabilir. Değişik toplumsal sınıflardan, farklı mesleklerden, zengin-fakir, yaşlı-genç insanların birbirlerini anlayabilmeleri ve empati kurabilmeleri benzer özelliklere sahip insan gruplarına nazaran daha zor olmaktadır.

Sosyal ve kültürel farklılıklar (cinsiyet, ırk, kültür farkı) duygu ve düşüncelerin ifade ediliş tarzını da etkilemektedirler. Bu farklılıklar bireylerin sorunları çözme ve anlama yollarını da farklılaştırmaktadır. Bu yüzden, idareci, eğitici gibi pozisyonunda olan kişiler için, değişik kültürden olan çalışanlarla/öğrencilerle mesai yaparken, çalışanların/öğrencilerin sosyal ve kültürel değerlerinin bilinmesi, duygu ve düşüncelerin ifadesi yani doğru iletişim için kritik bir öneme sahiptir (Topçu, 2011:16). Çünkü bu insanları daha iyi anlayabilmek ve empati kurabilmek için o insanın içinde yer aldığı kültür ortamına, duygu ve düşünceleri ile bakış açılarına uygun davranmak onları anlamayı kolaylaştıracaktır.

2.1.5. Kişiler Arası İlişkilerde Empatik Düşünce

İnsan, sosyal yaşamın hem özne hem de nesne unsuru olarak, karşısındaki varlıkla etkileşime geçtiğinde kendini ve varlığı anlama eğiliminde olur. Bu anlama eğilimini analiz etmede psikoloji, sosyal ve kişiler arası iletişim gibi çalışma alanları sıkça kullanılır. Sosyal ve kişiler arası iletişimin kesişim noktasındaki

insan, etrafını saran kültürel ve toplumsal yapının organik bir unsuru olarak ele alınır.

Kişiler arası iletişim, insanın öz benliğinin çok çeşitli izdüşümleri ile diğer insanlarla olan etkileşiminin bir uzantısını içerir. Kişiler arası iletişimdeki en önemli aşamalardan biri de kişinin kendiyile sağlıklı iletişim kurabilme yetisidir. Buna 'iç iletişim' süreci de denir.

Çok çeşitli duygu, düşünce, tutum ve algı biçimleri ile kişiler, diğerleriyle kendi iç dünyalarını aksettiren etkileşimlerde bulunurlar. Bu etkileşim insanların birbirleri ile karşılıklı ve algılar üzerinden temellenmektedir. Karşılıklı algıların oluşumunda ilk izlenimler hep öncelikli olacaktır. İzlenim oluşturma olarak da ifade edilen bu kavramla insan, bireysel özellikleri ya da iç iletişim' süreci ile çevresini nitelendirir. Bu süreçteki, diğer kişilerle olan izlenimler, kişilik özellikleri düzeyine ulaşana kadar sürer. İnsan, karşısındaki kişiye ilişkin uzun süreli bu izlenimleri neticesinde o kişiye ilişkin ayrıntılı fikir setleri oluşturur (Kağıtçıbaşı, 1999:217-222).

Aslında bu süreçteki iletişim akışı iki yönlüdür. Kişiler bu süreçte hem dinleyici hem de konuşmacı konumundadırlar, yani roller sıra ile değişir. Kişiler arasındaki bu çift yönlü iletişimin içeriği ve ilişkiyel yapısı da oldukça önemlidir. Bu içerik bazen demokratik veya daha barışçıl olabileceği gibi bazen de çatışmacı bir yapıya da dönüşebilir. Kişiler arasındaki bu iletişimin etkin ve sağlıklı sürdürülebildiğine dair ipuçları; anlaşma-tartışma, anlama-yanlış anlama gibi sonuçlardan açıkça anlaşılabilir (Wood, 2016:33). Bu evrede kişiler arasındaki bu iletişimin etkin ve sağlıklı sürdürülebilmesi; kişinin açık, duyarlı ve empati kurma becerisindeki özelliklerine bağlıdır.

Empati bir bakıma karşıdaki bireyin potansiyelini öngörme çabasıdır. Bir bakıma kendini karşıdakinin yerine koyabilme yeteneğidir. Bu kabiliyet, insanın kendini merkeze koyduğu bir dünyadan karşısındaki kişiye bakması yerine, kendi benliğini kenara koyup, onun bakış açısını yerleştirme gayretini gerektirir. İşte bu gereklilik kişinin içinde yaşadığı kültürel ve sosyal dünya ile kendi egosundan uzaklaşarak onun dünyasını kavramaya, karşısındaki anlamaya imkan sağlar. İşte bu empatik düşünce yapısı, kişiler arasındaki iletişim sürecinin bir parçasını,

insanın kendini konumlandığı rolünün dışına çıkarak karşısındakini düşünme yeteneğini işaret eder.

Kişiler arası iletişimde empatik eğilim düzeyi ve bu düzeyin artırılabilmesi için pek çok farklı faktör iç içe geçmiştir. İç içe geçmiş bu faktörlerden olan öz-güven ya da öz-saygı gibi benlik halleri kadar; aile-çalışma-sosyal çevre, eğitim süreci ve kültürün belirleyici olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır. (Rogers, 1983:244).

Kişiler arası empati kurabilme yetisini geliştiren insanın çeşitli durumlar karşısında verilebilecek empatik tepkileri, benlik halleri, aile-çalışma-sosyal çevre, eğitim ve kültür gibi faktörlere bağlıdır. Bir skala üzerinde en azdan an çoğa kadar empatik eğilim düzeyini gösteren bu tepkilere ‘empatik tepki basamakları’ adı verilir. Aşamalı olarak sınıflandırılmış bu üç empati basamağı: Onlar, Ben ve Sen Basamaklarıdır. Sayılan basamakların her biri de kendi içinde düşünce ve duygu olarak iki alt bölüme ayrılır (Dökmen, 2004: 152-154).

2.1.6.Çocuklarda Empati

Empatinin kökeni konusunda birçok teorik açıklama bulunmaktadır. Genel olarak, geliştirilen tezler empatinin gelişiminde biyolojinin rolü olmadığı üzerine kuruludur. Buna karşın empatinin doğustan geldiğini savlayan kuramcılarının sayısı ise çok fazla değildir. Ancak Hoffman 1984’te yaptığı çalışmada “motor taklitçilik ve klasik koşullanma” güdülerine dayalı tezi ile empatik düşüncenin canlanmasının, türe has bir tepki şeklinde ele alınabileceği ve empatik gelişim süreci içerisinde biyolojik esaslı bir yaklaşımdan söz edilmesi gerektiğini savlamıştır. Hoffman’a göre, çocukların empatik yaklaşımı öğrenmeleri gelişimlerinin farklı evrelerinde ortaya çıkmaktadır (akt; Ünal, 2007:135).

Hoffman’a göre yeni doğmuş bir bebeğin ağlayan bir başka bebeğin ağlama sesini duyduğunda onun da ağlamaya başlaması, insanın ilk empati kurma çabasına dair önemli bir örnektir. Bu durum bebeklik sonrasındaki ağlama duygusuna karşı, kontrol mekanizması geliştirilmesiyle giderilir. Bu durumun ise bir öğrenme türü neticesinde değil de, doğumdan itibaren süre gelen bir özellik neticesinde ortaya çıkmış olduğunu belirtilmektedir (akt; Şahin, 2007:20). Bu durumu kanıtlayacak kesin bir delil bulunmamakla birlikte, bunun çok erken yıllarda başkalarının

yaşadığı problemlere üzülecek tepki verilebilmesi bakımından empatik tepkilerin gelişmemiş ilkel öncüsü olabileceği öne sürülmektedir (Ünal, 2007:136).

Gelişim psikologları da benzer bir gözlemlerle, bebeğin henüz ayrı bir fert olduğunu tam manasıyla anlamadan, onların sıkıntılarında rahatsızlık hissettiklerini tespit etmişlerdir. Doğumundan sadece birkaç hafta sonra bebeklerin başka bir bebeğin gözyaşlarını gördüklerinde üzülecek ağladıkları, 12 aylıkken ise problemin onlarda değil de, başka birinde olduğunun ayırdımına vardıkları, buna rağmen bu sıkıntı karşısında ne gibi bir tepki vereceklerini bilmedikleri gözlenmiştir (Goleman, 2000:128-129).

Yine Hoffman'a göre taklitçilik olarak açıklanan bir başka empati yaklaşımında; üzüntülü bir çocuk, acıklı emareler gözlediğinde, gözlemleyen kişide empatik üzüntüyü gösteren taklit etme davranışının ortaya çıktığı tespit edilmiştir (akt; Ünal, 2007:136).

Motor mimikleme olarak da isimlendirilen taklitçilik, esasında 1920'lerde Titchener tarafından ilk kez kullanılmış empati kelimesinin teknik karşılığıdır. Titchener'e göre empati; karşıdakinin sorununun bir çeşit fiziksel olarak taklit etme yolu ile benzer duyguların uyandırılmasıdır. Yapılan bir hareketi taklit etme, bebek 30 aylık olduğunda, beynin davranışlarını düzenleyen lobundan silinir (akt. Goleman, 2000:129).

Çocuk doğumuyla birlikte ilk çevresi olan ailesi ile karşılaşır. Bu yüzden içinde bulunacağı ailenin sosyal ve kültürel ortamı, ailedeki ilişki biçimleri ve ebeveynlerin çocuğu yetiştirme davranışları onun gelişiminde oldukça belirleyici bir rol oynar. Ailenin çocuk yetiştirme yöntemi, ebeveynlerin tutumu, inanç, değer ve ilgileri ile beraber bakım ve eğitim süreçlerini de içerir. Ebeveynlerin çocuğu yetiştirme davranışları çok çeşitli olup, çocukların gelişiminde oldukça farklı neticeler ortaya çıkarır (Ünal, 2007:139).

Bu yüzden çocuklardaki empatik eğilim düzeyinin gelişiminde aile yapısının önemi büyüktür. Psikologlar, çocukların empatik gelişim sürecinin üç temel etken tarafından geliştirildiğini belirtmektedirler. Bunlar: Ebeveynlerin aile içinde birbirlerine karşı çocukları da dahil olmak üzere empati kurmaları, anne ve babanın çocuklarına diğer insanlara karşı empatik yaklaşım içinde davranmalarını

öğretmeleri ve son olarak onların çocuklarına sevgi, saygı ve sıcaklık göstermeleridir (Ünal, 2007:141).

Çocuklardaki empatik düşünce düzeyini artıran etmenlerden biri, sıkıntılı bir insana bir diğerrinin yaklaşımı, onu dinlemesi, anlama çabası yani empati kurma tutumudur. Problemlı insanlara yardımcı olma konusunda çocuk gördüğünü taklit ve tekrar ederek empatik tepki gösterebilme tutumunu geliştirir (Goleman, 2000:130). Çocuklara empati ile ve ona değerli olduğunu hissettirerek davranmak, onun yanında başka insanlarla empati kurmak, insanlara değer veren, onları dinleyip anlamaya çalışan anne-baba modeli oluşturmak çocuklarda empatik ve pro-sosyal davranışların gelişimine önemli bir etki sağlar (Ünal, 2007:140).

Sosyal öğrenme kuramcılarını çocuklarda empatik düşüncenin gözlem yapma, taklit ve model alma gibi yöntemlerle geliştiğini ileri sürerler. Aronfeed, kosullanma ilkesi doğrultusunda pro-sosyal (başkalarını düşünmeye yönelik olumlu sosyal davranış modeli) davranışta empatik düşüncenin gelişeceğini ifade etmiştir. Aronfee'e göre, çocukların empatik eğilim düzeylerini, insanların empati kurulacak kişinin duygu ve düşüncelerini, hislerini nasıl anlamaya çalıştıklarını gözleyerek geliştirdiğini iddia etmektedir. Böylece çocuk diğerr insanların içinde buldukları duygusal durumdan etkilenecek ve kendine özgü davranış modelleri geliştirmeyi öğrenecektir (Yılmaz, 2003:30).

Bir diğerr sosyal öğrenme kuramcısı olan Rushton (2000)'a göre çocuklar empatik olarak tepki göstermeye şartlandırılabilirler. Rushton çalışmasında, örnek alınacak davranışların çocukların cömert olma duygusu üzerindeki etkisini de incelemiştir. Yetişkin bir insan birkaç çocuğa yoksulların ve yardıma ihtiyacı bulunan başka çocukların hayatını anlatmış ve bu çocukların sadece bir bölümünün yanında bu insanlar için para yardımı yaparak model olmuştur. Deneyin neticesinde para yardımı örnek tutumunu gözlemleyen çocukların gözlemleyemeyenlere oranla daha çok yardım yaptıklarını tespit etmiştir. Rushton bu neticeyi, çocukların model bir tutumdan öğrenme yöntemi ile empatik tutum geliştirebilecekleri şeklinde yorumlamıştır (Güldağ, 2007:91).

2.2. Değer Kavramı

Bireylerin öğrenme süreci doğumla başlar ve yaşamlarının sonuna dek kesintisiz devam eder. Bu süreç bireylerin bilgi ve beceri edindikleri, davranış kazandıkları, tutum geliştirerek değerler oluşturdukları bir zaman akışını ifade eder. Bireyin öğrendiği bilgi ve beceriler, onun değerlerine dönüştüğü zaman, geliştirdiği tutumlarda ve davranışlarında farklılık oluştururlar. Bu sebeple bireyin davranışları ve tutumları, değerleriyle ilişkilendirilebilir (Dilmaç, 1999: 11).

Sevinç'e göre (2006: 230), insanların hayatlarında etkin bir yere sahip olan değer kavramı, kişilerin tutum ve davranışları ile inançları konusunda bilgi vermekte ve bu nedenle bireylerin değerlerini bilmeden yorumlanan davranışlar doğru sonuca götürmeyecektir. Değer kavramı farklı disiplinlerde farklı tanımlamalara ve sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Felsefi anlamda değer kavramını "arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tavrı" olarak tanımlayan Bolay (2009:74), değerleri; biyolojik (sağlık ve kuvvet), estetik (fiziksel görünüm ve güzellik), ahlâk (fazilet), din (kutsallık) ile ekonomik (mal-mülk, para) olarak üzere beş farklı sınıfta incelemiştir. Timuçin (2000: 81) ise değerleri "insan için önem taşıyan, insan için geçerli olan ve insan yaşamında istenebilir olan her şey" olarak tanımlamış ve değerleri estetik, ahlâk, ekonomi ve dini olarak dört boyutta sınıflandırmıştır. Cevizci de değer kavramına yukarıda yer alan tanımlamaların kapsamlarını genişleterek ele almış ve değerleri; belirli arzuları, amaçları, fiilleri, duyguları, ilgileri ve ihtiyaçları olan bireylerin, meydana gelen olaylara yükledikleri nitelikler ve bu olaylara karşı geliştirdikleri tavırlar olarak ifade etmiştir (Cevizci, 2005: 433).

Psikoloji alanında da değer kavramının, farklı tanımlamaları ve sınıflandırmaları yapılmıştır. Değer, insanların veya parçası olduğu toplumun, önemli gördüğü, arzu ettiği ve iyiyi belirlemede kılavuz olarak içselleştirdiği estetik, sosyal veya ahlâki ilkeler olarak ifade edilebilir. Bu değer sistemi, dini, estetik, ekonomik, sosyal ve ahlâki olarak sınıflandırılabilir (APA Dictionary of Psychology, 2006: 975). Bir başka ifadede değer; olayların ve nesnelerin bireye göre önemini belirleyen niteliklerdir (Hançerlioğlu, 1988: 54).

Sosyoloji bilimi açısından bakıldığında değer kavramı “kişi ve grup için istenilir, faydalı olan veya beğenilen her şey”, “hangi sosyal davranışın arzulanan, iyi ve doğru olduğunu belirten ‘paylaşılan fikir veya ölçüt’” olarak tanımlanmaktadır (Seyyar, 2004: 156). Yapılan bu tanımda diğerlerinden farklı olarak, değer kavramının toplumsal boyutunun öne çıkarıldığı görülmektedir. Seyyar değerlerin birçoğunun toplumlar ve toplumu oluşturan bireylerce ortaklaşa paylaşıldığı ifadesi üzerinde durmuş, değerleri; terminal, araçsal, ahlâki, estetik, dini, kültürel ve göreceli değerler olarak katmanlandırmıştır. Bu sınıflandırmada, insanların hayatı boyunca ulaşmayı arzu ettikleri nihai değerler “terminal değerler”, istenilen hedeflere ulaştıracak değerler ise “araçsal değerler” olarak nitelendirilmiştir (Seyyar, 2004: 157). Sosyolojik açıdan değer kavramının bir diğer tanımlamasını da Avcı (2007: 20) yapmıştır. Avcı’ya göre sosyolojide değerler, “kültür ve topluma anlam ve önem veren, kişiler, toplum, hedefler, örüntüler başta olmak üzere tüm sosyo-kültürel varlıkların önemli olması üzerinde yapılan değerlendirmelere isnad eden ölçütler” olarak tanımlanmıştır.

Yukarıda da anlatıldığı üzere farklı bilim dalları ve disiplinlerin kendine özgü yapmaya çalıştıkları açıklamalar değer kavramının farklı tanımlarını ortaya çıkarmaktadır. Bu farklılara rağmen bir tutarlılıktan da bahsedilebilir. Bu disiplinlerin tamamında, değerlerin kişilerin ve toplulukların davranışlarını ya direkt ya da dolaylı olarak yönlendirmekte olduğu vurgulanmaktadır (Dilmaç, 2007: 3).

Eğitim süreçleri; kişide arzu edilen tutum ve davranış değişikliklerini ortaya çıkarma süreci olarak tanımlanabilir (Demirel, 2000: 5). Bu tanım ile birlikte, farklı bilim dalları tarafından tutum ve davranışları yönlendirecek bir kavram olarak ifade edilebilecek olan değer kavramının eğitim süreçlerinden de bağımsız değildir. Bundan dolayı, değer kavramı eğitimciler tarafından da pekçok şekilde ve pekçok kapsamda tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlama çalışmaları da diğer bilim dallarının tanımlamalarıyla benzerlik göstermektedir. Değer kavramını eğitim bilimleri kapsamında tanımlamaya gayret eden eğitim bilimcilerden birisi de Halstead’tır. Ona göre (1996: 5) değerler; kişilerin davranış ve tutumlarına öncülük eden temel inanç ve ilkeler ile idealler ve standartlardan oluşur. Bireyler değerleri davranışları değerlendirirken ve karar verirken esas dayanak olarak kabul

etmektedirler. Erdem çalışmasında (2003: 56), değerleri eğitim bilimleri açısından ele almış ve bu kavramı “bir durum tercihi, davranışların sebeplerini belirleyen veya davranışları değerlendirmede öne çıkan görüş ve önemli olanı betimleyerek tercihleri etkileyen düşünceler” olarak tanımlamıştır.

Diğer bir tanımlamada ise değerlerin bireysel ve toplumsal anlamlarını vurgulanması dikkat çekmektedir. Bu kapsamda Akbaş (2004: 44) kişisel anlamda değerleri “içselleştirilen ve davranışları yönlendiren standartlar” olarak tanımlamış, toplumsal anlamdaysa “en iyi, en doğru ve en faydalı olarak kabul edilen durumlar” şeklinde ifade etmiştir. Bu tanım doğrultusunda değer kavramı, kişisel manada ihtiyaçları, inançları, tutumları, karar vermeyi ve güdülerini başat faktörler olarak ele almaktayken, toplumsal çerçevede grup ruhu, normlar, sosyal olma bilinci ve sosyalleşme kavramlarını öne çıkarmaktadır. Kan (2010: 138) da değerleri bireysel çerçevede tanımlamış; değerlerin, bireylerin ölçü ve yargıları olduğunu belirtmiştir. Yaman, Taflan ve Çolak (2009: 107) ise değer kavramına toplumsal bir çerçeveden bakmışlar ve bu kavramı “toplumda uyulması gereken ortak davranışlar” şeklinde tanımlamışlar, toplumun devamlılığını sağlayan faktörlerin başında değerleri göstermişlerdir.

Bu tanımlamaların yanısıra değerlerin elde edilmesi sürecinde bireylerin gündelik hayat deneyimlerinden pek çok yeni bilgi ve beceri kazandıkları görülmektedir. Kişiler, bu süreçte hayatlarıyla ilişkili yeni değerlere sahip olmakta veya kazandıkları değerleri değiştirebilmektedir. Kişilerin hayatlarının önemli bir bölümünü eğitim kurumlarında geçirdiği göz önüne alındığında, değerlerin edilmesi sürecinde okulların ayrı bir önemi olduğu da anlaşılmaktadır. Bu süreçte bireyin değer kazanımını etkileyen açık ve örtük faktörlerden bahsetmek mümkündür. Bu faktörler milli eğitimin hedefleri doğrultusunda oluşturulan resmi ve açık plan ve programlar ile okulda görev yapan öğretmen ve idarecilerin inançları, yargıları, yaklaşım ve tutumları ile okul atmosferinin niteliği gibi pek çok etkeni kapsayan kapalı plan ve programlar şeklinde ifade edilebilir. Geçmişte yapılan araştırmalar incelendiğinde kişilerin sahip oldukları değerlerin oluşturulması amacıyla uygulanan örtük programların, önemi oldukça büyüktür (Demirel, 2011: 7). Örtük programlar, tüm idareci ve öğretmenlerin inanç, değer yargısı, yaklaşım ve davranışlarını içermektedir (Tezcan, 2003:55). Bu yüzden

öğretmen yetiştirmek üzere faaliyet gösteren kuruluşların plan ve programları içinde değer eğitimleri yer alır ve öğretmenlerin değer kazanımları ayrı bir öneme sahiptir.

2.2.1. Değer Oluşumu

Bir değeri öğrenmek ifadesi irdelendiğinde, yalnızca bir değer anlamının ne olduğunu, hangi tutumlara yön verebileceğini öğrenmek demek olmadığı görülmektedir. Bunların yanısıra, bir değeri öğrenmek, insanın kendisini veya kişiliğini o değerle nasıl tanımlayacağı anlamına da gelmektedir. Birey, ancak değerleri kendi kişiliğinin bir parçası haline dönüştürebildiğinde kazandığı değere uygun şekilde davranabilir. Yaşam sürecinde karşılaştığımız kavramları ve ilişkileri, nesnelere etkileşerek, üzerimizde etki sahibi bireylerin rehberliği ile veya her iki yolun birleşimi ile öğreniriz. Doğru-yanlış, güzel-çirkin ve iyi-kötü gibi kavramlara ilişkin bilgi paketleri olan değerlerimizi bu şekilde öğreniriz. İçinde doğup büyüdüğümüz toplumda üzerimizde etki sahibi olan kişiler ise ebeveynlerimiz, öğretmenlerimiz, arkadaşlarımız ve benzeri kişilerdir (Verplanken ve Holland, 2002: 438).

Toplum bireyden, toplumun kendi değerlerini benimsemesini, güncel yaşama ve olaylara yaklaşımında, kişiler arası davranışlarında belirleyici olarak kullanmasını ve “kendi değerlerini” oluşturmasını beklemektedir (Kıncal, 2007:26). Değer oluşumu bakımından yetersiz kalmanın neticesinde, bireyler yalnızca topluma değil, benliklerine ve diğer toplum bireyelerine karşı da yıkıcı faaliyetlerde bulunabilmektedir (Doğanay, 2009: 227). Bu yüzden değer oluşumu, eğitim sistemleri içerisinde oldukça önemli bir konuma haiz ve temel değerleri kazanmış insanlar yetiştirmek, anne ve babaların, öğretmenlerin ve okulların temel görevleri arasında gösterilmektedir (Ekşi, 2003: 79).

2.2.1.1. Değer Oluşumunda Ailenin Rolü

Aile, ilk ve en önemli sosyalleşme ajansıdır ve değer telkinleri üzerinde büyük etkiye sahiptir. Evdeki yaşam ve değer tarzları, çocuğun hayata yönelik tutum modelini belirler (Bayer, 2013:101). Aile toplumun temel taşıdır. İnsan toplumu onsuz çalışamaz (Doğan, 2012:31). Aile aynı zamanda evrensel bir sosyal kurumdur (Abay ve Demir, 2014:127). Aile toplumun sosyal değer ve normlarına

bağlıdır ve toplumsal normlar ilk olarak aile içerisinde öğrenilmektedir. Aile aynı zamanda toplumsal normların öğretilmesi ve uygulanması açısından bir kontrol mekanizması işlevi de görmektedir (Erkan, 2013:3). Aktepe (2014:78) ise ailenin değerlerin oluşturulmasındaki başat kaynak görevini üstlendiğini ileri sürmektedir. Temel değerler nesillere aile aracılığı ile aktarılmaktadır. Bu sayede aile, geleneksel bir eğitim ortamı olmaktadır (Aydın, 2005:126).

Aile, çocuk yetiştirme biçim ve tutumlarıyla onun kişilik ve karakterinin ortaya çıkmasını önemli bir oranda etkilerken, içinde yaşadığı toplumun değerlerini çocuğa aktararak sosyalleşme sürecine de fayda sağlamaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 33). Aile vatandaşlığın ilk yuvası, anne ise çocuğun ilk ve en önemli öğretmenidir. Berkowitz'e (2002:45) göre de çocuğun karakter eğitiminde ailenin ve annenin büyük etkisi bulunmaktadır. Anneden doğruluk, dürüstlük, sevgi, yaşlılara saygı ve özverili hizmet gibi yaşamın değerlerini öğrenir. Karı koca arasındaki iyi ilişki, çocukların iyi değerleri özümsemelerine yardımcı olabilir. Aile "iyinin, doğrunun, güzelin, kutsalın" anlaşılabilmesi ve birlikte yaşanılacak bir hayatın içselleştirilebilmesinde en önemli faktör olarak görülmektedir (Hökelekli, 2013: 17).

2.2.1.2. Değer Oluşumunda Öğretmenin Rolü

Eğitimin, öğretim ve öğretme süreçlerinin etkili olmasına, bu süreçler de öğretmene ve öğretmenin gerçekleştirdikleri ile doğrudan ilintilidir. Öğretim sistemini oluşturan öğrenci, derslik, malzeme, program gibi bileşenleri etkili olduğu kadar bu bileşenlerin etkileşimi öğretmen tarafından sağlanmakta, sınıf ortamı öğretmen tarafından oluşturulmaktadır. Bu da öğretmene öğretim sürecinde önemli bir rol kazandırmaktadır. Öğretimdeki yegâne gaye okulda öğrenilen akademik bilgi yığınlarının öğrenilmesi olmamalıdır. İçinde yaşanılan topluma ve o toplumun bireylerine karşı saygı ve sevgi duyma ile bu olguları tanıyabilme öğretmen vasıtasıyla kazanılmaktadır. Bireylerin tavırlarının, düşünce biçimlerinin, dünya görüşlerinin oluşturulmasında öğretmen önemli bir rolü paylaşmaktadır. Bireyin kişilik gelişimi ve oluşumunda öğretmen önemli bir pay sahibidir. Bireyin kişilik olgusunu oluşturan öğeleri bireyin tutumları, davranış biçimleri, ihtiyaçları, ilgileri, değerleri olarak belirtilmektedir. Öğretmenin kendi kişiliğini oluşturan özellikler öğrenci üzerinde de etkiler bırakmaktadır. Öğrenci olan bireylere arzu edilen

davranış biçimlerini öğretmek ve öğrenilen davranışları pekiştirmek, öğretmenlerin başat sorumluluklarıdır (Yaşaroğlu, 2014). Öğretmenin rol model olarak görev yapması, değerleri farklı yaklaşımlarla öğretmesi, öğrencileri cesaretlendirmesi, değişik faaliyet/etkinliklerle istenilen değerleri oluşturması gibi faaliyetleri değerler eğitiminde öğretmenin etkinliğini ve önemini artırmaktadır. Öğretmen, değerleri resmi (açık) programda yer alan etkinliklerin yanı sıra örtük program ile de kazandırmaktadır. Öğretmenin yaşanan olay ve meydana gelen durumlar karşısındaki davranış ve tutumları, iletişim biçimi, kullandığı dil, uyguladığı eğitim yöntem ve teknikleri, pekiştiricileri değer kazandırma sürecinde etkili rol oynamaktadır (Özdaş, 2013: 51).

Türkiye’de eğitim ve öğretim faaliyetleri merkezi bir sisteme göre yürütülmektedir. Bahse konu programlarda belirlenen eğitim-öğretim ilkelerinin uygulanmasında öğretmen birinci derece sorumluluğa sahiptir. Bu programların öğretmenlerden beklentisi arzu edilen bilgi, beceri, kavram ve değerleri öğrencilere en doğru ve hızlı bir şekilde kazandırmasıdır. Bu kapsamda bireyin değerlerinin oluşturulmasında öğretmenin başlıca rolleri şunlardır:

- Öğretmen, öğrencilerin değerleri öğrenmeleri ve uygulamaları konusunda yardımcı ve pekiştirici olmalıdır.
- Öğretmen, öğrencileri ve arzu edilen değerlerin kazanımı için rol model olmalıdır.
- Öğretmen, ahlâk ve karakter eğitiminin, eğitim kurumu boyutu hakkında öğrencilere rehber olmalıdır.
- Öğretmen, sürekli öğrenme, öz denetim, geri bildirim açık olma, fikir paylaşımı ve etkin bir dinleyici olma konularında istekli olmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerle sorumluluk paylaşımı, iletişim becerilerini geliştirici faaliyetlerine katılımcı olmalıdır.
- Öğretmen, eğitim kurumunun düzen, kural ve işleyişini açıklamalı ve bu boyutta değerleri öğrencileri ile paylaşmalıdır (Şahin, 2013: 51-52).

Taklidin, gözleyerek öğrenmenin ve rol model almanın birey eğitimindeki yeri hakkında birçok araştırma bulunmaktadır. Bu öğrenme modeli etraflarındaki yetişkin bireylerin tutum ve davranışlarına, çevrelerinde olup bitenleri gözlemleyerek yeni bilgiler öğrenmesi temeline dayanmaktadır. Genel anlamda, bireyler ilgi çeken, tanınan ve meşhur rol modelleri çok daha önemsemektedirler. Bireylerin tanınmış ve popüler kişileri taklit etme istekleri buradan kaynaklanmaktadır (Bandura; 2001: 1-2). Bu kapsamda öğretmenler öğrenciler için doğal olarak rol model görevi yapmakta ve rol model olarak belirlenen öğretmenler değerlerin oluşturulması konusundaki tutumları ayrı bir önem taşımaktadır. Esasında öğrenci öğretmenin gönderdiği sözsüz iletilere karşı daha duyarlıdır. Çocuk, vücut dilini, yüz kaslarındaki kasılma ve gevşemeleri, dudak büzüşü ve mimiklerini okuyabilmeyi çabucak öğrenir. Ancak bu sözsüz iletiler sözlü olanlar ile çelişki yaratırsa, öğrencinin zihni bulanır veya sözsüz iletiye inanma yoluna gider. Olay veya tutuma ters düşen sözlü iletiyi yapmacık kabul eder ve güveni sarsılır (Gordon, 1999). Değerlerin oluşturulmasında öğretmenlerin anlattıkları değil davranışları öğrencileri daha fazla etkilemektedir (Kılıç vd., 2004:3).

Öğretim hayatı başlayan bireyler için değerlerin oluşturulmasında başat sorumluluk ve görev öğretmene düşmektedir. Bununla birlikte değerlerin oluşturulmasında etkinliğin artırılabilmesi okulun ve ebeveynlerin öğretmenlere gereken desteği sağlaması ile gerçekleştirilecektir.

2.2.1.3. Değer Oluşumunda Okulun Rolü

Eğitim kurumu olarak okulun bireylerin değer oluşumundaki rolleri yadsınamaz bir öneme sahiptir. Okulun başat hedeflerinden birisi bireye akademik başarı kazandırmakken diğer bir başat hedefi ise değer kazanımını gerçekleştirmektir. Değerlerin oluşturulması veya değer eğitimi okullar bünyesinde iki türlü programla -açık ve örtük- verilmektedir. Yapılan araştırmalarda değer eğitimi kapsamında örtük programın daha ağır bastığı belirtilmektedir. Bu hususta öne çıkan düşünce açık programla örtük programın birbirini destekleyici roller üstlenmesini sağlamaktır. Öğretilen değerlerle uygulanan değerler birbirleriyle tutarlı olmalıdır. Bu tutarlılık sağlanamadığında yapılan çalışmalardan arzu edilen verim alınamayacaktır (Özalp, 2014: 14).

Eğitimciler ve öğrenci velileri akademik konulardaki başarının yetersiz olduğu, akademik olarak dolu olmanın hayatta başarılı olmak için yeterli olmayacağı, sosyal olarak başarılı olabilmenin de gerekliliği, hayata ilişkin doğru ve sağlıklı karar verebilme bilincini elde etmeyi, kendini doğru ve rahat ifade edebilme kapasitesini, haklının ve doğrunun yanında olacak şekilde dürüstlüğü kazandırmanın önemli bir değer olduğu gibi konularda fikir birliğine varmışlar ve bu konuda daha kapsamlı ve belirleyici çalışmalar yapmanın önemine atıfta bulunmuşlardır. Bu bağlamda ülkemizde değerler eğitimi konusunu önemini giderek artırmakta ve değerlerin nesillere aktarılma yöntemlerine ilişkin çalışmalar yoğunluk kazanmaktadır. Değerler eğitiminin bir eğitim politikası olarak ele alınması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında yayımlanan genelge ile resmi bir statü kazanmıştır (8.9.2010 tarihli ve 2010/53 sayılı “İlk Ders Genelgesi”). Bu kapsamda İllerin Milli Eğitim Müdürlüklerinden değer eğitimine öncelik ve önem verilmesi istenmiş, bu sürecin farklı ve kapsamlı adımlarla devam ettirilmesi esas alınmıştır (Aydın ve Gürler, 2014: 46-47).

Bunun yanı sıra tüm dünyayı ve içinde bulunduğumuz toplumu tehdit eden sorun ve risklerin millî, ahlâki, sosyal, kültürel ve manevi değerlerimizin kazandırılmasıyla çözülebileceği, bu esas doğrultusunda bireylerin bilgi seviyesini artırmak ve yeterliliklerinin davranışlarına yön verebilmesini sağlamak amacıyla değer oluşum sürecine etkin katkılar yapılması esas alınmıştır. Bu nedenle de ilk dersin değer kavramına odaklanması istenmiştir (Köylü, 2016: 138). Bu hedef doğrultusunda örgün eğitimin her kademesi için programlar hazırlanmış ve süreç tüm eğitim hayatı boyunca devam edecek şekilde tasarlanmıştır.

Bu süreçte dikkate alınması gereken bir husus da değer oluşumunu sağlayan ortamlar arasında çelişki ve çatışma yaşanmamasının sağlanmasıdır. Eğitim kurumları olan okullar da diğer örgüt ve organizasyonlarda olduğu gibi çevresi ile etkileşim içerisindedir. Okulun değer oluşumu sürecindeki amaçları belirlenirken kişinin bu zamana kadar kazanmış olduğu değerler arasında bir çatışma olmamalıdır (Çankırılı, 2015: 191). Okullar, değerlerin içselleştirilmesinde ve karakter oluşumunda önemli etkilere sahiptir. Politikaları ve kuralları ile okullar samimiyet, yazılı ve sözlü kurallara uyma, dürüstlük gibi değerler de öğrencinin davranışlarını şekillendirirler. Bu kapsamda oluşturulmaya gayret edilen değerler

aynı zamanda acımasızlık, bencillik gibi kötü kişilik özelliklerinin önüne geçilmesine de zemin sağlamaktadır (Özen, 2016: 30-31).

Okullar tarafından hedeflenen diğer bir kazanım ise aile, medya ve iletişim araçları ile elde edilmiş olan eksik ve yanlış oluşumların engellenmesi veya azaltılmasıdır. Gelişen teknoloji ve aile bağlarında yaşanan kopuklukların gittikçe arttığı bu süreçte toplumun değerlerinin korunması okulda verilen değerler eğitimine daha büyük bir önem verilmesini gerektirmiştir. Bu kapsamda verilen tüm değer eğitimleri, bütün öğretmen ve eğitimcilerin sorumluluğunda ve etkisindedir (Köylü, 2016: 134).

2.2.2. Değerlerin İşlevleri

Toplum yaşamı içerisinde önemli özellikleri olan değerlerin bu özellikler çerçevesinde yerine getirdiği farklı işlevleri vardır. Değerler eğitimi kapsamında yapılan araştırmalarda değerlerin işlevleri ayrıntılı olarak irdelenmiştir (Özensel, 2003:230-232; Ülker, 2007: 13-14)

Bireylerin çoğu, kendine ve içerisinde yaşadığı topluma faydalı, kendini ve çevresini mutlu eden, huzur ortamını oluşturan benimsemeleri nesillere ve toplumun diğer üyelerine aktarma eğilimi içerisinde. Bu aktarım da değerlerin yaygın olarak kullanılması anlamına gelmektedir. Bütün toplumlara mal olmuş değerler bu varsayımın kanıtları şeklindedir. Mesela başka bireylerin varlıklarına saygı duymak tüm toplumlarca benimsenmiş bir değerdir. Adalet, cesaret, söze ve kendine hâkim olma değerlerinin ilk yazıtları antik çağlardan itibaren görülmektedir (Ryan, 1999:7, Memiş ve Gedik, 2010:125). Bu gözlemler değerlerin toplumun sosyal özelliklerinin nesiller arası aktarımına işaret etmektedir. Rokeach'a göre değerlerin üç ana işlevi bulunmaktadır. Bunları düzeltici/ayarlayıcı, benlik koruyucu ve bilgi/ kendini gerçekleştirme işlevleridir. Bunlardan ilki olan düzeltici/ayarlayıcı işlevi ile kişinin kendisi veya içinde yaşadığı toplumda "kötü" olduğu düşünülen bir değere sahip olması fikrine karşı çıkacağından dolayı var olan değerleri sosyal veya kişisel olarak daha kabul görebilir hale getirilmesini kapsamaktadır. İkincisi olan benlik koruyucu işlevi ise değerlerin kişinin egosunu korumasına hizmet edebileceği önermesine dayanmaktadır. Üçüncü işlevi olan bilgi ve kendini gerçekleştirme başlığı ise kişinin erdemleri, başarı algısıyla

bağımsız, kararlı, yeterli ve tutarlı olarak davranış şekillerine önem vermelerini ele almaktadır (Rokeach, 1973:48, Demirhan, 2007:27-28).

Fichter, değerlerin işlevlerini daha çok sosyal katkıları bakımından incelemiştir. Fichter'a göre sosyal sistemdeki değerler her zaman faaliyetlerin başlangıcında, sürecin içinde ve sonunda yer alır, çünkü bunlar bilinç ve vicdan dünyasında başlayan güçlerdir. İnsanlar ve toplumlar değerleri ile birlikte var olurlar. Bir toplumun fiziksel zenginlikleri ayrıca toplumun sahip olduğu algı, inanç ve değerlere dayanır. Bu kültürel kodlar, bir bireyin ve toplumun rotalarını belirleyecek şekilde yol haritalarıdır. Sonuç olarak, hemen hemen her toplumda insanlar değerleri ciddiye alır, çıkarlarını feda eder, onlar için mücadele eder ve hatta onlar için ölürlür. Bu bağlamda, değerlerin bazı işlevleri aşağıdaki olabilir:

- İdeal olarak düşünme ve davranma yollarını gösterirler.
- Değerler, yargılamada bir araç olarak kullanılabilir.
- İnsanları önemli ve yararlı kültürel nesnelere odaklarlar.
- Sosyal rolleri benimsemek ve gerçekleştirmek için bir rehber olarak rol oynarlar.
- Sosyal kontrol ve kısıtlama aracı olarak çalışırlar.
- Dayanışma sağlarlar (Fichter, 1990:71-72; Türkkahraman, 2014:635-636).

2.2.3. Değer Sınıflamaları

Literatürde değer kavramının tanımlanması konusundaki görüş birliği değer kavramının sınıflandırılması kapsamında da geçerlidir. Değerler konusundaki farklı algılamalar farklı sınıflamalar yapılmasına yol açmıştır (Çetin, 2013:1736). Bu sınıflandırmalar arasında en fazla yer bulanlardan birisi de Spranger (1928; akt; Güngör, 1998:43) tarafından yapılmıştır. Rokeach (1973: 87-88) sınıflandırmasında amacı ve aracı esas alan ve iki gruptan oluşan bir yöntem kullanmıştır. Schwartz (1992:12-14) ise değerleri başarı, güç, uyarılım, haz alımı, evrensel tutum, öz-yönelim, gelenekçilik, iyiliksever olma, güvenlik ve uyum olarak on farklı grupta sınıflandırmıştır.

2.2.3.1. Spranger Değer Kuramı

Psikoloji biliminde değer testini ilk kullanan Spranger olmuştur (Güngör, 1993). Spranger değerleri altı temel sınıfa ayırmış ve bu grupları teorik, estetik, ekonomik, sosyal, dini ve siyasi değerler olarak adlandırmıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2014). Sınıflandırmanın oluşturulmasında bireylerin her birinde baskın olan değerleri kişilik tiplerine göre ayırmayı esas almış ve tüm bireylerin altı temel değer tipinden birine uygun olabileceğini ileri sürmüştür (Güngör, 1998:46). Bunlar:

- **Teorik:** Bilgiye, bilmeye ve eleştirel yaklaşıma önem veren, temelde gerçeği keşfetmeye odaklanan kişilik tipidir.
- **Estetik:** Biçim, simetri ve uyuma son derece önem veren, hayat tarzlarını uygunluk ve zarafet bakımından değerlendiren ve sanatın topluma yönelik olması gerektiğini düşünen kişilik tipidir.
- **Ekonomik:** Bedensel ihtiyaçların doyumunu yaşamın temeli olarak gören, yararlı ve pratik olana önem veren kişilik tipidir.
- **Sosyal:** İnsan sevgisine önem veren, yardımseverlik, mütevazı olma, başkalarını sevme özelliklerini üstün tutan kişilik tipidir.
- **Dini:** Kendini evren bütününe küçük bir yapısı olarak algılayan, tatminkar ve en ulu değer tecrübelerini arayan, dini konular ile yaşamlara önem veren kişilik tipidir (Guth ve Tagiuri, 1965:129-130)
- **Siyasi:** Güçlü ve otoriter olmaya önem veren, her şeyin temelinde ve üzerinde kişisel kudret ve güç, şöhret ve etkinlik arayan kişilik tipidir.

2.2.3.2. Rokeach Değer Kuramı

Rokeach (1973:18-19) çalışmasında iki ana kategoride değer setleri ortaya koymuştur. Değerleri araç ve amaç olarak adlandırmış ve her tanımın altında 18 adet alt kavram koyarak toplamda 36 değer türeterek tek tek ele almıştır. Amaç değerleri kişinin yaşam sürecinde başarmak için gayret gösterdiği değerler ve bu değerlere yönelik tercihleri olarak sınıflamış, araç değerleri ise “ulaşılması istenen hedefler için vasıta niteliğindeki değerler” olarak tanımlamıştır (Çalışkur,

Demirhan ve Bozkurt, 2012: 223). Rokeach'ın (1973: 21-23) amaç ve araç değerleri Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Rokeach'ın Değer Sınıflandırması

Amaç Değerleri	Araç Değerleri
Aile Güvenliği Değeri	Bağımsız Olma Değeri
Evrensel Barış Değeri	Affedicilik Değeri
Başarılı Olma Değeri	Cesaret Değeri
Bilgelik Değeri	Dürüstlük Değeri
Dini Olgunluk Değeri	Entelektüellik Değeri
Eşitlik Değeri	Geniş Görüşlülük Değeri
Gerçek Arkadaşlık Değeri	Hırslı Olma Değeri
Güzellikler Dünyası Değeri	İtaatkarlık Değeri
Heyecan Verici Hayat Değeri	Kendini Kontrol Edebilme Değeri
İç Huzur Değeri	Kıbarlık Değeri
Mutluluk Değeri	Kendini Kontrol Edebilme Değeri
Öz Saygı Değeri	Mantıklılık Değeri
Ulusal Güvenlik Değeri	Neşelilik Değeri
Özgürlük Değeri	Sevecenlik Değeri
Rahat Bir Hayat Değeri	Sorumluluk Sahibi Olma Değeri
Sosyal Kabul	Temizlik Değeri
Ulusal Güvenlik Değeri	Yardımsverlik Değeri
Zevk Değeri	Yaratıcılık Değeri

Kaynak: Rokeach, Milton. (1973); The nature of human values. New York, NY: Free Press. 21-23s

2.2.3.3. Schwartz Değer Kuramı

Schwartz (1992:37-38) değer kavramının psikolojik yapısının geniş çerçeveli bir teorisini ortaya koymuştur. Schwartz 1992 yılında aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 20 ülkede değer yönelimleri konusunda bir çalışma yapmış, bu çalışmanın sonucunda da evrensel on değer tipiyle bunların kapsadığı

56 adet değeri içeren bir sınıflandırma oluşturmuştur (Schwartz, 1992:46). Bu sınıflama Tablo 2.2.'de gösterilmektedir (Şen, 2007):

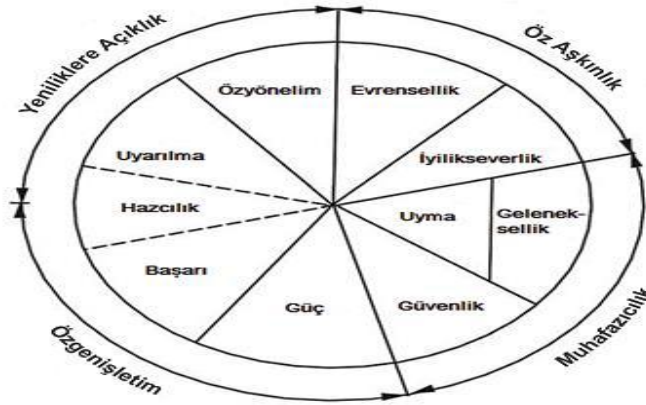
Tablo 2.2: Schwartz'ın Değer Sınıflaması

Değer Tipi	İçerdiği Alt Değerler
Güç : Toplumsal pozisyon, insanlar ve kaynaklar üzerindeki kontrol gücü	Otorite ve sosyal güç sahibi olma Zengin olma Toplum içerisindeki görüntüsünü koruyabilme İnsanlar tarafından benimsenme
Başarı : Toplumsal standartları esas olarak alan bireysel başarı yönelimi	Başarılı olma Yetkin olma Hırslı olma Sözü geçen bir fert olma Zeki olma
Hazcılık : Kişisel zevke ve hazza yönelim	Zevk Hayattan lezzet alma Cesur olma
Uyarılım : Heyecan ve yenilik arayışı	Değişken bir hayat yaşama Heyecanlı bir yaşantı sahibi olma Yaratıcı olma Merak duyabilme
Özyönelim : Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Özgür olma Kendi amaçlarını seçebilme Bağımsız olma Kendisine saygısı olma
Evrenselcilik : Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum,
İyilikseverlik : Bireyin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme,	Yardımsız olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak, Dindar olma
Geleneksellik : Kültür veya dinsel töre, fikirlere saygı ve bağlılık,	Hayatın bana verdiklerini kabullenme Geleneklere saygılı olma İlımlı bir hayat (dünyevi işlerden el ayak çekmek) Mahremiyet
Uyma : Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kibarlık İtaatkar olma Anne-baba ve yaşlılara değer verme Kendini denetleyebilme Ulusal güvenlik Toplumsal düzenin sürmesini isteme
Güvenlik : Toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Temiz olma Aile güvenliği İyiliğe karşılık verme Bağlılık duygusu Sağlıklı olmak.

Kaynak: Schwartz, Shalom. H. (1992); Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology Cilt. 25, s. 1-65

Schwartz'ın teorisinde değer tipleri arasında dinamik ve geçişken bir ilişki vardır ve bu ilişkiye bağlı kalarak değerlerin bireyi güdüleme amacına göre sınıflandırılması esas alınmıştır (Schwartz, 2012:4). Schwartz değerler arasındaki dinamik yapıyı açıklamak üzere Şekil 2.1'deki dairesel döngüyü kullanmıştır (Schwartz, 2012:9):

Şekil 2.1: Schwartz'ın Değer Tipleri ve Değer Grupları Arasındaki İlişkileri Açıklayan Dairesel Döngü Modeli



Kaynak: Schwartz, Shalom. H. (1992); Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology Cilt. 25, s. 1-65

Şekil 2.1'de görülen Döngüsel motivasyonel yapı birbiri içerisinde konumlanmış değerleri ve değerlerin diğer değişkenlerle ilişkilerini değerlendirebilmek için önemli bir uygulama şeklinde tasarlanmıştır. Bu, diğer değişkenlerle (davranış, tutum, yaş, vb.) ilgili on değer kümesinin bütünüdür. Schwartz dairesel döngü modelinde birbiri ile çelişen değer tiplerini karşılıklı, birbiri ile uyumlu olan değer tiplerini ise birbirlerine yakın olarak konumlandırmıştır. Bu teoriye göre iki çatışma durumu görülmektedir. Öz-genişletim ve öz-aşkınlık değerleri arasındaki çatışma bunların ilkidir. Güç ve başarı değerlerinin iyilikseverlik ve evrensellik değerleri ile çatıştığı belirtilmektedir. Öz-genişletim altında yer alan başarı ve güç değerleri diğer bireyleri olumsuz etkilemesine karşın, bireyin öz dilek ve arzuları ile çıkarlarını dikkate alması yönünde güdülerken, evrensellik ve iyilikseverlik gibi öz aşkınlık değerleri diğer bireylerin iyilik ve çıkarlarını göz önüne almaktadır. İkinci çatışma

noktası ise yeniliğe açık olma değeri ile muhafazacılık değeri arasındadır. Uyma, güvenlik ve geleneksellik gibi muhafazacılık değerleri ile öz yönelim ve uyarılım gibi yeniliğe açık olma değerleri birbirleri ile çatışmaktadır. Döngü modeli irdelendiğinde sadece hazcılık değerinin özgenişletim ve yeniliğe açık olma değerlerinin bileşenlerini taşımakta olduğu, bununla birlikte öz aşkınlık ve muhafazacılık değerleri ile de çatıştığı görülmektedir (Schwartz, 2012:10).

2.2.3.4. Güngör'ün Değer Kuramı

Güngör (1998:27) özellikle ahlâki değerlerin de değer kuramları içerisinde ele alınması gerektiğini öne sürmüştür. Bu kapsamda ilk psikolojik değer kuramı olan Spranger'in değer kuramına sadık kalmış ve değer kategorilerine ahlâki değerleri de ekleyerek yeni bir değer sınıflaması kuramı oluşturmaya çalışmıştır. Güngör Spranger'in klasik değer sınıfları olan bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerlerin yanı sıra ahlâkîlik boyutunu test etmek üzere yaptığı çalışmada deneklerin yalansız bir dünyaya ve vicdan huzuruna önem verip vermedikleri sorularını esas alarak "Ahlâki değer" kavramını kurama ilave etmiştir.

Ahlâk konusunda özdeğerlendirme yapabilmek için yaptığı çalışmada hemen her deneğin kendi kendine aynı puanı verdiğini belirten Güngör, "Eğer aynı testi sosyal, teorik veya diğer bir değer sahası bakımından vermiş olsaydık alınan puanlar arasında hayli fark görülürdü. Bu sonucun önemi üzerinde durmak gerekir. İnsanlar kendilerini ahlâk bakımından hep ölçeğin yukarısında görüyorlarsa, bu demektir ki ahlâkı da diğer değerlerin daha üstünde tutacaklardır." sonucuna varmıştır (Güngör, 1998:66).

2.3. Ahlâk Kavramı

Ahlâk Kavramı; sözcüğün en daraltılmış anlamı ile "bir davranışın doğru veya yanlış sayıldığı ya da sayılması gerektiği"yle açıklanabilir. Klasik sözlüklerde ahlâk, en genel manasıyla "insanın yaratılışından gelen yerleşik karakteri" olarak kavranmakta ve her bir bireye ait huy, mizaç, tabiat, şahsiyet, cibilliyet, fitrat, seciye gibi kelimelerle ifade edilebilecek kişilik özellikleriyle tanımlanmaktadır (Koca, 2016:132).

Kavram çoğunlukla dini, felsefi ve kültürel gruplar tarafından, kişilerin subjektif davranışlarını doğru ya da hatalı olarak yargılayan ilke ve ilkeler sistemi olarak ele alınmıştır. Esasında ahlâk kavramı bu yönüyle toplumsal olarak değil de bireysel bir yön kazanır. Yani her insan tekine has şahsi bir nitelik taşımaktadır.

Ahlâk etimolojik olarak eski Yunanca'da “*ethos*”, klasik Latince'de “*moralis*” gibi, adet, alışkanlık, töre ve gelenek gibi anlamları taşıyan kelimelerle ifade edilmiştir. Bugün Batı dillerinden dilimize aktarılan “*etik (ethics)*” kelimesi, köken olarak Yunanca *ethos* sözcüğünden gelir. “*Moral*” sözcüğü ise Yunanca'daki *ethos* sözcüğünün Latin diline uyarlanmış halidir ve *mos* (çoğulu *mores*) kelimesinden türetilmiş olup hem karakter ve ahlâk, hem de adet ve gelenek anlamına gelmektedir (Koca, 2016:131).

Dilimize ise Arapçadan geçmiş olan ahlâk sözcüğü huy kelimesinin çoğuludur. Arapça'da ‘yaratılış’ manasına da gelen “*hulk*” sözcüğünden türetilmiştir. Bu manada ahlâk “insanın yaratılıştan gelen tabiatının adıdır” denebilir. Klasik lügatlarda ahlâkı tanımlamada kullanılan “*ṭabīa, fiṭra, cibillīyye* ve *secīyye*” gibi ifadeler onun yaratılışla ve karakterle ilgisini açıkça göstermektedir (Koca, 2016:124).

Ahlâk ve ahlâkın gelişimine ilişkin yaklaşımlara tarihsel süreç içerisinde bakıldığında, konunun en önce filozof ve din adamları tarafından ele alındığı görülecektir. Filozoflar bu kavramını çok farklı ölçütlere göre ele almış ve farklı yaklaşım metodları uyarınca tanımlamaya çalışmışlardır. Platon, Sokrates ve Aristoteles bilgeliğin, erdemli ve iyi bir insan olmanın temelini bilgiye dayandırmışlardır. Spinoze ise erdemliliği güçlü olmak şeklinde düşünmüştür. Aristo'ya göreyse akla yatkın her davranış aynı zamanda ahlâki esaslara da uygundur. İnsanoğlu gerçek erdemliliğe daima gayret göstererek, öğrenme çabası ve uygulamayla ulaşabilir (Parlak, 2011: 35).

Sosyal bilimci Roussau (1976) ahlâk kavramını; toplumun tüm fertlerinin paylaş olduğu ortak bir iyi ile açıklamıştır (akt; Hançerlioğlu, 1982: 42). Kant, Piaget ve Durkheim gibi sosyolog ve düşünürler de ahlâkı, kural ve kurallara saygı olarak tanımlamışlardır. Mill ve Dewey (1984) ise; bireylerin iyiliğine olan davranışları düşünme ve ifa etme olarak ifade ederken, Bradley, Baldwin ve Royce

ahlâki benliğin idealize edilmesi olarak düşünmüşlerdir. Kohlberg ve Rawles (1984) ise ahlâkın tanımında adalet kavramını öne çıkarmışlardır (akt; Ersoy, 1997: 38).

Yukarıdaki filozof ve kuramcıların ahlâk üzerine yaptıkları tanımlamalardan görüleceği üzere iyi-kötü, doğru-yanlış, erdem, erdemlilik ve nihayetinde ahlâk anlayışlarını ifade etmede farklı ölçütleri temel aldıkları çok açıktır.

Ahlâkın; duygusal, davranışsal ve bilişsel üç temel unsurunun olduğunu ileri süren Gander ve Gardiner (2007); ahlâkın duygusal unsurunu, kişilerin neyin doğru veya yanlış olduğuna dair duygu, düşünce ve davranışlarına uygun düşmesi veya düşmemesi olarak ifade etmiştir. Bilişsel unsurunu ise kişinin bir sorunla karşılaştığında yapılabilecek veya yapılamayacak, her halde doğru olan şey hakkında düşünmesi, akıl yürütmesi ile tutum ve değerler oluşturarak o şeyi kavraması olarak belirtmiştir. Davranışsal unsurundaysa; insanların, kendi ahlâki akıl yürütmeleriyle tutarlı veya tutarsız biçimlerde davranabilmelerini ifade etmişlerdir (Gander, Gardiner, 2007: 78-79).

Tüm bu tanımlar bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında ahlâk; doğru ile yanlışın veya iyi ile kötünün farkına varma, bu sonuçlara göre hareket etme, erdemli olan davranış ve tutumlarla onur duygusunu yaşama, erdemsiz olanlar için de suçluluk veya utanç duyma hissi anlamlarına gelmektedir. Ahlâklı bir davranışın en belirgin niteliği, kişinin davranış, tutum ve düşüncelerinin doğru ve yanlış, iyi ve kötü hükümler kapsamında ele alınabilmesidir (İz, 2009: 47).

Ahlâki davranış şekli, psikoloji bilimi açısından toplumun ahlâki normları ve düzeyiyle çok yakından ilintili olduğundan oldukça önem arzeder. Ahlâki davranış şekillerinden bahsedilecek olduğunda, bir ahlâki norm sistemi içerisinde belirli bir çevreye ait olan, o çevreden belirli bir ölçüde etkilenen bireyin bakış açısından söz edilmesi şarttır. Bunun en temel sebebi insanın sosyal bir varlık olarak bilgi, görgü ve tecrübelerini çevreden öğrenmesidir. Bu bilgi, görgü ve tecrübeler o insana belli bir bakış açısı ya da özgünlük katsa da, grubun ahlâkı ya da daha doğru ifadesi ile toplumsal ahlâk bu bakış açısını şekillendiren temel etmendir. İçinde yaşadığı sosyal dokunun bir unsuru olarak insan, ahlâk kurallarına

uygun olan davranışlarını gerçekleştirmede yaşadığı toplumun bütün norm ve kurallarına da sıkı sıkıya bağlıdır (Çiftçi, 2001: 15).

Bir başka ifade ile ahlâk, kişinin neyin doğru ya da yanlış olduğunu kendi bakış açısı ile tanımlamasıdır. Bir diğer ifade ile bilişsel ahlâki gelişim bakış açısına göre, bireylerin ahlâk anlayışı karşılaştıkları iyi ve kötü, doğru ve yanlış gibi ikilemleri çözebilmek için kullandıkları yolların tümüdür (Özkara, 2010: 39). Herhangi bir topluluk ya da bir grup tarafından onaylanan, desteklenen veya övülen ortak iyi davranış kurallarının bütünüdür. Uygulamadaki karşılığı doğru davranış, erdemlilik olan bu tanım, davranışların ahlâki kurallar bakımından da değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu tanımın bir başka unsuru da doğru davranış modelinin öğretilmesini de içermektedir (Gander, Gardiner, 2007: 88).

Yine farklı bir tanımlama ile ahlâk; iyiyi ve doğruyu kapsayan, insanların sosyal bir kural olarak uymakla yükümlü oldukları davranış ve kurallar bütünüdür. Hangi davranışın doğru olup olmadığı konusunda kişisel farklılıkların yanı sıra iyi ve doğru kavramları için toplumdan topluma değişebilen yargılar da bulunmaktadır. Herkesin kendince belirleyebildiği bir ahlâk anlayışı olmasının yanı sıra, ahlâki davranış anlayışının da tarihin çeşitli dönemlerinde farklı anlayış ve değerlendirmelerle ele alındığı da ayrı bir gerçektir. Aslında genel hususlarda ahlâk ile ilgili temel bir yargının, iyi ve kötünün, doğru ve yanlışın ne olduğu konusunda toplumların ve bireylerin mutabık kaldıkları ortak bir görüş bulunmaktadır. Bu bakış açısından daha ileri bir anlayışta ise ahlâki ilkelerin, değişmeyen, değiştirilmesi mümkün olmayan, mutlak değerler olduğu kabul görülmüştür (Topbaşı, 2006: 25).

2.3.1. Ahlâk Nedir?

Eğitim ve eğitime ilişkin bilimler açısından ahlâk anlayışı değerlerle yakından ilişkilidir. Eğitimciler açısından bireyin ahlâki bir seçimde bulunması, onun daha iyi bir alternatif yönünde verdiği rasyonel bir karardır; ahlâki olmayan bir seçimse daha kötü bir alternatif, ahlâksızca bir tutumdur (Barrow, 1981, s:169). Elbetteki bu alternatiflerin ara formları da bulunmaktadır. Yani eğitilen bireyin “ahlâki, daha az ahlâki, ahlâksız daha ahlâksız” skalasında bir karara varabildiği durumlar daha çoktur. Kısacası ahlâk; bireylerin kendi aralarında ve birbirleri ile

olan ilişkilerinde sergiledikleri tutumlarla, birbirleri hakkında verdikleri kararlarla ve bu kararlar sonucundaki davranışlarla ilgilenir (Haynes, 2002: 18).

Bir okulda veya bir eğitim kurumundaki öğrencilerin ve eğitimcilerin içselleştirdikleri, uymak zorunda oldukları temel davranış biçimleri ve kurallardır. İyi olduğu değerlendirilen veya belirli bir hayata bakış açısından kaynaklanan davranış kuralları yani ahlâki davranış modelleri okullarda ya da eğitim kurumlarında dolaylı olarak öğrenilir. Okulda ahlâk; öğrencilerin, kendisine yol gösterdiğini düşündüğü aile, eğitimciler ve arkadaş çevresi tarafından öğretilen bu ilkeler ve kendi değerlerine göre yaşadıkları kurallar toplamı olarak da ifade edilebilir.

Ahlâk anlayışı bireyin iç dünyasındaki ahlâki yargı ve içerisinde yaşadığı toplumun ahlâki değerlerinden meydana gelir.

2.3.1.1. Ahlâki Yargı

Herhangi bir olayın, davranışın veya durumun doğruluğu veya yanlışlığı konusundaki kişisel hükümlerdir. Bu olay, davranış veya durum karşısında toplumun diğer fertlerinin o kişiye nasıl bir davranış tarzı ortaya koyması gerektiği ve bireyin başka kişilere nasıl davranması gerektiği konusundaki ortaya koymaya çalıştığı zihinsel sürece denir (Çileli,1995: 11).

İyi veya kötü davranışa ilişkin kişisel ahlâki tutum ya da bu tutumlardaki bilişsel işlemdir.

2.3.1.2. Ahlâki Değer

Ahlâki değerler toplumların büyük bir kısmı tarafından belirlenmiş yazısız kurallardır. Ahlâki kurallara ait, bu kurallar ile ilgili, ahlâk kuralı sınırları dahilinde kalan değerler bütünüdür (Aydın, 2003: 35). Bu subjektif kurallar bütünü toplumdan topluma farklılık gösterirken kimi zaman da ahlâki yargı kurulları ile de çatışabilir. Daha doğru ifadesi ile kişisel ahlâki yargılar ve hükümler farklı bir topluma geçildiğinde ya da içinde yaşanan topluma ilişkin eleştiriler geliştirildiğinde ahlâki değerler konusunda çatışmalar söz konusu olabilmektedir.

2.3.2. Ahlâki Gelişim Kuramları

Ahlâk gelişimi süreci, çocukların aile, okul ve toplum içerisinde sergiledikleri davranışlarının iyi veya kötü ile doğru veya yanlış olup olmadığına rehberlik eden ve bu davranışlarını yönetebilmelerini sağlayan temel ilkeleri kazandıkları sürecin adıdır (Özeri, 1994: 27).

Kişi içinde yaşadığı toplumun, barış, huzur ve ahenk içerisinde varlığını sürdürebilmesi maksadıyla o toplumun kurallarını içselleştirip benimsemelidir. İçselleştirilmiş bu kurallar; kişilerin birbiri ile nasıl iletişim kurup anlaşabileceği, nasıl uyumlu çalışabileceği, toplumun diğer bireyleri ile çatışmadan nasıl geçinebileceğini yani çevresine etkin bir şekilde uyum sağlaması gerektiğini düzenler. Bunun yanı sıra ahlâk gelişimi, ahlâki gelişim sürecindeki bireyin toplumun değerlerine tutucu bir yaklaşımla bağlı olmasını değil, topluma etkin bir şekilde uyum sağlaması ve bu değerleri içselleştirecek sorgu mekanizmalarını ve değerler sistemi oluşturması sürecidir (Senemoğlu, 2005: 54).

Ahlâki gelişim aynı zamanda; kişilerin, belli davranışlarını, iyiyi ya da kötüyü değerlendirmesini sağlayan ve kendi davranışlarını yönetebilmesine olanak veren pozitif ilkeleri kazanma sürecidir (Gander, Gardiner, 2007: 110). Yani bireyin ahlâki gelişim süreci, onun toplum içinde ne şekilde davranması gerektiğinin farkında olması ile gelişir. Bu gelişim sürecinin temel gayesi, doğru ile yanlış, vicdan, adalet ve eşitliği evrensel ilkeler doğrultusunda bireyin şahsi ahlâki değerlerini ve doğrularını geliştirebilmesidir (Marçıl, 2012: 18).

Ahlâki gelişim süreci, birey için erken çağlarda yani çocukluk evresinde, çevresindekiler ile ilk ilişkiyi kurmasıyla başlar. Bu süreç 3 yaşından itibaren sözlü iletişim kurulabilmesiyle birlikte daha da pekişir. Pekçok psikolog, ahlâk gelişimini kişilik gelişiminin bir parçası olarak kabul eder. Çocuklar, ebeveynlerinin davranışlarını, eylemlerini, tutumlarını, sözlerini ve rollerini benimse içselleştirdikleri gibi onların ahlâki değerlerini ve ahlâki yargılarını da benimserler. Çocuğun ebeveynlerinin ahlâki yönelimlerini benimsemesindeki en temel iki neden; anne veya babası ile çevresindeki diğer yetişkinler tarafından beğenilme arzusu ve onlar tarafından cezalandırılabilme korkusudur. Bu yüzden okul öncesi çocukluk

evresi ile bu evrede çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, onun ahlâki yönelimlerinin gelişebilmesinde oldukça önemli bir yere haizdir. (Aydın, 2003: 41).

Dinsel ve tinsel olarak ahlâki gelişim kuramları; doğuştan günahkar olma veya doğuştan masumiyet yaklaşımları ile birlikte ele alınmıştır. Doğuştan günahkar olma yaklaşımı hristiyan bir teolog olan St.Agustine tarafından ileri sürülmüştür. Bu yaklaşım yani Hristiyanlık dininin en temel inanç esaslarından biri olan ‘ilk günah’ kavramı ile çocukların doğuştan günahkar oldukları iddia edilmektedir. Bunun için ruhani yetişkinler tarafından çocuğun ve ruhunun kurtuluşunun daha bebek yaşlarda yapılacak vaftiz ile arınabileceği belirtmiştir. Bu vaftizin yanı sıra çocukları kötü ve yanlış davranışlardan ve duygulardan korumanın ancak eğitim ile yapılabileceği savunulmuştur (Ersoy, 1997: 19).

Bir başka dinsel yaklaşım ise “*Tabula Rasa*” yaklaşımıdır. John Locke tarafından savunulmuştur. Bireyin doğumu ile ahlâki açıdan tarafsız olduğunu, adeta boş bir sayfa gibi bembeyaz olduğunu kabul eden bu yaklaşımda, ahlâk eğitiminin ve erdemli yaşamın bireyi iyi veya doğru ya da kötü veya yanlış yapacağı ileri sürülmektedir. ahlâklı davranış, sosyal muhit tarafından benimsenmeyen kötü ve yanlış davranışlardan kaçınma, teşvik edilen iyi ve doğru olan hakim davranışlara uyma ile ifade edilmiştir (Ersoy, 1997: 19).

Bireyin doğuştan itibaren masum olduğu yaklaşımında ise çocuk saf ve masum olarak doğar, evrensel ahlâki değerler ile donatılmış olarak dünyaya gelir. Bu yaklaşımın en öndeki savunucusu olan ünlü sosyal bilimci Jean Jacques Rousseau’ya göre ahlâk dışı yanlış ve kötü davranışlar sonradan, toplumun yönlendirilmesi ile oluşur (Acuner, 2004: 46). Bu anlayışta ahlâksız, erdemsiz veya olumsuz davranışların, ancak yetişkinlerin negatif etkisi ile kazanılacağı savlanmıştır.

Tarihi perspektifte ele alınan bu dinsel ve tinsel yaklaşımlar günümüzdeki psikolojik anlayışları da etkilemiş ve oluşturulan kuramlar bu görüşlerden faydalanmışlardır. Bireyin daha bebekken kötü ve yanlış davranışlar ile donatılmış olarak dünyaya geldiği ve gelişim süreci içerisinde ebeveyn ve diğer eğitimcilerin müdahalesi ile doğru ve iyiye kanalize edilebileceği görüşü, psikanalitik kuramını savunan bilim insanlarını çevresinde toplamıştır.

Kişinin doğumu ile birlikte ne doğru ne de yanlış davranış özelliklerine sahip olmadığı, gelişim süreci içerisinde öğrenme ve şartlanma yolu ile istenilen yöne doğru evrilebileceği görüşü, sosyal öğrenme kuramını takip eden bilim insanlarını etkilemiştir.

Bireyin doğuştan doğru ve iyi olduğu görüşüyse, Piaget ve onu takip eden bilim insanlarıca benimsenmiştir. Bu yaklaşım ile bireyin ahlâki gelişim süreci içinde ebeveyn ve eğitimci müdahalesinin bir önemi olmadığı, aslında ahlâkın da gelişmiş bilişsel süreçlerin sonucu olduğu anlayışının kabullenilmesine neden olduğu benimsenmektedir. Bu yaklaşımda Piaget'yi izleyen Kohlberg de bir ahlâki gelişim kuramı ortaya atmış ve bunu 3 seviye ve 6 evrede incelemiştir (Aydın , 2003: 42).

Bunların dışında da ahlâki gelişim süreçleriyle ilgili olarak eğitim bilimleri ve psikoloji alanında çok çeşitli ilmi araştırmalar yapılmıştır. Ahlâki gelişim süreci kapsamında ortaya atılan yaklaşımlar ve kuramcılarının görüşleri çok çeşitlidir.

2.3.2.1. Psikanalitik Yaklaşım

Bu yaklaşımı ortaya atan bilim insanı Freud'dur. Aslında özel bir ahlâki gelişim yaklaşımı geliştirmek amacı gütmese de, bireyin kişilik gelişimi sürecinde bebeklik ve çocukluk dönemi ilişkilerinin kalıcı özellikleri ve çocuk yetiştirme yöntemleri konusundaki eşsiz çalışmaları bu kuramın doğmasına sebep olmuştur (Freud, 1997).

Bunun yanı sıra ahlâki gelişim sürecinin doğuştan gelen bir içgüdüyle alakasının olmadığını ve bu sürecin bir sosyal öğrenme süreci olduğunu iddia etmiştir. Freud'un bu özgün ve eşsiz düşünceleri kapsamlı ve önemli araştırmalara ilham vermiş ve vicdanın gücüyle erdemlilik ve fiziki cezayla vicdan arasındaki ilişkiler pek çok bilim insanına ışık tutmuştur (Aydın, 2003: 42).

Bu yaklaşımla ilgili görüşleri Sigmund Freud'u takip eden ama çok sonraları önemli ölçüde farklı tezleri savunan Ericson, Sullivan gibi bilim insanları da savunmuşlardır. Psikanalitik ahlâki gelişim yaklaşımını savunan bu bilim insanları bireyin doğuştan günahkar olduğu öğretilerini ön kabul olarak belirlemişlerdir. Bu

sebeple çocuk sosyalleşme süreci içinde ebeveyn ve eğitimcilerin müdahalesiyle ancak doğruyu ve iyi bulabilecektir.

Freud (1997), oluşturduğu yapısal ahlâki gelişim anlayışında ahlâk ve kişilik gelişimini süper-ego, ego ve id ilişkilerindeki denge kavramıyla açıklamaya çalışmıştır. Bireyin kişiliğini oluşturan bu üç unsur birbiri ile sürekli etkileşim durumundadır ve bu etkileşimdeki denge sağlıklı bir kişilik gelişiminin göstergesidir. Bu yaklaşımda ahlâki gelişimin; süper ego ile cinsel ve saldırgan dürtülerin suçluluk ve utanma duyguları vasıtasıyla kontrol edilerek sağlanabileceği ileri sürülmüştür (Çiftçi, 2008: 26).

Freud (1997) tarafından ortaya konan bu gelişim süreci içerisinde sosyal çevrenin normları süper ego vasıtasıyla ferden kişiliğinin bir parçası olur. Süper ego bireyin kişiliğinin sosyal unsurunu oluşturduğundan, kişi kendi ile baş başa olduğu durumlarda da sosyal çevrenin ahlâki normlarına uyacaktır. Realist ve güçlü bir ego, bir yandan idin saldırgan, cinsel dürtülerini, diğer taraftan da süper egonun tutucu bir şekilde yasaklayıcı baskılarını dengeleyebilecektir. Aslında ideal olan bu durum hem ahlâki gelişim düzeyi için yeterli, hem de psikolojik olarak sağlıklı olanıdır. Şayet bu denge süper ego lehine bozulacak olursa kişi suçluluk duygusu içerisinde özgürleşecek ve sosyal çevrenin baskıları karşısında bunalacaktır. Eğer denge id yönünde ağır basacak olursarsa, kişi dürtüsel ve aşırı davranışlar sergileyecektir (Marçıl, 2012: 22).

Süper ego, bireyin yaşadığı toplumla girdiği etkileşim sonucu o toplumun ahlâk kurallarını ve değerlerini benimsemesini sağlayan, çocukluğun ilk evresinde egodan ayrılarak çocukluğun ikinci evresinde gelişmesini sürdüren kişilik bölümüdür. Bireyin davranışlarının iyi veya kötü olduğuna karar verecek olan süper ego kusursuzluğu arayıp dururken; id hazzı arar, egoysa denge mekanizması ile gerçekliği kontrol eder. Süper ego bireyin davranışının ahlâki normlara uygunluğuna karar verir, vicdani yönü temsil eder (Şengün, 2003: 38). Yani eylemlerin vicdani yönüyle ilgilenir.

Freud (1997)'a göre bir çocuk, kendisi için model aldığı yetişkinler vasıtasıyla ahlâklı olmayı öğrenir. Çoğu zaman erkek çocuklar için yetişkin rol model baba, kız çocukları içinse annedir. Çocuklar hemcins ebeveyleleriyle

kendilerini özdeşleştirdiklerinde ahlâki gelişimleri için model alacakları yetişkini de belirlemiş olurlar. Bununla çocuk anne ve babasının uyduğu normlara tabi olur. Bu normların hilafına davrandığında özdenetim mekanizmasıyla kendi kendini cezalandırır. Kendi kendine vereceği bu ceza önceleri hemcins ebeveyni tarafından verilirken artık otokontrol yöntemi ile uygulanır. Aslında bu otokontrol yöntemi vicdanın ta kendisidir (Çitemel, 2010: 41).

Psikanalitik ahlâki gelişim kuramında süper ego bireyin vicdani yönünü ortaya çıkarır ve vicdani yönün toplumun ahlâki değerleri ile dengede olmasıyla da ahlâki gelişim terakki eder. Süper ego bireyi ahlâka ve sosyal çevrenin kuralları ile değerlerine uygun davranışlar sergilemeye zorlar, uygunsuz, ahlâksız davranışlar ortaya koymaktan sakındırır (Ersoy, 1997: 25).

Yine Freud'a göre, ahlâki gelişim ve kişilik oral, anal, fallik, latent ve genital evrelerden geçerek terakki eder. Ahlâki gelişim için en ideal evre 3 ila 5 yaş aralığındaki oedipal evredir. Bu evrede çocuk oedipus kompleksine girmesiyle beraber iğdişlik korkusu da ortaya çıkabilir. Erkek çocuk baba ile, kız çocuksa anneye özdeşim kurarak bu kompleksi atlarmaya çabalar. Bu evreye dek ortaya çıkamayan vicdan ve ahlâk duyguları, oedipal evrede ebeveyn ile kurulan özdeşim ile gelişir. Çocuk ebeveyn veya rol modeldeki yetişkinin değerlerini, yasaklarını, tutumlarını ve kurallarını kişiliğinde bütünleştirerek süper egonun gelişimini sağlamış olur (Acuner, 2004: 54).

Psikanalitik kuram çerçevesinde ahlâki gelişim süreçlerini inceleyen bir başka kuramcı da Erikson'dur. Erikson (1959, 1968), egoyu üç aşamalı olarak incelemiştir: Ego gelişiminin ilk aşaması Freud'un psiko-seksüel gelişim dönemleriyle eş zamanlı bir psiko-sosyal aşamadan bahseder. Buna göre psiko-sosyal gelişim aşamasındaki kişi kendine ve sosyal çevresine karşı yeni yönelimler geliştirir. İkinci aşamada ise kişilik gelişiminin diğer kuramın aksine ergenlikle birlikte sonlanmadığı, hatta tersine tüm yaşam süresince devam ettiği belirtilir. Üçüncü aşamadaysa, ilk iki aşamanın pozitif ve negatif yönlerinin bulunabileceği ve bu yönlerin ahlâki gelişim sürecine olumlu veya olumsuz katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır (Çitemel, 2010: 48).

2.3.2.2. Davranışçı ve Sosyal Yaklaşımlar

Bu yaklaşımda insan sadece biyolojik bir varlık olarak ele alınmaz. Sosyal çevresi ile ilişkileri, sosyo-kültürel yapının bir parçası olması ona pek çok imkan kazandırır. Gelişim kuramlarından biri olan ve sosyal çevreye oldukça önem veren bu anlayışın ana fikri; kişinin sosyal çevresinin bir ürünü olduğu ve bu çevre evrildikçe insan da değişip evrileceği yaklaşımıdır. Ahlâki değer ve yargıların, doğuştan değil de sonradan rol-model alma ve taklit etme gibi öğrenme süreçleriyle kazanılabileceğini savlar. Bu yaklaşımın kuramcılarına göre vicdan; anne ve baba tarafından belirlenen kıstasların çocuk tarafından benimsenmesiyle ortaya çıkar ve öz denetim düşüncesi ile gelişir (Ersanlı, 2005: 221).

Sosyal öğrenme yaklaşımında, bireyin ahlâki gelişim sürecini etkileyen sosyal ve kültürel kuralların, iyi veya kötü davranış ve değerler olarak özümsemesi önemli bir basamaktır. Bu anlayış ile tutum ve değerlerin kişiden kişiye değiştiği ve insanın doğduğu, büyüdüğü, yetiştiği sosyal ve kültürel çevresinin ahlâk gelişimine katkılarının son derece fazla olduğu kabul edilmiştir. Bu kuramda, ebeveynlerin sahip oldukları değer ve tutumların nesillere aktararak içselleştirilmesi neticesinde ahlâk ve erdeme ulaşılabileceği ifade edilmektedir. White ve arkadaşları, anne ve babanın ahlâki değerlerinin, çocukların ahlâk değer ve yargılarını önemli ölçüde etkilediklerini ifade etmişlerdir (Çırak, 2006: 41).

Çocuğun anne ve babasını gözlemi, sonrasında rol-model olarak onları taklit etmesinin oldukça önemli olduğu sosyal öğrenme yaklaşımında, öğrenilen bu değer ve tutumların çocuk tarafından pekiştirilmesi ve duruma dayalı çevresel değişkenlerin yeniden çözümlenip ahlâki bir değer olarak ortaya konabilmesi de bu yaklaşımda oldukça önemlidir. Çocuklar, davranış ve tutumlarına yön çizen duyuşsal, bilişsel ve psikomotor nitelik ve yeterliliklerinin pek çoğunu, anne ve babalarını gözlemleyerek kazanırlar. Çocuk birey ailede sevgi ve saygı davranış ve duygularını gözlemliyorsa bu davranış ve duyguları taklit ederek pekiştirir ve bu davranışları öğrenerek ahlâki gelişimini pozitif yönde sürdürür. Tersine şiddet ve saldırganlık gözlemlerse bu davranışları taklit eder ve ahlâki yoksunluk terakki eder (Parlak, 2011: 39).

Davranışçı kuramı savunan psikologlar ahlâki yargıların kişinin iradesi dışında olan etmenlere bağlı olduğunu iddia ederler. Bu yaklaşıma göre, çoğunlukla onaylanan ve pekişen tutum ve davranışlar iyi ve doğru, kabul görmeyen, cezalandırılan tutum ve davranışlar ise yanlış veya kötü şeklinde değerlendirilmektedir (Çiftçi, 2008: 36). Davranışçı kurama göre öğrenmeye özel bir önem atfedilir. Tekrar edilen ve pekiştirilen ahlâki davranışlar daha çabuk ve kolay öğrenilir. Ebeveynler iyi tutum ve davranışlarda genellikle çocuğu ödüllendirirken kötü tutum ve davranışlarda ya cezalandırma ya da uyarma fonksiyonlarını kullanırlar. Bu fonksiyonlar ahlâki gelişim sürecinin şekillenmesinde oldukça önemlidirler.

Bu yaklaşıma göre çocuk birey rol-model alma vasıtasıyla, yalnız davranışlarını değil, kişilik ve karakter yapısını da ebeveyninden örnek alır. Yetişkinlerden öğrenilen sabır, acelecilik, gayret, kararlılık, karamsarlık, yaşama sevinci, utanma, vb. iyi ve kötü tüm kişilik özellikleri çocuk tarafından model alınarak kazanılır. Bu yaklaşımın ahlâk gelişimi açısından önemi tam olarak bu noktada ortaya çıkar. Bunun en önemli sebebi çocuk birey ahlâki tutum ve davranışlarını pekiştirme, rol-model alma, ödül ve ceza gibi sosyal çevreden öğrendiği değişkenler ile geliştirir (Parlak, 2011: 39).

2.3.2.3. Bilişsel Yaklaşım

Çocuklar için anne ve babalarının neyin doğru ve kabul edilebilir, neyin de hatalı, yanlış ve kabul edilemez olduğuna ilişkin anlayış olan sosyal çevre yaklaşımı ile neyin pekişeceğine veya neyin cezalandırılacağına dair karar verdikleri davranışçı yaklaşımların aksine, bilişsel yaklaşım çocukları kendi tutum ve davranışları konusunda düşünmeye, değerlendirme yapmaya, iyi ve kötünün ne olduğuna dair şahsi içgüdüleriyle karar vermeye zorlar (Gander, Gardiner, 1998: 338).

Bilişsel yaklaşımda ebeveynler ya da eğitimciler çocuklara, davranış ve tutumlarında haklı olup olmadıkları ve bunun nedenlerini düşünmeye sevkeden teşvik edici bir yaklaşımla davranırlar. Teşvik edici bu yaklaşım, çocukların tutum ve davranışlarının toplumsal bir fayda sağladığı ya da sosyal çevreye uygun oluşuna

karar verebilmelerinde ve neticelerini doğru olarak anlayabilmelerinde yardımcı olmayı kapsayabilir (Gander, Gardiner, 2007: 338).

Aslında bu kuramın en önemli yanı, çocukların zihinsel gelişim düzeylerinin dikkate alınmasıdır. Ancak burda ebeveynler çocuklardan özelliklerinin ve kapasitelerinin çok üzerinde bir akıl yürütme beklememelidirler. Çocukların anlayabileceği doneler sunulmalı, karar süreci basite indirgenmeli ve ve doğru davranışı yaptıklarından emin olabilmeleri maksadıyla çocuklardan geribildirimler sık sık alınmalıdır. Çocuklar bu akıl yürütme süreci içine ne kadar fazla girerlerse o kadar pekiştirici ve kıyaslayıcı problem ile ahlâki bir yargıya varabileceklerdir (Gander, Gardiner, 2007: 338).

Bilişsel yaklaşım çocuklara niçin belli tutum ve davranışların iyi, kötü, yararlı, zararlı, ahlâki veya ahlâkdışı olduğunu anlayabilmeleri için sebepler sunmayı kapsar. Bu yaklaşım tutum ve davranışların doğru ya da yanlış taraflarını, alternatiflerini ve neticelerini tartışmayı içerir. Çocukların akıl yürütebilme fonksiyonları geliştikçe, sebepleri, alternatifleri, neticeleri ve uzlaşmaları düşünme, tartışma ve görüş bildirme yetenekleri de gelişecektir. Bu nedenle ebeveynler tarafından onlara, bu geliştirebilecekleri yeteneklerini denemelerinde teşvik edici olunmalıdır (Gander, Gardiner, 2007: 339).

Çocuklar bedenlen ve ruhen geliştikçe, tutum, davranış ve verecekleri kararlar için daha fazla sorumluluk almalarına daha çokça fırsat verilmelidir (Mussen ve Eisenberg, 1977: 142). Anne ve babaların çocuklara verecekleri bu fırsatların tedrici olması ideal olmalıdır. Çocuğa bu özgürlüğü vermek, çocukları için en iyinin, en doğrunun ne olduğuna karar veren, korumacı ve onları bağımlı tutmaları gerektiğini düşünen ebeveynler için oldukça güçtür. Ancak doğru olan onlara bu inisiyatifin verilmesi ve kendi kararlarını kendileri alabilme ve yaşamlarını yönetebilme yeteneğinin kazandırılması olmalıdır. (Gander, Gardiner, 2007: 339, 340).

Bu yaklaşımı benimseyen bazı kuramcılar ahlâki gelişim süreci için bilişsel yapılandırma dışında bilişsel disiplin tekniklerini önermiş ve araştırmışlardır. Hoffman'ın (1970) tümevarım tekniği, ebeveynler tarafından çocuklarının neden bazı davranışların doğru, bazılarının yanlış olduğunu anlamalarına yardımcı olmak

maksadıyla kullanılan türlü yöntemleri içermiştir. Mussen ve Eisenberg (1977) ise bu tekniği kullanan ebeveynlerin çocuklarının tutum ve davranışlarının toplumdaki olumlu karşılığını anlamalarına ve ailenin çocuklarına başka insanların iyiliği için çalışmada onlara rol-model olurken çocuklarının empatik farkındalıklarını güçlendirmelerine yardımcı olduğunu kavramışlardır. Bu teknikle ahlâki gelişimleri takip edilen çocukların; akranları arasında başkalarına ilgi ve alaka gösteren, diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlı, yardımsever, cömert ve paylaşımcı bireyler oldukları gözlenmiştir (Gander, Gardiner, 2007: 340).

2.3.2.4. John Dewey'in Ahlâki Gelişim Kuramı

Ahlâk gelişimi sürecine bilişsel gelişim kapsamında değinen ilk kuramcıların başında Dewey gelir. Dewey'e göre ahlâki eğitimin esasında zihinsel eğitim vardır ve ahlâki eğitimin de genel eğitim sürecinde olduğu gibi çocuğun, çeşitli ahlâki değerler ile bu ahlâki değerlere dair kararlarında aktif akıl yürütmeyi kullanabilmesi ile gerçekleşir. Dewey'e göre ahlâki gelişimin niteliği, çeşitli ahlâki eğitim evrelerinden geçilerek artırılabilir. Bu eğitim evreleri çocuğun psiko-motor işlevlerinin özgür ve bütüncül şekilde olgunlaşmasına olanak verecek koşulları sağlayacak düzeyde olmalıdır. Bu kapsamda çocuğun eğitimi ve ahlâki gelişimi, gelişimin psikolojik kökenlerinin kavranması ile terakki eder (Çağdaş, Seçer, 2002: 108). Dewey ahlâk gelişim sürecini üç düzeyde ele almıştır (Marçıl, 2012: 43):

Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde sosyal ve biyolojik dürtüler ile güdülenmiş ahlâk davranışları birlikte ele alınmıştır.

Geleneksel Düzey : Çocuğun, parçası olduğu sosyal çevrenin değerlerini benimsediği düzeydir.

Özerk Düzey: Çocuğun davranış ve tutumlarının kendi akıl yürütme becerisi ve kararlarıyla oluştuğu, kişinin içinde bulunduğu sosyal çevrenin standartlarını sorgulayabildiği düzeydir (Marçıl, 2012: 43).

2.3.2.5. Piaget'in Ahlâki Gelişim Kuramı

Jean Piaget'in sistematik olarak ortaya koyduğu ahlâki yargı gelişimi; kuramsal olarak oldukça geniş manada açıklanmış ve Piaget bu yaklaşımı ile zihinsel gelişim alanında çeşitli çıkarımlarda da bulunmuştur (İz, 2009: 53). Ona

göre zeka; toplumla uyum sağlamayı gerektirirken, bilişsel gelişim; içinde yaşadığımız gruba anlayabilme yolunda bir denge ve uyum sürecidir. Bu süreç içerisindeki en önemli konu sürecin akamete uğramadan sürdürülebilmesidir. Toplum ve onla olan ilişki ve iletişimin niteliği ve toplumu anlayabilme süreci onunla iyi uyum sağlamakla gerçekleşir. Yaşam boyu tekrar edegelen davranışlar git gide toplumla kusursuz bir ilişkinin ortaya çıkmasını sağlarlar (Senemoğlu, 2005: 61).

Piaget birbirinden farklı yapısal özelliklere sahip dört bilişsel ahlâki gelişim dönemi öngörmüştür: İlk dönemde duyuşsal-motor fonksiyonları öne çıkmaktadır. Bebekler çevrelerini bu dönemde duyuları ve psiko-motor eylemleri ile keşfederler. Çoğunlukla bebeklik (0–24 ay) dönemini içerir. Artık 3'üncü yaşın başında nesnelere bebeğin zihninde tasarım halinde belirir. İkinci dönem ise işlem öncesi dönem olarak anılır. Bu dönemde bebek veya çocuk yalnız kendisinin doğruluğunu kabullendiği davranışların etkisindedir. Daha mantıksal düşünme tarzının oluşmaya başladığı bu evrede çocuk, çözülmesi komplike sorunları somutlaştırarak çözüm arayışına girer. Üç ve dördüncü dönem soyut işlemler dönemidir. Burada çocuk davranışlarında tümevarım ve tümdengelim yöntemlerini uygulayabilir. Yine bu dönemde çocuk işaretlerle ve soyut kavramlarla davranış ve tutumlarını şekillendirebilir. (Gültekin, 2008: 36).

Piaget çocukların sosyal çevrenin koyduğu normlara ve kurallara uymanın, bu kurallara elverdiğince saygı göstermenin ve bu kuralları sadakatle korumanın öneminin farkında olduklarını belirtmiştir. Çocuklar 2 ila 5 yaş arası dönemde bu toplumsal kuralları pek önemsemezken, 5 yaşından itibaren davranışları çoğunlukla yetişkin taklidi şeklindedir. 5 ila 10 yaş arası dönemde ise bu kurallar hayatın vazgeçilemez bir parçasıdır. Sonraki hayatı boyunca da bu vazgeçilemez kuralların değişebilir olduğunu ancak değişme yönü ve şeklinin kendisi tarafından tayin edilemeyeceğini öğrenir (Aydın, 2003: 43).

Piaget geliştirdiği kuramında ele aldığı ahlâki yargı gelişimi sürecini ise iki ayrı evrede incelemiştir:

Bağımlı (Heteronomi) Ahlâk Evresi: Bu evre çocuğun 4-8 yaş arasındaki işlem öncesi ve somut işlemler dönemini içerir. Bu yaşta çocuk yalnız söylememe,

başkasının eşyasını almama gibi söylemleri vicdanen hissetmez, ancak bu söylemler onun için bir görevdir ve yerine getirilmelidir (Aydın, 2003: 43). Bu evredeki çocuklar davranışın doğru ya da yanlışlığını olaydaki eylemin neticesine göre değerlendirirler. Bu evredeki çocuklar kuralların sabit ve değişmez olduğunu düşünürler (Gander, Gardiner, 2007: 362).

Bağımsız (Autonomi) Ahlâk Evre: Bu evre 8-12 yaş aralığındaki çocukluk evresini içermesine karşın, daha çok 11 ila 12 yaş aralığındaki çocukları kapsar. Bu evrede çocuk, empati yeteneğinin oluştuğunu ve kendini başkalarının yerine koyabildiğini hissettirir (Şengün, 2006: 44). Artık bu yaştaki çocuk bilişsel gelişim döneminden soyut işlem dönemine doğru ilerlemektedir (Güngör, 1981: 139).

Bilişsel gelişim süreci çerçevesinde çocukların, olgunlaşmalarına bağlı olarak daha adil davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Karşısındaki kişinin davranışını yargılarken, o insanın içinde bulunduğu ruh halini de göz önüne alabilmektedir. Zihnindeki ahlâki değerlerini oluştururken kendi vicdani değer yargılarını da içselleştirmektedir. Mesela çocuk başka çocuklarla daha iyi ilişki kurabilmek amacıyla yalan söylememesi gerektiğini düşünür ve artık cezalandırılmamak için değil de karşısındakinin güvenini kazanmak için yalan söylememe davranışını benimser. Aslında çocuğun bu evresinin en temel özelliği çocuğun davranışlarının belirlenmesindeki niyetler, davranış sonucunda elde edilen neticelerden daha önemlidir (Şengün, 2006: 46).

2.3.2.6. Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı

Kohlberg, Piaget'in ahlâki gelişim kuramından yola çıkarak bilişsel gelişim kuramına yeni bir yorum getirmiştir. O da Piaget'in yaptığı gibi çocuk ve yetişkinlerin belli durum ve olaylar karşısında davranış ve tutumlarını nasıl yönettiklerini incelemiştir. (Senemoğlu, 2005: 62). Kohlberg tarafından ortaya atılan bu yaklaşımda, çocuk tarafından bilinçli ahlâki kararlar verildiği ve de bu kararların önemsendiği ifade edilmiştir. Kohlberg'e göre ahlâkın sürekli ilişkide olduğu üç kavram vardır: Bunlar motivasyon, davranış ve ahlâki yargılardır. Psikanalitik yaklaşımlar motivasyon kavramı üzerine yoğunlaşırken, davranışçı öğrenme kuramcıları tutum ve davranışları ele almışlardır. Kohlberg ise ahlâk

anlayışının esasında yer aldığını düşündüğü ahlâki yargı kavramını incelemiştir (Çiftçi, 2008: 48).

Bu yaklaşımda ahlâki gelişim sürecinin üç ayrı seviyede ve bu seviyelerin de çeşitli evrelerde oluştuğu ifade edilmektedir. Her bir seviye bir önceki ve bir sonraki evre ile bağlantı durumundadır. Ayrıca bu evreler belli bir düzen içinde meydana çıkar ve öncesindeki evre ile sonrasındaki evre, ahlâki gelişimin niteliği açısından farklılıklar gösterirler (Aydın, 2003: 44). Kohlberg her bir seviyedeki çocuğun ahlâki gelişim seviyesi bir sonraki seviyeye çıkmadan önce tamamlanmalı ve içselleştirilmelidir.

Bu yaklaşımı savunan kuramcılar ahlâki evreleri anlayabilmek için kişilik gelişimindeki takip eden seviyeyi ve bu seviyelerin akış şemasının iyi kavranması gerektiği üzerinde mutabık kalmışlardır. Yine bu kuramcılara göre, bireyin gelişim kaydettiği, akıl yürütebilme, sosyal algı, sosyal rol ve zeka düzeylerinin iyi incelenmesi gerekmektedir (Çırak, 2006: 43).

Bu evrelerin özellikle de rol alma evresinin oldukça önemli olduğunu vurgulayan Kohlberg bu evrenin, ahlâki evreler ile yakından ilgili olduğunu ve birbirini izleyen sistemlerden meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu sistematığın en son seviyesi Ahlâki davranışlardır. Nitelikli bir ahlâki davranış modeli her zaman için mantık yürütebilmenin üst düzeylerinden birine ulaşılmasını gerektirir (De May ve Schulze, 1996; İz, 2009: 54).

Kohlberg (1984) tarafından, ahlâki davranış biçimleri ve ahlâki yargıların kavramsal ve nedensel açıdan ilişki içerisinde oldukları ve bu ilişkinin benliğin zihinsel yöneticisi olduğu savunulmuştur (Haynes, 2002; İz, 2009: 54).

Kohlberg'in ahlâki gelişim modeli kuramı aşağıda ifade edilen bir takım niteliksel özellikleri gösterir:

1. Ahlâki gelişim sürecinin herhangi bir seviyesinde sonlanabilir. Kohlberg, suçluların genellikle ikinci seviyede yetişkinlerinse büyük bir kısmının dördüncü evrede kaldıklarını sadece azınlıktaki bir grup bireyin beşinci ve altıncı evreye doğru gelişim gösterebildiğini gözlemlemiştir.

2. Ahlâki gelişim seviyeleri peş peşe konumlanmıştır. Örnek olarak ikinci evredeki egoist bir kişi üçüncü evreyi atlayıp dördüncü evreye ulaşamaz. Kişi yavaşça ikinci evredeki bu egoizminden sıyrılarak, üçüncü evredeki aile ve yaşlıları gibi küçük ölçekli topluluklara yönelir ve ancak bu evreden sonra dördüncü evreye ulaşabilir.

3. Bireyin ahlâki davranış biçimi ve ahlâki yargı düzeyi zaman zaman bir üstteki ya da bir alttaki evreye kayabilir. Ancak çoğunlukla baskın özellikler bir evrede yoğunlaşır.

4. Kişi baskın özelliklerinin yoğun olduğu bir evreden bir üst evreye yönlendirilebilir fakat bu yönlendirme hiç bir zaman için bir alt evre olamaz. Örnek olarak ikinci evredeki egoist bir kişi, cezalandırılma korkusunun baskın olduğu alt evreye yönlendirilemez. Bu kişi sadece aile veya yaşlılarının bulunduğu küçük gruba yani bir üst evreye yönlendirilebilir.

5. Çoğu zaman insanoğlu için yaşı onun ahlâki gelişimin bir göstergesi değildir. Bazı genç bireyler ahlâki yargılama ve hlâki davranış biçimi olarak yetişkinlerden daha üst evrelere çıkabilirler.

6. Her zaman için zihinsel gelişim, ahlâk gelişimi için gerekli ancak yeterli olmayabilir. Örneğin 12 yaş ve altındaki çocukların ahlâki gelişimin bir üst evreye çıkamamasının nedeni bu üst evrenin, soyut bilişsel ve muhakeme yeteneklerini gerektirmesidir.

7. Kişinin empatik düşünme yeteneği de ahlâki gelişim süreci için elzem fakat yeterli değildir (Temel, 1991: 39).

Kohlberg (1984)'in ahlâki gelişim yaklaşımında gelişim; gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç seviye ve altı evrede ele alınmıştır. Ele alınan her bir seviye ve evre çeşitli sosyal bakış açıları içerir. Yani farklı ahlâk seviyesindeki kişiler hlâki davranış biçimine ilişkin çelişkilerde neyin iyi veya doğru olduğu ve bunun nedenleri konusunda farklı bakış açılarına sahip olabilirler. Gelenek öncesi seviyedeki insan için; fayda sağlayan değerlendirmeler, ihtiyaç tatmini, çıkarların korunması, kurallara ve otoriteye itaat gibi davranış biçimleri temel alınmaktadır. Geleneksel seviyede ise bireyin içinde bulunduğu grubun

beklentileri temel alınır. Kişinin dahil olduğu sosyal çevrenin düzenin devamı temel amaç olarak belirlenmiştir.

Gelenek sonrası seviyede ise adalet, eşitlik, özgürlük, paylaşma ve saygı gibi bireyin onuruna dönük soyut ahlâki ilkeler geliştirilir. Kişi artık bu seviyede geliştirdiği soyut ahlâki ilkelerden kendi ahlâki ilkelerini oluşturur ve geliştirmeye çalıştığı ahlâki yargılarında bu ilkeleri bir referans olarak kullanır. Kohlberg'in bu yaklaşımında her seviye kendi içerisinde iki alt evreye ayrılır. Her seviyedeki ikinci evre, birinci evreye göre bir üst basamağı ve ahlâki olarak daha gelişkin bir bakış açısını yansıtır (Gültekin, 2008: 40):

Gelenek Öncesi Seviye: İlk iki evreyi içeren bu seviyede çocuklar, içinde yaşadıkları sosyal çevrenin kurallarına ve kültürel değerlerine açıktırlar. Çocuklar bu evrelerde yaptığı davranışın doğru veya yanlış ya da iyi veya kötü olduğunu onaylayan yetişkinin fiziksel gücüne ve yaptığı davranışın ödül veya ceza ilişkisinin neticesine göre değerlendirir.

İtaat ve Ceza Eğilimi Evresi (1.Evre): Çocuk bu evrede yaptığı davranışın doğru veya yanlış olarak nitelendirilmesi, davranışının neticesine bakılmadan yetişkinin bu davranışla ilgili ceza veya ödül tutumunu gözlemesiyle gerçekleşir. Çocuk birey tarafından yaptığı davranışa yüklenen değer anlaşılamadığından, davranışı sürdürüp sürdürmemek ya da o davranışı bırakmak yetişkinin tutumuna bağlı gerçekleşir. Hangi davranışın devam ettirileceği, cezadan sakınabilme durumuna göre belirlenir. Bu evredeki ceza korkusu çocuğun değerlerinin şekillendirilmesine katkı sağlar. Çocuk uymak zorunda olduğu kurallara neden uyması gerektiğini bilmek zorunda değildir. Bu kurallara uyması gerektiğiyle ilgili tutum 'ceza mesajı' ile verilir (Kohlberg, 1984; Acuner, 2004: 57).

Çocuk bu evrede ben merkezidir. Kendini evrenin merkezine koymaya meyillidir. Yaptığı doğru tutum ve davranışların manası, çocuğun hoşlandığı ve arzuladığı davranışlardır. Çevresindeki diğer bireylerin ihtiyaç ve arzuları onu ilgilendirmez ve onları önemsenmez. Çocuk için önemli olan şey başının derde girmemesini sağlamasıdır. Çocuğun mottosu "Cezalandırılmak istemiyorsam bu davranışı sürdürmemeliyim"dir (Casterle, Janssen ve Grypdonck, 1996; İz, 2009: 55).

Bu evrede çocuk ebeveyn, eğitimci gibi yetişkin otoriteye itaat göstermeye meyillidir. İyiye ve doğruya ulaşma ya da kötü ve yanlıştan sakınma davranışı cezadan kaçınma maksatlıdır. Çocuğun davranışlarına ilişkin kurallar bütünü bu otorite tarafından konmuş, kutsal ve değişmezdir (Çiftçi, 2003: 50).

Bireycilik ve Çıkarıcı Amaçlar Eğilimi Evresi (2.Evre): Çocuk bu evrede menfaatlerini düşünerek, önce kendi arzu ve ihtiyaçlarını elde etmeye çalışır. Çevresindeki bireyler ile ilişkilerini çıkara dayalı bir düzlemde yürütür. Bu dönemdeki en belirgin duygu eşitlik olduğundan doğru ya da yanlışın karşılıklı eşit paylaşımı ahlâki anlayışının esasını oluşturmaktadır. Toplumun kurallarına, bireyin ihtiyaçlarını karşıladığı sürece uymak ve bunun için adil anlaşmalar yapmaktır (Temel,1991: 40).

Artık bu evrede çocuk yetişkinlerin de hata yapabileceğini somut olarak algılamaya başlar. Ceza mekanizmasını elinde bulunduran gücün önceki evredeyken düşündüğü kadar güçlü olmadığını kavramaya başlar ve çevresine karşı farklı bir bakış açısı kazanma, kendini başka kişilerin yerine koyma, ben merkezilikten uzaklaşma gibi eğilimler oluşur. Diğer insanların da menfaatlerinin peşinde olduklarını ve bu menfaatlerin zaman zaman çatışma yarattığını kavrar. İşte bu sebeple de iyinin ve doğrunun, eşitlik ve adaletin göreceli olduğunu algılamaya başlar. Oysa evredeki çocuğun düşüncesi hala somut düzeydedir. Çocuk için iyi ve doğru olan davranış, kendisine haz veren davranıştır (Çırak, 2006: 44).

Bu evrede sosyal kurallara uymayı ceza korkusu değil, ödüllendirilebilme umudu teşvik eder (Temel, 1991: 40). Toplumun fertleri için önemli olan duygu şahsi çıkarları ve bunların çatışma olasılığının hep var olduğu ve böylece de iyinin ve doğrunun nispi olduğunun farkında olmalarıdır (Gander, Gardiner, 2007: 365).

Geleneksel Seviye: Bu seviyede çocuktaki gelenek öncesi dönemin ben merkezci bakış açısının yerini, ailenin ve sosyal çevrenin ondan beklediği davranış ve tutumlar alır. Yine toplumun bu bakış açısının çocuğun kendi davranışları kadar değerli ve önemli olduğu görüşü de önem kazanır. Bu seviyedeki çocuk şahsi tutum ve davranışlarını, ait olduğu sosyal çevrenin beklentileri ile birlikte ele alır ve toplumun değerlerini önceleyip o topluma ait olmayı içeren bir sosyalleşme olgusuna doğru eğilimlidir. Bu dönemdeki en önemli bilişsel ayırt edici

özelliklerden biri de 'rol alma' ve 'empati kurabilme' becerisindeki gelişmedir (Kohlberg, 1984; Acuner, 2004: 58).

İyi Çocuk ya da Kişiler Arası Uyum Eğilimi Evresi (3.Evre): Çocuk bu evrede doğru ve iyi tutum ve davranışların insanlara yardım etmek, toplumdaki beklenti ve kurallara göre hareket etmek gibi eylemler olduğunu değerlendirir. Okul arkadaşları ve yaşlıları ile yakın ilişkide olduğu onlarla iş birliğinde bulunduğu gözlemlenir. Bu evredeki çocuk film veya hikayelerdeki kahramanlara ve sevilen figürlere hayranlık duyar. Tutum ve davranışlarında onay ve takdir edilmeyi bekler. Bu ilgi ve beğenilme ebeveyn ve yakınındaki sosyal çevreden gelmezse çocuk aynı yaştaki arkadaş gruplarına yönelir ve ilgi ve takdiri bu gruplarda arar. Bu gruplar ise her zaman toplumun veya ebeveynlerin onayladığı gruplar olmayabilecektir.

Bu evrede kişi için içerisinde yaşadığı toplumca konmuş yürürlükteki davranış kurallarına uyma ön plandadır. Çocuk ilk kez bu evrede tutum ve davranışlarında 'niyet' düşüncesini göz önünde bulundurur. Bu düşüncenin kişiliğinde yer etmesinin temel nedeni; git gide ben merkezci eğilimin azalması, empatik yaklaşım düşüncesinin çocuğun zihninde gelişme göstermesidir. Çocuk bu evre ile tutum ve davranışları neticesinde duyduğu maddi hazlarla birlikte sosyal takdir/onay yolu ile psikolojik hazzı da yaşar. Sosyal çevreye ve yetişkinlere bağımlılık devam ettiğinden, doğru davranışın ne olduğunu gösteren kalıpsal davranış modellerine de ihtiyaç devam eder. Çocuk kendisinden istenen tutum ve davranışları yerine getirmeye meyilli olduğundan, zaman zaman istenen tutum ve davranışlarla kendinden beklenen roller arasında ikileme düşebilir. Bu çelişkili durum esnasında kişinin en uygun bilişsel çözüm veya kişisel muhakeme yeteneği devreye girerek, kişiyi duruma uygun çözüme götürecektir bir süreç oluşturur. Çocuk zihninde çevre tarafından konmuş ve toplumdaki tüm bireyleri idare eden ahlâki kurallar olduğuna ilişkin soyut kavramları geliştirmiştir. Bütün toplumların değerleri ve gayeleri bakımından farklı ve zaman zaman çatışan bireylerden oluştuğunun farkına varan çocuk, toplumu oluşturan bu bireylere karşı bir güvensizlik hissedebilir. Zamanla bu güvensizlik ve çatışmalar onu bir tutarsızlık cenderesine sürükleyebilir. Bu güvensiz ve çatışan ortamın ortadan kalkması ve sorunların çözülebilmesi için kişinin, herkesin hak ve hukukunun korunduğu, hem ahlâki hem de hukuki normların

olduğu ve toplumsal ve sosyal bir adalet düzeninin var olduğu inancını benimsemesi gerekmektedir (Kohlberg, 1984; Acuner, 2004: 58).

Toplumsal Yasa ve Düzen Eğilimi Evresi (4.Evre): Kohlberg bu evrede çocuğun veya bireyin sadece iyi niyetli olmasının yeterli olmadığını, kanunlara ve ahlâki kurallara uymanın zorunlu olduğunu ve bu sorumluğa sahip olduğu düşüncesindedir. Toplumca konan ve düzeni sağlayan bu kanun ve ahlâki kuralların sürdürülmesi onlara sıkı sıkıya bağlı olmakla mümkündür.

Kanun ve ahlâk kurallarına uyulması, topluma katkı sağlayacak davranışlar sergilenmesi ve başkalarının beklentilerine saygı duyulması bu evrenin bireyden beklediği çıktılardır. Bu yöndeki tutum ve davranışların neticesi; bir bütün olarak toplumun sürekliliğinin sağlanması, toplumsal dejenerasyonlardan korunmak ve içinde yaşanan toplumun öngördüğü sorumlulukların yerine getirilebilmesi için bireyin kendini vicdanen sorumlu hissedebilmesidir (Adams, 1995; Seydoğulları, 2008: 51).

1. Gelenek Sonrası Seviye: Bu seviyedeki bireylerin üzerinde durdukları değerler; yaşam ve özgürlük gibi temel hak ve hürriyetlerin korunması ile bu temel hak ve hürriyetlere yönelik hukuksuz müdahalelerin demokratik yollardan engellenmesidir. (Ersoy, 1997: 36). Bu seviyede iyi-kötü veya doğru-yanlış kavramları, toplumsal düzeninin kanun ve kurallarıyla değil, bireyin kendi vicdanı ile oluşturduğu ahlâki ilkelerle açıklanır (İz, 2009: 56). Kişi, ahlâki otonomi geliştirir ve böylece diğer insanların hak ve hukukuna müdahaleden kendini sakınır. Toplumu oluşturan her bireyin temel hak ve hürriyetlerin garantisi toplumsal kurallar ve hukuk düzenidir. Birey dördüncü evredeki gibi kanun ve ahlâki kuralların kulu veya hizmet edeni değil, hizmet edilen ya da temel hak ve hürriyetlerin korunması için bu kanun ve kuralların bir araç olarak kullanılması gerektiği bilincindedir. Bu kanun ve kuralları özgür iradesiyle inandığı, sorumluluk hissettiği toplumsal bir sözleşme olarak görür (Çiftçi, 2008: 52).

Sosyal Sözleşme, Yararlılık ve Bireyin Haklar Eğilimi Evresi (5.Evre): Birey bu evrede, kişisel değer yargıları ile siyasi, kültürel, ekonomik ve dinsel görüşlerin bireye özgü olduğu bilinciyle hareket eder. Sosyalleşmenin bir neticesi olarak belirlenen medeni kanunların demokratik olarak değiştirilebileceği ilkesini

benimserken, bu kanunların toplumsal düzenin korunması, temel hak ve hürriyetlerin güvence altına alınabilmesi için gerekli olduğu görüşünü savunur. Bu evrede iyi ve doğru, genel olarak temel hak ve hürriyetler ile toplumun üzerinde mutabık kaldığı standartlar olarak değerlendirilir. (Kohlberg, 1984; Acuner, 2004: 59).

Toplumsal menfaat ile kişisel hak ve hürriyetlerin önem kazandığı bu evrede, çoğunluğun hak ve menfaatleri öne çıkarken azınlıklar da korunur. Toplumsal kanun ve kuralların; devlet, sistem ve düzen karşısında kişisel hak ve hürriyetleri garanti altına aldığı için önemli olduğu değerlendirilmiştir. Kanunlara mutlak itaat yerine, toplumsal fayda kavramı göz önünde bulundurulur (Yıldız, 2007: 71).

Evrensel Ahlâk İlkeleri Eğilimi Evresi (6.Evre): Bu evre, Kohlberg'in gelişim yaklaşımı sürecindeki ahlâki gelişimin çıkılabileceği en üst seviye olup ahlâki yargı ve evrensel ahlâki ilkelere dayanmaktadır. Gelişim sürecindeki birey temel hak ve hürriyetler, eşitlik, adalet, insan hakları gibi evrensel kavramlara bağlı olarak kendi ahlâki ilkelerini belirler. Bu evreye ulaşabilen birey sayısı oldukça sınırlıdır ve pek az insanda bu gelişim gözlemlenmiştir. Yaygın kanı bu evreye ulaşan insanların peygamber, kanaat önderi, lider ve düşünürler ile aydınlardan oluştuğudur (Aydın, 2003: 52).

Kohlberg'in kuramında ahlâki akıl yürütmenin bireyin gelişimine katkı sağlamak üzere kullanılan üç yöntem bulunmaktadır. Bunlardan ilki *rol alma* fırsattır. Çoğunlukla kişinin sosyal çevresine veya toplumsal kültüre katılımı ne kadar fazla ise rol alma fırsatları da o kadar çok olmaktadır. Rol alma bireyin kendini bilerek ve isteyerek bir başka kişinin yerine koyması demektir. Bireyin bu rol alma kabiliyeti tek başına ahlâki gelişim sürecinde ilerleme sağlamayabilir. Birey bu yeteneği başkalarını anlamak dışında kişisel amaçlar için de kullanabilecektir.

Ahlâki gelişime katkı sağlayan ikinci yöntem ise çocuğun çevresine ahlâki atmosferi açısından dikkatle bakabilmesi kabiliyetidir. Bu kabiliyet çocuk esirgeme yurdu veya ıslahevi gibi ahlâki atmosferi sınırlı bir çevrede, daha yüksek bir gelişim evresinde öğrenebileceği veya doğru gözlem yapabileceği bir atmosfer sağlayamaz.

Bu atmosfer çocuğa ancak birinci veya ikinci evrede işlev kazandırabilecek gelişim ortamı sağlayabilirler (Kohlberg, 1984; Acuner, 2004: 61). Oysa aile ortamında büyüyen çocukların içinde yaşadıkları ev, daha üst evrelerdeki ahlâki gelişim atmosferi sunabilir. Bu ahlâki atmosfer okul, sınıf veya birlikte spor yaptığı bir takım da olabilir.

Kohlberg (1984), ahlâki akıl yürütme süreci içerisinde bulunan çocukların bazı konularda ikilemlerle karşılaşmalarının ahlâki akıl yürütme kabiliyetlerinde gelişme sağlayabileceğine inanmaktadır. Bu yüzden ahlâki gelişime katkı sağlayan üçüncü bir yöntem olarak çocukların bilişsel-ahlâki çatışma deneyimleriyle karşılaştırılmaları çoğu zaman sonuç veren bir yöntemdir. ahlâki değerler ve bu değerlere ilişkin çelişkiler konusunda demokratik bir tartışma ortamı oluşturulan bir evde, ebeveynlerin çocuğun ahlâki gelişimine büyük katkı sağlayabileceği iddia edilmektedir (Gander ve Gardiner, 2007: 380)

Kohlberg (1984) tarafından ortaya konan bu yaklaşıma göre ahlâki gelişim süreci değişmez ve evrenseldir. Ahlâki gelişim sürecinde bir evre atlanarak bir üst evreye geçiş mümkün değildir. Birey gelişim süreci içinde bu evreleri yavaş veya hızlı geçebilir fakat evreleri her zaman hiyerarşik bir sırayla takip etmelidir (Parlak, 2011: 46).

2.3.2.7. Carol Gilligan'ın Ahlâki Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuramının öncülerinden olan Piaget ve Kohlberg'in araştırmalarından ilham alan Carol Gilligan (1982), ahlâki gelişim sürecine dair pek çok kuramsal ve deneysel çalışma ortaya koymuştur. Gilligan'ın Kohlberg ile 70'li yılların başında yaptığı ortak çalışmada Gilligan, Kohlberg'in ahlâki gelişim kuramını eleştirmiştir. Gilligan, kadının ahlâki gelişime bakış açısını dikkate alarak yaptığı deneysel çalışmasında, erkek ve kadınların ahlâki yargılar bakımından farklı değerlere sahip olduklarını keşfetmiştir. Erkekler ahlâki yargılama açısından haklara ve kurallara daha fazla önem verdiklerinden dolayı ahlâki gelişim evreleri 4. evreye karşılık gelirken kadınlarınkinin ise çoğunlukla 3. evreye karşılık geldiğini gözlemlemiştir. Fakat bu durum Kohlberg'in belirttiği gibi iki farklı cinsin birbirlerine olan üstünlükten ya da kadının daha az gelişmiş gibi düşünülüyor

olmasından değil, aralarında bir korelasyon olmaksızın yalnızca farklı olduklarını gösterdiğini savunmuştur (Gilligan, 1979; Şafak, 2008: 69).

Kohlberg (1984)'in gelişim evrelerinin üçüncüsünde belirtilen ahlâki gelişim özellikleri yani başka insanlara iyilik yapma, yardım etme ve onları memnun etme gibi özellikler, pek çok toplumda kadınlardan beklenen değerler olmuştur. Gilligan'a göre toplumun kadınlara yüklediği bu beklentiyi kadınların önce karşılama çabası ve sonrasında takdir görme duygusu içinde olmalarından ötürü ahlâki gelişim açısından 3. evrede kalmalarına neden olduğunu vurgulamıştır. Yine Gilligan kadın ve erkek bireylerin yetişkin olduklarında, Kohlberg'in kuramındaki gelenek sonrası seviyenin özelliklerinin daha ötesinde bir ahlâki gelişim düzeyine ulaştıklarını ve daha olgun bir bakış açısı ile sorumluluklarını yerine getirdiklerini ifade etmiştir (Senemoğlu, 2005: 73).

Kadının ahlâki gelişim sürecini inceleyen Gilligan, aralarında geçiş imkanı bulunan üç ahlâki gelişim seviyesi olduğunu düşünmüştür. Bunlar bencillik, iyilik ile ilişkisel şefkat ve koruma evreleridir:

1. Bencillik Evresi: Çocukluk ve ergenlikte benlik, ben merkezli düşünce yapısıyla ortaya çıkar. Bu evrede, sosyal çevrenin kişiye dayattığı yaptırımlardan korunma motivasyonu saiki ile hareket edilir. Bu hareket tarzı diğer insanlarca bencillik olarak değerlendirilir ve bireysel arzular ile diğer insanların gereksinimleri arasında içsel bir çatışma söz konusu olur.

2. İyilik Evresi: Kişisel istekler ile diğer insanların ihtiyaçları arasındaki bu çatışma diğer insanları koruma ve onları mutlu etmeye adanmış bir ahlâki öğretiyi meydana çıkartır. Bu evrede daha çok; sorumluluk duygusu ve anne adanmışlığı duyguları öne çıkar. Kadınsal iyilik düşüncesi ile adanmışlık ahlâki bireyin kendini ve diğer kişileri koruma arasında bir çatışma ile neticelenir.

3. İlişkisel Koruma ve Şefkat Evresi: Bu çatışma neticesinde insanlar arasındaki ilişkilerin mahremiyetinin keşfi sağlanmıştır. Bu da bireyin kendisinin diğerlerinden bağımsız bir yaşamı olduğu anlayışını ortaya çıkarır. Koruyucu ve şefkatli bir bakış açısı ile kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesi, önceki evrede bahsedilen çatışmayı çözmeye neden olur (Rather, 1996; Şafak, 2008: 70).

Gilligan (1982) tarafından geliştirilen dişi ahlâk gelişimi yaklaşımında sorumluluk duygusu önemli bir konuma sahiptir. Gilligan, Kohlberg'in erkeklerin insan haklarına saygı temeli üzerine kurdukları bir ahlâk anlayışı olduğunu belirtirken, kendi kuramındaysa kadınların sorumluluk ahlâkının önemini ifade etmiştir. Gilligan'a göre, kadın ve erkeğin ahlâki bakış açılarında önemli nüanslar bulunmaktadır (Şafak, 2008: 70).

2.4. Okulda Değer Eğitimi

Öğrencilerin akademik olarak eğitim ve öğrenimlerini tamamladıkları en önemli kurum olan okullar aynı zamanda onların sosyal, psikolojik ve ruhsal gelişimlerini de desteklerler. Toplumla sağlıklı bir şekilde uyum sağlamış bireyler yetiştiren, içinde yaşanan sosyal çevrenin benimsediği değerleri öğrencilerine aktaran, onları kişilik sahibi bireyler olarak sosyal dokuya uyumlaştıran en önemli kurumlar da yine okullardır. Okulların topluma karşı bu görevlerini yerine getirebilmeleri onların esas vazifesidir ve bu vazifelerini gerçekleştirebilmeleri için de değerler eğitimine yer vermeleri zorunludur.

Toplumun geleceğinin iyi yetiştirilmiş ve yüksek seviyeli gençlere bağlı olduğu bir gerçek olmakla birlikte bu gençlerin iyi ve güçlü bir karaktere kendiliğinden sahip olamayacağı da aşikardır. Bu nedenle okul öncesinden üniversite dönemine kadar her bireyin, sağlıklı ahlâki kararlar alabilmesi ve uygun ahlâki davranışlar sergileyebilmesi için gerekli olan beceri ve değerlerin kazandırılması bu dönemler arasındaki tüm okulların temel hedefi olmalıdır (Ekşi, 2003: 79). Toplumda, o topluma ait değerlerin çocuklara öğretilmesinde, öğretmenler ve okullara karşı beklentiler mevcuttur.

Toplumun geleceği sayılan nesillerin doğru ve iyi bir kişi olarak yetiştirilmesi, tüm toplumların eğitim sistemlerinin temel unsurudur. Öğretim sisteminden farklı olarak eğitim sisteminin bu iki temel amaç üzerine kurulduğu ifade edilebilecektir. İyi birey olmak, akıllı ve zeki olmak anlamına gelmediği gibi; toplumlar hem akıllı hem de iyi bireyler sayesinde, beyinlerini insanların yararına kullanan ve daha iyi bir toplum için hizmet edecek yurttaşlar, gençler yetiştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu nedenle günümüzde, okullardaki eğitimin en temel konusu ahlâk ve değerler eğitimidir (Lickona, 1993: 125).

Esasında eğitim, asgari olarak iyi bir insan-hayat-toplum oluşturmak için gösterilen bir çabadır. Çağdaş eğitim anlayışı, içinde yaşanan çağın düşünce yapısı ile bağlantısını koparmamış olmalıdır. İnsan toplumdaki en kutsal değerdir ve eğitim, o insanın yeteneklerini, ilgilerini ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olur, ona sevgi, saygı, dostluk gibi insani değerler vasıtasıyla gelişimine katkı sağlar (Girgin, 2012: 46).

Değer eğitimi, öğrencinin okul içinde pedagojik yönlerini geliştiren, ahlâki bakımından olumlu ilerleyişini sağlayan, karşılıklı sosyal ilişkiler geliştirebilmesine olanak veren bunlarla bağlantılı olarak da akademik başarılarının geliştirilmesini sağlayan kapsamlı bir süreçtir. Değer eğitimi, ahlâki eğitim ve karakter eğitimi olarak da ifade edilebilmektedir (Berkowitz, 2011: 153). Değer eğitiminin temel olarak iki hedefi vardır: Birincisi insanın yaşamından tatmin olabilmesi ve ikincisi de iyi karakterli bir birey olarak yaşamını sürdürebilmesidir. Değer eğitimi bu doğrultuda, genç nesillerin değer geliştirmesine yardımcı olur (Akbaş, 2008: 11).

Günümüzde değer eğitimi oldukça etkili bir eğitim alanıdır. Bu yüzden bu eğitimde yalnız okulların değil ailenin rolü de göz önüne alınmalıdır (Çelikkaya, Başarmak, Filoğlu ve Şahin, 2014: 1107). Esasında okullar ailede verilen değerlerin sağlamalaştırıldığı ve üzerine yeni değerlerin ilave edileceği yerlerdir (Keskin, 2008: 28).

Dünyadaki tüm ülkelerin kendi sosyal dokularına özgü bir eğitim felsefeleri vardır. Ve bu felsefe doğrultusunda belirlediği hedefleri mevcuttur. Bunlar genel hedefler olarak eğitim sisteminde yerini alır. Genel hedeflerde ise temel gaye ideal insan yetiştirmektir. Bu hedefler ülkedeki bütün okullar, bütün eğitim kurumları göz önüne alınarak oluşturulur. Bu hedefler aynı zamanda öğrenim sürecine de yön verirler. Böylece o toplumun değer ve idealleri sonraki kuşaklara aktarılır (Tezcan, 1985:22).

Ülkemizin gençlerine temel değerlerin kazandırılabilmesi Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçları arasında da sayılmıştır. "Bütün bireyleri: Türk Milletinin milli, ahlâki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek ve beden, zihin, ahlâk ruh ve duyu

bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektedir.”

Bunun yanı sıra temel değerlerin kazandırılması birçok ders programının amaçları arasında da belirtilmiştir. Ülken'e (1968:87) göre eğitimde verilmesi gerekli değerler üç kısma ayrılır: Bunlar aşkın yani din, ahlâki değerler, içkin yani teknik, sanat ve fikri değerler ile normatif yani hukuki ve iktisadi değerlerdir. Lickona (1992:103) okullarda verilmesi gerekli değerleri; en başta saygı ve sorumluluk olmak üzere, dürüstlük, hoşgörü, adalet, sağduyu, öz-disiplin, merhamet, yardımseverlik, işbirliği, cesaret ve demokratik değerler olarak sıralamıştır.

Ruyter'a göre ise değerler, günlük faaliyetlerden öğrenilebilmesinin yanında okullarda da sistematik bir yapı ile de öğrencilere aktarılabilir. Eğitim ile öğrencilerin değer, ahlâk ve kişilik gibi özellikleri olgunlaşır ve gelişir. Ve böylece öğrenciler toplumsal dokuya uygun hale gelirler (Gedik, 2010:22). Okulların önemli bir görevi de; belirlenen veya belirlenmeyen değerleri çocuklara öğretme, her yaştaki öğrenciyi toplum tarafından oluşturulmuş kurallar çerçevesinde disipline etme, onların ahlâki gelişimine katkıda bulunma, karakter, kişilik ve benlik algısını olumlu bir tarzda geliştirmektir (Akbaş, 2004:29).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Empatik Eğilime İlişkin Araştırmalar

Ülkemizde empati ve empatik eğilim konusuna ilişkin araştırmalar; çoğunlukla empatik beceri ve eğilimler, empati ve kaygı, ebeveyn ve çocuk arasında empati etkileşimi, eğitim danışmanlarının empatik tepkileri, eğilimleri ve becerileri gibi konu başlıklarında yoğunlaşmışlardır.

Akkoyun (1982) tarafından duygusal empati tutumuyla ahlâki yargının ortaya çıkışı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı konusu irdelenmiştir. Bulgular çerçevesinde empatik eğilim ile ahlâk yargısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Dökmen (1987) tarafından yapılan bir araştırmada; empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki incelemiş ve araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesinde öğrenim gören yaklaşık elli öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırma ile empatik becerilerin ölçülmesi, üç sorudan oluşan bir ölçekle, sosyometrik statünün ölçülmesiye öğrencilerin problemlerini anlatmaya istekli oldukları ve olmadıkları arkadaşlarını yazılı olarak belirtmeleriyle sağlanmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular çerçevesinde; sosyometrik statüyle empati kurma becerisi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Dökmen (1988) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise; empatinin farklı bir yöntemle ölçülmesi ve psikodramayla geliştirilmesi araştırmasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesinde öğrenim gören yaklaşık 40 öğrenciyle çalışılmıştır. Örnekleme çerçevesinde öğrenciler, 20'si deney, 20'si de kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Bu gruplardaki tüm öğrencilere uygulamaya başlamadan önce ve sonra Empati Beceri Ölçeği Formu ve Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular çerçevesinde; psikodrama uygulaması sonucunda deney grubundaki öğrencilerin empati becerileri artmış fakat empatik eğilimlerinde anlamlı bir artış saptanamamıştır.

Ünal (2003) tarafından empatik iletişim eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeyine etkisi incelemiştir. Araştırma kapsamında 34 annenin yarısı deney, diğer yarısı da kontrol grubuna dahil edilmiştir. Her iki gruba araştırma öncesi ve sonrasında “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının araştırma sonrası test sonuçlarına göre deney grubunun empatik beceri düzeyinde anlamlı bir gelişme tespit edilmiştir. Deney grubuna tekrar test yapılmış ve bu test neticesinde de eğitimin etkisinin devam ettiği görölmüştür.

Yılmaz (2003) tarafından yapılan araştırma ile empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Empati eğitim programı kapsamında; üzüntü, mutluluk, kızgınlık, korku gibi duyguların tanınabilmesi, verilen durum kapsamında hangi duygunun yansıtıldığı ve bunu farkedebilme, duygularını tanıma ve ifade edebilme, diğer insanların aynı durum karşısında farklı duygular yaşayabileceğini anlama, dinleme becerisini geliştirme,

empatik tepki verebilme, empatik tepki verebilmeyi alışkanlık haline getirme gibi konular ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda empati eğitim programının uygulandığı öğrenciler empatik beceri konusunda programın uygulanmadığı öğrencilere nazaran empatik becerilerini anlamlı düzeyde artırdıkları saptanmıştır.

Şahin'in (2007) ilkokullarda zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması çalışmasıyla; ilköğretim 4. ve 5. sınıfta zorbacı davranışlarda bulunan öğrencilerin empatik becerilerini geliştirerek, bu zorbacı davranış ve tutumlarının farkına vararak arkadaşlarına karşı empati geliştirebilmeleri amaçlanmıştır. Araştırmada empati eğitimiyle zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin, empatik becerilerini geliştirerek bu tutumlarının yanlışlığının farkına vardıkları, zorbacı davranışlara maruz kalan öğrencilere karşı empatik bir tutum geliştirebildikleri, arkadaşlarına karşı duyarlılık gösterebildikleri ve özsayılarını yükselttikleri tespit edilmiştir.

Topçu (2007) tarafından çalışma hayatında empati konusundaki araştırma çalışmasında, özel bir eğitim kurumunda işveren, öğretmen ve diğer personel arasında yapılan uygulama neticesinde aylık gelir, cinsiyet, yaş, çalışma yaşamında geçirilen süreler ve empati kavramı arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Araştırmada öğretmenlerin empatik eğilim ortalamaları işveren ve diğer personelden daha yüksek çıkmıştır. İş tatmini ve işe karşı motivasyonunun yüksek olduğunu belirten deneklerin, empatik eğilimleri, iş tatmini ve işe karşı motivasyonu, düşük olarak belirtenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Türkiye'de danışman eğitimi ile empatik düşüncenin çeşitli değişkenler bakımından ve değişik örneklem grupları üzerinden çalışıldığı pek çok araştırma yapılmıştır: "Dökmen, 1988, Akçalı, 1991, Tanrıdağ, 1992, Öz, 1992, Okvuran, 1993, Sargın, 1993, Abacı, 1996; Balci, 1996, Aydın, 1996, Çam, 1991, Sardoğan, 1998, Özdağ, 1999, Alkaya, 2004, Yüksel, 2004".

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Kalliopuska tarafından 1983 yılında yapılan çalışmada empati ve ahlâki yargı arasındaki ilişki incelemiştir. Çalışmaya 9-12 yaş aralığındaki 342 adet çocuk iştirak etmiştir. Çalışma neticesinde empati ile ahlâki yargı arasında pozitif bir ilişki olduğu vurgulanmıştır.

İlave olarak kız çocuklarının empati biliçlerinin erkek çocuklarından yüksek olduğu ve empatik düşüncenin yaşıyla büyümesiyle geliştiği tespit edilmiştir (Akt; Körükçü, Sarıyüce, 2004: 53).

Davis (1991) tarafından yapılan öz bilinçlilik ve empatide meydana gelen değişimler ve durağanlık konulu araştırmada lisede okuyan 103 erkek ve 102 kız öğrenci takip edilmiş, yılda bir kez olacak şekilde 3 yıl süresince bu çocuklar gözlemlenmiştir. Çalışma neticesinde ergenlik çağındaki çocuklarda yaş ile birlikte öz bilinçlilik düzeyinin anlamlı olarak artıp azalmadığı ancak empatik ilgi ve eğilimlerde artma olduğu saptanmıştır.

Lipsitt (1993) tarafından anne ve çocuğu arasındaki empati becerisi ve iletişim biçimini incelemiştir. Çalışma için 76 anne ve 8-9 yaş aralığındaki çocukları araştırılmıştır. Araştırma neticesinde, annenin empati yeteneğinin çocuğunun tahmin edilebilmesinde rol oynamadığı ancak annenin iletişim biçiminin çocuğunun tahmininde etkin olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada ilave olarak annenin çocuğunu destekleyici yöndeki iletişim şekli kız çocukların empatik becerilerini pozitif yönlü artırırken, emredici biçimdeki iletişim tarzının erkeklerin empatik becerisini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Strayer ve Roberts tarafından 2004 yılında 5 yaş grubundaki çocukların empatik gelişimleri, bunun saldırgan ve öfkeli olmaları ile ilişkisi incelemiştir. Yapılan çalışma ile empati, öfke ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi anlayabilmenin, çocuklardaki saldırganlık düzeylerini anlama ve çözümü hususu amaçlanmıştır. Çalışma grubu 24 çocuktan oluşmuştur. Çocukların 12'si kız 12'si de erkek olarak belirlenmiştir. Çalışma neticesinde beş yaş grubundaki kız çocuklarının erkek çocuklara göre empati duygularının daha fazla geliştiği tespit edilmiştir. Bu yaş grubundaki erkeklerin ise kızlara göre daha saldırgan ve öfkeli oldukları, empati becerisi gelişmiş çocukların kısmen az saldırgan ve öfkeli oldukları ve daha fazla sosyal ilişkide buldukları tespit edilmiştir (akt; Şahin, 2007: 66).

2.5.2. Değer Yönelimine İlişkin Araştırmalar

Değerler konusunda dünyada yapılan çalışmalar içerisinde özellikle Schwartz ve Inglehart tarafından yapılan araştırmaların önemli bir yeri vardır. Schwartz 1992 yılında yaptığı çalışma ile bireylerin değer öncelikleri ve bu önceliklerin onların

toplumsal davranışlarını, toplum içindeki konumlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Yine bu bireylerin geçirdiği yaşamsal travmaların değer önceliklerini nasıl etkilediğini bulmaya çalışmıştır.

Inglehart 1995 ve 1997 yılları arasındaki çalışmalarında dünyaki toplam popülasyonun yaklaşık %70 kadarını temsil eden, 43 ülke ve farklı şehirlerdeki bir örneklem üzerinde değer analizi yapmıştır. Bu çalışması ile kültürel, ekonomik ve politik değişkenlerin değer kavramı ile ilişkisi incelenmiştir. Yaptığı çalışma sonucunda ülkemizin geleneksel ve otoriter değerlere daha yatkın bir ülke olduğunu tespit etmiştir (akt; Sesli, 2014: 76).

Değer kavramı çerçevesinde ülkemizde de pekçok inceleme ve araştırma yapılmış ve yapılmaktadır. Kağıtçıbaşı (1996) tarafından Schwartz Değerler listesinin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Uygulama olarak öğretmenleri inceleyen çalışma ile; öğretmenlerin değer yönelimleri, aile tanımları, dinsel yönelimler açısından incelenmiş ve elde edilen sonuçlar aile değişim modeli ve bireycilik toplulukçuluk kavramları bakımından analiz edilmiştir. Çalışma neticesinde çekirdek aile grubundaki öğretmenlerin yeniliğe açıklık değerine, tutuculuk değerinden daha fazla önem verdikleri, öz-aşkınlık ve özgenişletim değerleri açısından, çekirdek ve geniş aileler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Dinsel yönelim bakımından da; dinsel yönetime daha az yatkın bireylerin yeniliğe açıklık değerine daha fazla, tutuculuk değerlerineyse daha az önem gösterdikleri, ancak özgenişletim değeri bakımından ise istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Saylağ'ın 2001 yılında lise 1. sınıfa giden öğrencilerin ahlâki değerleri algılama düzeylerini araştırdığı çalışmasında; özel okul veya devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin ahlâki gelişim düzeyi puanlarının meslek lisesine (imam hatip) devam eden öğrencilerin ahlâki gelişim düzeyi puanlarına göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, kardeş sayısı ve sosyo ekonomik durum değişkenlerinin öğrencilerin ahlâk değerlerinin belirlenmesinde önemli yeri olduğu anlaşılmıştır (Saylağ, 2001).

Aydın (2003) tarafından yapılan araştırma; 1999 yılında yapılan “Gençliğin Sosyal ve Dini Değerleri” konulu araştırmaya dayandırılmıştır. Araştırma

neticelerine göre gençler arasında kabul gören değerler modernden geleneksele doğru bir değişim geçirmemekte olup, bu değerler toplumsal seçicilik ilkesine göre şekillenmektedirler.

Özensel (2003) tarafından İstanbul, İzmir, Samsun, Antalya, Konya, Diyarbakır ve Elazığ kentlerinde lisede okuyan gençlerin değerlerinin incelediği araştırmada; lisede okuyan bu gençlerin toplumun değer yapılarını ve toplumdaki önemli işlevlere sahip kurumları önemseme durumları ele alınmıştır. Araştırma neticesinde, gençlerin kişisel ve toplumsal modern değerlere katılımlarının yüksek düzeyde olduğu, bu değerlere katılım oranının ahlâki ve dini değerlere katılım oranından daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Gençlerin dini ve milli değerlere katılım oranı homojen olmadığı, cinsiyet, lise türü ve bölgesel olarak çeşitlilik gösterdiği de tespit edilmişti.

Yağcı tarafından 2006'da yapılan çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri ele alınmıştır. Araştırmada ayrıca, doğum yeri, cinsiyet, yaş, ebeveyn eğitim durumu, sosyo-ekonomik seviye, kardeş sayısı, okul türü ve sınıf gibi değişkenler ile değer yönelimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin bireysel değerlerden çok toplumsal değerleri önemsedikleri, değer yönelimlerinin belirlenen değişkenler bakımından farklılaştığı tespit edilmiştir (akt; Sesli, 2014: 77).

Uğurlu'nun 2007 yılında lise öğrencilerinin kariyer değerlerini araştırıldığı çalışmasında öğrencilerinin en çok ekonomik kazanç, sosyal güvence ve saygınlık bakımından kariyer değerlerine önem verdikleri ve bu değerlere önem verme açısından cinsiyet, ebeveyn eğitim seviyesi, okuduğu okul çeşidi ve sınıf parametrelerine göre farklılık olmadığı neticesine ulaşmıştır (akt; Sesli, 2014: 78).

Üniversite ve lise öğrencilerine ilişkin Demirutku (2007, 2010) tarafından yapılan çalışma ile, Schwartz ve Ark tarafından geliştirilen Portre Değerler Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Yapılan çalışmada ana-babalık boyutlarının, anne-baba-çocuk değerler benzeşimi arasındaki aracılık etkileri, değer, değer öncelikleri, ebeveyn-çocuk benzerliği ve benlik değerlendirmesi arasındaki ilişkiler de ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgulara göre ana-babalık boyutları ile değer öncelikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Değer yönelimleri konusuna ilişkin olarak; ilköğretim öğrencileri ve lise öğrencilerini içeren başkaca çalışmalar da bulunmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin değer yönelimleri konusunda Deveci ve Ay (2009), Gelen, Yılmaz ve Kurtulmuş (2010), Baysal ve Saman (2010) ve Yiğittir ve Öcal (2010) çeşitli inceleme ve araştırmalarda bulunmuşlardır. Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri konusundaysa Karaca (2008), Koca (2009) ve Çalışkur (2008) çok çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Akkiprik (2007) tarafından öğretmenlerin karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırması düşünülen değerler üzerine yapılan çalışmada öz-denetim, evrensellik, uyum, yardımseverlik, güvenlik, geleneksellik, başarı, uyarılma, hazcılık ve güç değerlerinin sırasıyla öğrencilere kazandırılması gereken değerler olduğu vurgulanmıştır. Sesli (2014) tarafından orta okul öğrencilerinin değer yönelimleri ve kendini ayarlama seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Albayrak (2018) tarafından ise üniversite öğrencilerinde değer yönelimlerinin psikolojik dayanıklılığa etkisi araştırılmıştır.

2.5.3. Ahlâki Gelişime İlişkin Araştırmalar

Çileli (1981) tarafından 14 ila 18 yaş aralığındaki öğrencilerin ahlâki yargı kavramının ussal gelişim psikolojisi yaklaşımıyla değerlendirilmesi yapılmış ve veriler Kohlberg'in ahlâki ikilem anketi ve Rest'in düşünceleri belirlemede kullandığı testle toplamıştır. Çalışmaya katılan deneklerin anketlerden almış oldukları puanların arasındaki ilişki beklenenden daha düşük çıkmıştır. Kohlberg'in ahlâki ikilem anketinin yaş parametresine duyarlılığı ve ahlâki gelişim evrelerini beklenen yönde belirlediği tespit edilmiştir.

Güngör (1981) tarafından değer psikolojisi incelenirken değer hiyerarşisi, ahlâki gelişimin evreleri ve değer, suç anlayışı ve ahlâki yargı kavramları da ele alınmıştır. Çalışmasında Kohlberg'in çalışmalarından esinlenmiş ve kişinin kendi kendisine ahlâk puanı verebilmesi hususuna dayalı öz ahlâki değerlendirme ölçeğini geliştirmiştir.

Koyuncu (1983) tarafından öğrencilerin bulunduğu cinsiyet rolü gelişim evreleriyle ahlâki gelişimleri karşılaştırmıştır. Çalışmada Michigian Üniversitesinden 69 öğrenci üzerinde araştırma yapılmış ve öğrencilerin %71'lik kısmının geleneksel, %29'luk kısmının ise gelenek ötesi ahlâki gelişim döneminde

oldukları tespit edilmiştir. İlave olarak öğrencilerin cinsiyet değişkeniyle ahlâki gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Akkoyun (1987) tarafından empatik eğilim ve ahlâki yargıların incelendiği araştırmada veriler, duygusal empati ölçeği ve Rest'in görüşleri belirleme testiyle toplanmıştır. Testler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin farklı bölümlerinde ve öğretmen sertifika programları kapsamında öğrenim gören öğrenciler arasında yapılmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesinde duygusal empatiyle ahlâki yargı kavramı arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Koca (1987) tarafından ilköğretim 1. sınıfa giden çocukların, ahlâki yargılarına annenin eğitim durumu, cinsiyet, kardeş sayısı, anasınıfına gitme durumu gibi parametrelerin etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Yarı kız yarı erkek olmak üzere 120 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada elde edilen veriler, bu çocukların yargıda bulunacakları ikilemlerin bulunduğu sekiz öykü çifti aracılığı ile ve mülakat yöntemiyle toplanmıştır. Her öyküde yer alan ahlâki kararların, yukarıda yeralan değişkenler tarafından etkilenmiş olup olmadıkları incelenmiştir. Mülakatlar neticesinde; cinsiyet değişkeni açısından iyi niyet-bencil niyet ikilemi, annenin eğitim durumu değişkeni açısından haklı veya haksız kavramları ve gerçeğin abartılması-bencil yalan ikilemi, kardeş sayısı değişkeni bakımından, haklı-haksız kavramları ve ceza türlerinin sıralama birleşimleri, anaokuluna gitme durumu değişkenine göre ise gerçeğin abartılması-bencil yalan ikilemiyle ilgili yapılan yargılar arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Temel (1991) tarafından yetiştirme yurtlarında ve ailesi ile birlikte kalan 14-18 yaş aralığındaki gençler, cinsiyet rolü kimlikleriyle ahlâk gelişimleri konusunda bazı değişkenlere göre incelenmişlerdir. 500 adet genç ile yapılan araştırmada, BEM cinsiyet rolü envanteri ile görüşleri belirleme testi uygulanmış ve araştırma neticesinde, yetiştirme yurdunda ve ailesi ile birlikte kalan gençlerin cinsiyet rolü kimliği ve ahlâki gelişimleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Cesur (1997) tarafından bilişsel gelişim kuramı kapsamında ahlâki yargı yeteneği incelemiş ve inceleme kapsamına 18-35 yaş grubundaki 114 üniversite

öğrencisine çalışma kapsamında görüşleri belirleme testi ile mantıklı düşünme testi uygulanmıştır. Araştırma neticesinde ahlâki yargı yeteneğini seviyesiyle eğitim düzeyi, yaş ve bilişsel gelişim seviyesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, bilişsel gelişim seviyesiyle eğitim seviyesinin pozitif yönlü bir ilişki içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Çifçi (2001) tarafından ahlâki yargı yeteneğiyle yaş, cinsiyet, devam edilen okul, kültür, kardeş sayısı, evde din konusunun konuşulma sıklığı, mezhep ve ailenin çocuğu dini kurallara uymaya zorlaması gibi değişkenlerin ilişkisi çerçevesinde 401 öğrenci ile Lind'in ahlâki yargı testi ve ahlâki atmosfer anketi uygulanmıştır. Çalışma neticesinde ailenin çocuğu din kaidelerine uymaya zorlaması konusunun ahlâki yargılamayı negatif olarak etkileyen bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Şengün (2003) tarafından ahlâki düşünce ve ahlâki yargıları etkileyen birtakım faktörler incelenirken ahlâki öykü örnekleriyle kişisel bilgi formlarından yararlanılmıştır. Çalışma neticesinde; öğrencilerin başarı durumu, cinsiyet, kavrama kabiliyeti gibi bir takım özellikleriyle ahlâki yargı ve düşüncelerinin sınanan öyküler baz alınarak farklı neticeler elde edilmiştir.

İz (2009) tarafından Kohlberg'in bilişsel ahlâk gelişimi kuramına göre hemşirelik öğrencilerinin ahlâki yargı becerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma neticesinde, hemşirelik öğrencilerinin geleneksel dönem özelliklerine uyumlu ahlâki yargılamalarda buldukları tespit edilmiştir. Bu durumun Kohlberg'in kuramında yer alan 'insanların pekçoğu ahlâki yargılama işlemini geleneksel dönemde yapar' genellemesiyle uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Özkara (2010) tarafından ortaöğretim 8. sınıfa devam eden öğrencilerin ahlâki yargı beceri seviyelerini, sosyal destek algılarını ve psikolojik belirtilerini incelenmiştir. ahlâki yargı becerisinin okul türüne, öğrencinin cinsiyetine ve algıladığı sosyo-ekonomik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini de incelemiştir. Çalışma neticesinde, ahlâki yargı yetenek düzeyleri gelenek öncesi geleneksel ve gelenek sonrası olan kişilerin sosyal destek algı seviyelerinin birbirinden farklılık göstermediği, ahlâki yargı yetenek seviyesi arttıkça psikolojik belirtilere sahip olma düzeyinin arttığı ve farklı ahlâki yargı yetenek seviyelerine

sahip kişilerin sosyal destek algılarının yükseldikçe psikolojik belirtilerinin azaldığı gözlenmiştir.

Turiel, Edwards ve Kohlberg (1978) tarafından Türkiye’ de ahlâk gelişimine ilişkin yapılan çalışmada, yaşları 10 ile 25 arasında değişen Manisa ilinde yaşayan 52 köylü, İzmir’de yaşayan 29 işçi ve Ankara’da yaşayan orta sosyo-ekonomik düzeydeki 32 kişi, (toplam 113 kişi) üzerinde, Kohlberg’in ahlâki ikilem anketinin türkçe formu uygulanmıştır. Araştırma neticesinde, 10 yaşındaki köy ve şehir çocuklarının en çok 1. evre ahlâki mantık yürütmesini kullandıkları, fakat yaşlarının ilerlemesi ile 2., 3. ve 4. evre ahlâki mantık yürütmelerini tercih ettikleri bulunmuştur. Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip deneklerin, ahlâki yargıları incelendiğindeyse, 14-15 yaş grubunun, 12-13 yaş grubuna göre, 1. ve 2. evre ahlâki mantık yürütmesini daha fazla kullandıkları, 16-17 yaşlara ulaşıldığındaysa bunların yerini 3. ve 4. evre ahlâki mantık yürütmenin aldığı gözlenmiştir. Ayrıca, orta sosyo-ekonomik düzey grubunda 5. evre özellikleri de bulunmuştur.

Nurcini ve Snyder (1983) tarafından yapılan ahlâki akıl yürütme üzerinde model almanın ve bilişsel çıkarsamaların etkisinin incelendiği çalışmada, 87 lise öğrencisi üzerinde Kohlberg’in ahlâki yargılar envanteri uygulanmıştır. Araştırma neticesinde ahlâki akıl yürütmenin, modelin statüsüne bağlı olarak sistemli bir biçimde değiştiği sonucuna varılmıştır. Yüksek statülü model, orta ve düşük statülü modelden daha etkili bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, eğitimde, hem bireyin bulunduğu ahlâki aşamaya dikkat edilmesi gerektiğini, hem de atıf yapılan kaynağın önemli olduğunu ifade etmektedir (Nurcini ve Snyder, 1983).

Rest, Narvaez ve Thoma (2000) tarafından Kohlberg’in ahlâki yargı çalışmasına yapılan bütün eleştirilere dayanılarak yeni bir ahlâki yargı modeli (Yeni Kohlbergçi Yaklaşım) ortaya atılmıştır. Bu yeni yaklaşım da Kohlberg gibi başlangıç noktası tanımayı vurgular. Aynı zamanda bu yaklaşımla hak, görev, adalet, sosyal düzen ve karşılıklılık yerine bireylerin davranışlarına odaklanılır. Ahlâki değişimin süreç içindeki bilişsel portesi çizilir. İlave olarak bu yaklaşımda geleneksel ahlâki düşünceden, geleneksel ötesi ahlâki düşünmeye kadar olan yetişkin ve ergenlerin gelişimsel değişimini karakterize edilir (Rest, Narvaez, Thoma, 2000).

Nather (2013) tarafından yapılan çalışmada Kuveyt Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin ahlâki düşünme becerileri ve eğitim seviyelerinin ahlâki düşünme yetenekleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 17–25 arasında Müslüman 90 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma Kohlberg'in bilişsel ahlâki gelişim modeline dayandırılmış ve ahlâki muhakemeyi değerlendiren DIT testi kullanılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların ağırlıklı olarak Kohlberg'in ahlâki yargı teorisinde olduğu gibi geleneksel düzeye sahip oldukları ve ahlâki düşünmede eğitimin etkisinin anlamlı olduğu gözlenmiştir (Nather, 2013).



3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden biri olan tarama modelinde tasarlanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.” (Karasar, 2013:12).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Zonguldak iline bağlı Ereğli ilçesinde bulunan ilkokullardaki dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Ereğli ilçesine bağlı 22 ilkokulda toplam 2547 dördüncü sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarısında Zonguldak iline bağlı Ereğli ilçesi merkez ilkokullarından tesadüfi olarak seçilen beş ilkokulda öğrenim gören 334 kız, 337 erkek öğrenci olmak üzere toplam 671 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin elde edilmesinde Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği ve Portre Değerler Ölçeği kullanılmıştır.

3.4. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilere ait demografik bilgileri elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Buna göre öğrenciler için cinsiyet, okul öncesi (anaokulu) eğitimi alma durumu, öğrencinin büyüdüğü aile türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu gibi demografik değişkenler yer almaktadır.

3.5. Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği

Kaya ve Siyez (2010) tarafından 3, 4 ve 5. sınıflar için geliştirilen Çocuklar için Empatik Eğilim Ölçeği duygusal ve bilişsel empati olmak üzere iki alt boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliği Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi, güvenilirliği iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ile hesaplanmış ve bu yaş grubuna uygunluğu belirlenmiştir. 13 maddeden oluşan KA-Sİ EEÖ Çocuk Formu'nun duygusal ve bilişsel empati olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Duygusal empati alt boyutunda 7 (Örnek; "Bir arkadaşım mutlu olduğu zaman ben de kendimi mutlu hissederim"), bilişsel empati alt boyutunda ise 6 (Örnek; "Yalnız kalan bir arkadaşımın neler hissettiğini anlayabilirim") madde vardır.

Ölçeğin yanıtlama biçimi "(1) Bana hiç uygun değil, (2) Bana biraz uygun, (3) Bana oldukça uygun ve (4) Bana tamamen uygun" şeklinde dört dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçekte olumsuz madde olmadığı için cevaplayıcı yanıtlarının puan değerleri yanıtlama biçimine paralel olarak toplanmaktadır. Ölçekten duygusal empatiyi ölçen 7 maddenin toplanmasıyla elde edilen duygusal empati alt boyutu puanı, bilişsel empatiyi ölçen 6 maddeye verilen yanıtların puanlarının toplamı ile elde edilen bilişsel empati alt boyutu puanı ve bu ikisinin toplamı ile elde edilen toplam empatik eğilim puanı olmak üzere üç ayrı puan elde edilmektedir. Duygusal empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $7 \times 1 = 7$, maksimum puan $7 \times 4 = 28$, bilişsel empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $6 \times 1 = 6$, maksimum puan $6 \times 4 = 24$, minimum toplam empatik eğilim puanı $13 \times 1 = 13$, maksimum toplam empatik eğilim puanı ise $13 \times 4 = 52$ dir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır.

3.6. Portre Değerler Ölçeği

Acun Kapıkıran ve Gündoğan (2016) tarafından 9-12 yaş grubu çocukları uyarlanan ölçek özaşkın değerler, korumacı değerler, özgenişletim değerler ve yeniliklere açıklık değerler olmak üzere dört alt boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Schwartz'ın değerler modeli dikkate alınarak ölçeğin yapısı çok boyutlu ölçekleme tekniğiyle analize tabi tutulmuştur. Çalışmada çok boyutlu ölçekleme yöntemi kullanılarak Schwartz'ın Değerler Modeline benzer bir yapı

oluşturulmaya çalışılmış ve yaş grubuna uygunluğu DFA ile test edilmiş, kabul edilebilir düzeyde uyum değerlerine ulaşılmıştır. Aynı zamanda Portre Değerler lğinin alt boyutları, bu yaş grubu çocukları için hesaplanan iç tutarlılık güvenirliği kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada ğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile değer yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi; değer yöneliminin, empatik eğilim düzeyini ne düzeyde yordadığını tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ise Tek yönlü (One way) ANOVA kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın tespiti çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testleri ile yapılarak grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda Scheffe, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett's C testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012: 56). Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin “empatik eğilim düzeyleri” ve “değer düzeyleri” ile öğrencilerin “cinsiyetleri”, “okul öncesi eğitim durumları”, “büyüdükleri aile ortamı” ve “ebeveyn eğitim durumları” açısından elde edilen bulgular açıklanmaktadır.

4.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Çalışmaya 334’ü (% 49,7) kız, 337’si (%50,1) erkek olmak üzere toplam 671 öğrenci katılmıştır. Bu bakımdan cinsiyet değişkeni örneklem grubu içerisinde oldukça dengeli dağılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıkları, aile yapısı, anne ve babalarının öğrenim durumları, cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

Tablo 4.1: Öğrencilerin okul öncesi eğitim ve aile bilgilerinin, cinsiyete göre karşılaştırmalı istatistikleri

Kişisel Bilgiler	Kız (n=334)		Erkek (n=337)		Toplam (n=671)		Ki-kare	p
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%		
Okul Öncesi eğitimi?								
Evet	270	80,8	279	82,8	549	81,7	672,43	<0,001
Hayır	64	19,2	58	17,2	122	18,2		
Büyüdüğü Aile Türü?								
Çekirdek Aile	269	80,5	265	78,6	534	79,5	51,74	<0,001
Geniş Aile	58	17,4	67	19,9	125	18,6		
Annenin eğitim durumu								
İlkokul	80	24	79	23,4	159	23,7	7,492	0,485
Ortaokul	56	16,8	48	14,2	105	15,6		
Lise	112	33,5	122	36,2	234	34,8		
Üniversite	85	25,4	88	26,1	173	25,7		
Babanın eğitim durumu								
İlkokul	45	13,5	34	10,1	79	11,8	11,167	0,192
Ortaokul	40	12	46	13,6	87	12,9		
Lise	127	38	144	42,7	271	40,3		
Üniversite	122	36,5	112	33,2	234	34,8		

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin %80’den fazlasının okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Kız öğrencilerin %80’8’inin okul öncesi eğitim aldığı, erkek

öğrencilerde ise bu oranın %82,8 olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan ki-kare testi sonucunda, cinsiyet ile okul öncesi eğitim alıp alma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2(1) = 672,43, p < 0,001$).

Öğrencilerin %80'e yakını (%79,5) çekirdek ailede büyümüştür. Kız oranlarda bu oran (%80,5) erkek öğrencilere kıyasla (%78,6) daha yüksektir ve aradaki oran farkı, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($\chi^2(1) = 51,74, p < 0,001$).

Hem kız hem de erkek öğrencilerde annelerin eğitim düzeyleri dengeli dağılmaktadır. Annelerde en yüksek oranda sahip olunan eğitim düzeyi %34,8 ile Lise olurken, en düşük oranda sahip olunan eğitim düzeyi ise %15,6 ile ortaokuldur.

Benzer şekilde, hem kız hem de erkek öğrencilerde babaların eğitim düzeyleri de dengeli dağılmaktadır. Babalarda en yüksek oranda sahip olunan eğitim düzeyi %40,3 ile lise olurken, en düşük oranda sahip olunan eğitim düzeyi ise %11,8 ile ilkokuldur.

4.2. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri “Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği” madde puanlarının toplamı üzerinden hesaplanmıştır. Puanlar arttıkça öğrencilerin empatik eğilim düzeyi de yükselmekte, puanlar düştükçe öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri de azalmaktadır. Empatik eğilim düzeyleri hem ölçek alt boyutları olan duygusal ve bilişsel empati bakımından, hem de cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, aile yapısı ve anne/baba eğitim durumu bazında incelenmiştir.

Tablo 4.2: Empatik Eğilim ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri

	Kız			Erkek			Toplam		Fark Testi		
	X	Mdn.	SS	X	Mdn.	SS	X	SS	Mdn.	t	p
Empatik Eğilim Ölçeği	41,1	42	7,1	37,9	38	7,5	39,5	7,5	40	5,574	<0,001
Empatik Eğilim (toplam)	41,1	42	7,1	37,9	38	7,5	39,5	7,5	40	5,574	<0,001
Bilişsel Empati	19,0	20	3,8	17,7	18	4,1	18,3	4,0	19	4,232	<0,001
Duygusal Empati	22,1	22,5	4,3	20,2	21	4,3	21,2	4,4	21	5,579	<0,001

Tablo 4.2’de, öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puan istatistikleri, cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır. Bu verilere bakıldığında, öğrencilerin 13 maddelik empatik eğilim ölçeği toplam puan ortalamalarının 39,5 olduğu, kız öğrencilerde bu değer (x̄=41,1), erkek öğrencilere kıyasla (x̄=37,9) daha yüksek düzeyde olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir (t(669)=5,574, p<0,001).

Diğer yandan, ölçekten maksimum alınabilecek puanın (13*4) 52 olduğu görüldüğünde, hem kız hem de erkek öğrencilerin genel empatik eğilim düzeyinin, orta seviyenin üzerinde olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçek alt boyutları açısından bakıldığında ise, hem bilişsel empati, hem de duygusal empati boyutu açısından, kız öğrencilerin bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin (sırasıyla x̄=19 ve x̄=22,1), erkek öğrencilere kıyasla (sırasıyla X̄=17,7 ve X̄=20,2) daha yüksek düzeyde olduğu ve aradaki bu ortalama değer farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (sırasıyla t(669)=4,232, p<0,001 ve t(669)=5,579, p<0,001).

Tablo 4.3: Empatik Eğilim ölçeğinin, okul öncesi eğitim durumu, aile yapısı ve anne/baba eğitim durumuna göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri

	Empatik Eğilim (Toplam)					Fark Testi	
	X	Mdn.	SS	Min	Maks	t-test / ANOVA	p
Okul Öncesi eğitimi?							
Evet	39,40	40	7,53	15	52	-0,447	0,655
Hayır	39,93	41	7,26	16	51		
Büyüdüğü Aile Türü?							
Çekirdek Aile	39,73	41	7,45	16	52	1,72	0,086
Geniş Aile	38,46	39	7,54	15	52		
Annenin eğitim durumu							
İlkokul	40,41	42	7,43	18	52	1,92	0,125
Ortaokul	39,06	39	7,03	16	51		
Lise	38,72	39	7,59	15	52		
Üniversite	39,94	41	7,56	18	52		
Babanın eğitim durumu							
İlkokul	39,67	40	6,76	25	52	1,379	0,248
Ortaokul	38,46	40	8,26	15	52		
Lise	39,16	40	7,59	16	52		
Üniversite	40,19	41	7,26	18	52		

Tablo 4.3'te, Empatik Eğilim ölçeğinin, okul öncesi eğitim durumu, aile yapısı ve anne/baba eğitim durumuna göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri yer almaktadır. İki kategorili olan okul öncesi eğitim alıp almama durumu (evet-hayır) ve büyüdüğü aile türü (çekirdek-geniş) maddelerinde fark testi olarak bağımsız gruplar arası t-test, üç ve daha fazla kategoriye sahip anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) maddelerinde ise fark testi olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.

Tablo 4.3 sonuçları incelendiğinde, okul öncesinde anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ortalamalarının birbirine oldukça yakın düzeyde olduğu (sırasıyla $\bar{x}=39,4$ ve $\bar{x}=39,93$) ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı görülmediği anlaşılmaktadır ($t(669)=-0,447$, $p=0,655$).

Diğer yandan, çekirdek ailede büyüyen ve geniş ailede büyüyen öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ortalamalarının da birbirine yakın düzeyde olduğu (sırasıyla $\bar{X}=39,73$ ve $\bar{x}=38,46$) ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t(669)=-1,720$, $p=0,086$).

Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri, annelerinin eğitim durumu kategorilerine göre karşılaştırıldığında, en yüksek eğitim düzeyine (üniversite) sahip annelerin olduğu öğrenci grubu ile en düşük eğitim düzeyine sahip (ilkokul) annelerin olduğu öğrenci grubunun empatik eğilim ortalamalarının (sırasıyla $\bar{X}=39,94$ ve $\bar{X}=40,41$) birbirine oldukça yakın seviyelerde olduğu ve öğrencilerin empatik eğilimlerinin, annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($F(3,655)=1,920$, $p=0,125$).

Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri, babalarının eğitim durumu kategorilerine göre karşılaştırıldığında, en yüksek eğitim düzeyine (üniversite) sahip babaların olduğu öğrenci grubu ile en düşük eğitim düzeyine sahip (ilkokul) babaların olduğu öğrenci grubunun empatik eğilim ortalamalarının (sırasıyla $\bar{X}=40,19$ ve $\bar{X}=39,67$) birbirine oldukça yakın seviyelerde olduğu ve öğrencilerin empatik eğilimlerinin, babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($F(3,655)=1,379$, $p=0,248$).

Öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin, ölçek alt boyutlarından olan bilişsel ve duygusal boyutlar bakımından anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı, sırasıyla Tablo 4.4 ve Tablo 4.5'te sunulmaktadır.

Tablo 4.4: Bilişsel Empati boyutunun, okul öncesi eğitim durumu, aile yapısı ve anne/baba eğitim durumuna göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri

	Bilişsel Empati					Fark Testi	
	X	Mdn.	SS	Min	Maks	t-test / ANOVA	p
Okul Öncesi eğitimi?							
Evet	18,3	19	4,0	6,0	24,0	0,288	0,773
Hayır	18,4	19	4,0	7,0	24,0		
Büyüdüğü Aile Türü?							
Çekirdek Aile	18,4	19	4,0	6,0	24,0	1,48	0,139
Geniş Aile	17,9	18	4,0	6,0	24,0		
Annenin eğitim durumu							
İlkokul	18,7	19	3,9	7,0	24,0	1,949	0,12
Ortaokul	18,0	18	3,8	6,0	24,0		
Lise	18,0	19	4,1	6,0	24,0		
Üniversite	18,8	19	3,9	7,0	24,0		
Babanın eğitim durumu							
İlkokul	17,8	18	4,1	7,0	24,0	2,825	0,038
Ortaokul	17,6	18	4,5	6,0	24,0		
Lise	18,3	19	4,0	7,0	24,0		
Üniversite	18,9	19	3,6	7,0	24,0		

Tablo 4.4'te Empatik Eğilim ölçeğinin alt boyutlarından olan bilişsel empatinin, okul öncesi eğitim durumu, aile yapısı ve anne/baba eğitim durumuna göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri yer almaktadır. İki kategorili olan okul öncesi eğitim alıp almama durumu (evet-hayır) ve büyüdüğü aile türü (çekirdek-geniş) maddelerinde fark testi olarak bağımsız gruplar arası t-test, üç ve daha fazla kategoriye sahip anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) maddelerinde ise fark testi olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.

Tablo 4.4'teki sonuçlara bakıldığında, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin bilişsel empati puan ortalamalarının neredeyse aynı düzeyde olduğu (sırasıyla $\bar{x}=18,3$ ve $\bar{x}=18,4$) ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı görülmediği anlaşılmaktadır ($t(669)=-0,288$, $p=0,773$).

Diğer yandan, çekirdek ailede büyüyen ve geniş ailede büyüyen öğrencilerin bilişsel empati puan ortalamalarının da birbirine yakın düzeyde olduğu (sırasıyla $\bar{x}=18,40$ ve $\bar{x}=17,90$) ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t(669)=-1,480$, $p=0,139$).

Öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri, annelerinin eğitim durumu kategorilerine göre karşılaştırıldığında, en yüksek eğitim düzeyine (üniversite) sahip annelerin olduğu öğrenci grubu ile en düşük eğitim düzeyine sahip (ilkokul) annelerin olduğu öğrenci grubunun bilişsel empati puan ortalamalarının (sırasıyla $\bar{x}=18,8$ ve $\bar{x}=18,7$) birbirine oldukça yakın seviyelerde olduğu ve öğrencilerin bilişsel empati düzeylerinin, annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($F(3,655)=1,949$, $p=0,120$).

Diğer yandan, öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri, babalarının eğitim durumu kategorilerine göre karşılaştırıldığında, öğrencilerin empatik eğilimlerinin, babalarının eğitim durumuna göre farklılaştığı, genel olarak, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin bilişsel empati seviyelerinin de yükselme eğilimi gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan ANOVA testi sonucunda, farklı eğitim düzeyinde babaları olan öğrencilerin bilişsel puan ortalamaları arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F(3,655)=2,825$, $p=0,038$). Bu farkın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey post hoc testi sonucunda, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin bilişsel empati düzey ortalamalarının ($\bar{x}=17,6$), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin bilişsel empati düzey ortalamalarından ($\bar{x}=18,9$) çok daha düşük olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p=0,05$) anlaşılmaktadır.

Tablo 4.5: Duygusal Empati boyutunun, okul öncesi eğitim durumu, aile yapısı ve anne/baba eğitim durumuna göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri

	Duygusal Empati					Fark Testi	
	X	Mdn.	SS	Min	Maks	t-testi / ANOVA	p
Okul Öncesi eğitimi?							
Evet	21,1	21	4,5	9,0	28,0	-1,017	0,31
Hayır	21,5	22	4,0	9,0	28,0		
Büyüdüğü Aile Türü?							
Çekirdek Aile	21,3	22	4,4	9,0	28,0	1,579	0,115
Geniş Aile	20,6	21	4,4	9,0	28,0		
Annenin eğitim durumu							
İlkokul	21,7	22	4,3	10,0	28,0	1,558	0,198
Ortaokul	21,1	21	4,1	10,0	28,0		
Lise	20,8	21	4,5	9,0	28,0		
Üniversite	21,2	22	4,5	9,0	28,0		
Babannin eğitim durumu							
İlkokul	21,9	22	3,7	12,0	28,0	1,227	0,299
Ortaokul	20,9	21	4,5	9,0	28,0		
Lise	20,9	21	4,5	9,0	28,0		
Üniversite	21,3	21,5	4,5	9,0	28,0		

Tablo 4.5'te Empatik Eğilim ölçeğinin alt boyutlarından olan duygusal empatinin, okul öncesi eğitim durumu, aile yapısı ve anne/baba eğitim durumuna göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri yer almaktadır. İki kategorili olan okul öncesi eğitim alıp almama durumu (evet-hayır) ve büyüdüğü aile türü (çekirdek-geniş) maddelerinde fark testi olarak bağımsız gruplar arası t-test, üç ve daha fazla kategoriye sahip anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) maddelerinde ise fark testi olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.

Tablo 4.5'teki sonuçlara bakıldığında, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin duygusal empati puan ortalamalarının birbirine çok yakın düzeylerde olduğu (sırasıyla $\bar{X}=21,1$ ve $\bar{X}=21,5$) ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı görülmediği anlaşılmaktadır ($t(669)=-1,017$, $p=0,310$).

Diğer yandan, çekirdek ailede büyüyen ve geniş ailede büyüyen öğrencilerin duygusal empati puan ortalamalarının da birbirine nispeten yakın düzeyde olduğu (sırasıyla $\bar{X}=21,30$ ve $\bar{X}=20,60$) ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t(669)=-1,579$, $p=0,115$).

Öğrencilerin duygusal empati düzeyleri, annelerinin eğitim durumu kategorilerine göre karşılaştırıldığında, en yüksek eğitim düzeyine (üniversite) sahip annelerin olduğu öğrenci grubu ile en düşük eğitim düzeyine sahip (ilkokul) annelerin olduğu öğrenci grubunun duygusal empati puan ortalamalarının (sırasıyla $\bar{X}=21,2$ ve $\bar{X}=21,7$) birbirine oldukça yakın seviyelerde olduğu ve öğrencilerin duygusal empati düzeylerinin, annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($F(3,655)=1,558$, $p=0,198$).

Benzer şekilde, öğrencilerin duygusal empati düzeyleri, babalarının eğitim durumu kategorilerine göre karşılaştırıldığında, en yüksek eğitim düzeyine (üniversite) sahip babaların olduğu öğrenci grubu ile en düşük eğitim düzeyine sahip (ilkokul) babaların olduğu öğrenci grubunun duygusal empati puan ortalamalarının (sırasıyla $\bar{X}=21,3$ ve $\bar{X}=21,9$) birbirine oldukça yakın seviyelerde olduğu ve öğrencilerin duygusal empati düzeylerinin, babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($F(3,655)=1,227$, $p=0,299$).

4.3. Öğrencilerin Değer Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Öğrencilerin değer düzeyleri, doldurmuş oldukları “Portre Değerler Ölçeği” madde puanları üzerinden hesaplanmıştır. Ölçekteki maddeler, öğrencilerin bireysel ve sosyal değerlerini, iki ayrı alt boyuttan incelemektedir.

Bireysel değerler, yeniliklere açıklık ve öz-genişletim alt boyutlarından oluşmaktadır. Öz-genişletim alt boyutu, öğrencilerin bireysel değerlerinden olan hazcılık, başarı ve güce ilişkin değerlerini ölçmektedir. Dolayısı ile yeniliklere açıklık alt boyutunda puan arttıkça, öğrencilerin yeniliklere açık olma seviyeleri de artmakta, öz-genişletim alt boyutunda puan arttıkça ise, öğrencilerin bireysel anlamda hazzı, başarıya ve güce verdiği değer seviyesi de artmaktadır.

Ölçekteki sosyal değerler ise, öz-aşkınlık ve korumacılık alt boyutlarından oluşmaktadır. Öz aşkınlık alt boyutu, öğrencilerin evrenselcilik ve iyilikseverliğe ilişkin değerlerini ölçmektedir. Korumacılık ise, öğrencilerin uyma, uyum sağlama, geleneksellik ve güvenlik değerlerine atıf yapmaktadır. Bu bakımdan, öğrencilerin öz aşkınlık alt boyutu madde puanları arttıkça, onların evrensel değerlere ve iyilikseverliğe atfettikleri önem de artmakta, öğrencilerin korumacılık alt boyutu

madde puanları arttığında ise, onların geleneksel olana ve güvenliğe verdikleri önemde aynı oranda artış göstermektedir.

Schwartz tarafından kurulan bu değerler modelinde yeniliklere açıklıkla korumacı değerler ve özgenişletim değerleriyle özaşkınlık değerleri karşıt kutuplara yerleşmektedir (Schwartz, 1992: 136).

Bu nedenle, değerler ölçeği toplam puanı üzerinden inceleme yapmak yerine, tüm alt boyutları temsil eden değerler üzerinden inceleme yapılması daha uygun görülmektedir. Bu kapsamda, yeniliklere açıklık, öz-genişletim, öz-aşkın ve korumacı değerler; cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, aile yapısı ve anne/baba eğitim durumu bakımından incelenmiştir.

Tablo 4.6: Değerlerin cinsiyete göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri

Değerler Ölçeği	Kız			Erkek			Toplam			Fark Testi	
	X	M	SS	X	M	SS	X	M	SS	t	p
Öz-aşkın	25,43	26	4,05	24,40	25	4,57	24,92	26	4,35	3,1	0,002
Korumacı	27,87	28,5	5,54	27,06	28	5,26	27,46	28	5,41	1,933	0,054
Öz-genişletim	18,04	19	5,52	19,40	20	5,31	18,72	19	5,45	-3,266	0,001
Yeniliklere Açıklık	22,48	23	4,63	22,13	23	4,54	22,30	23	4,59	0,984	0,325

Tablo 4.6'da Portre Değerler ölçeğinin 4 farklı alt boyutu (öz-aşkınlık, korumacılık, öz-genişletim ve yeniliklere açıklık) cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin sosyal değerleri incelendiğinde, sosyal değerlerden öz-aşkınlık (evrenselcilik ve iyilikseverlik) değer düzeyinin kız öğrencilerde ($\bar{X}=25,43$) erkeklere kıyasla ($\bar{X}=24,4$) daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t(669)=3,10$, $p=0,002$). Ölçekteki diğer sosyal değer olan korumacılık açısından bakıldığında ise, her ne kadar kız öğrencilerin geleneksellik ve güvenlik değerlerini ifade eden korumacı değer alt boyut puan ortalamaları ($\bar{X}=27,87$), erkeklerinkinden ($\bar{X}=27,06$) daha yüksek olsa da, aradaki farkın istatistiksel olarak şans eseri olmaması için belirlenen %5'lik eşik aşılamamıştır ($t(669)=1,933$, $p=0,054$).

Kız ve erkek öğrencilerin bireysel değerleri incelendiğinde ise, bireysel değerlerden öz-genişletim (hazcılık, başarı ve güç) değer düzeyinin erkek öğrencilerde ($\bar{X}=19,40$) kızlara kıyasla ($\bar{X}=18,04$) daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t(669)= -3,266$, $p=0,001$).

Ölçekteki diğer bireysel değer olan yeniliklere açıklık açısından bakıldığında ise, kız ve erkek öğrencilerin yeniliklere açık olmaya verdikleri değer düzeylerinin (sırasıyla $\bar{X}=22,48$ ve $\bar{X}=22,13$) birbirine oldukça yakın olduğu ve aradaki ortalama farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t(669)=0,984$, $p=0,325$).

Tablo 4.7: Değerlerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri

Değerler Ölçeği	Okul Öncesi Eğitimi Alan			Okul Öncesi Eğitimi Almayan			Fark Testi (t-test)	
	X	Mdn.	SS	X	Mdn.	SS	t	p
Öz-aşkın	25,05	26	4,30	24,32	25	4,53	1,675	0,094
Korumacı	27,50	28	5,43	27,27	27	5,33	0,429	0,668
Öz-genişletim	18,87	19	5,51	18,07	18	5,16	1,477	0,14
Yeniliklere Açıklık	22,46	23	4,52	21,57	22	4,83	1,94	0,053

Tablo 4.7’de, Portre Değerler ölçeğinin 4 farklı alt boyutu (öz-aşkınlık, korumacılık, öz-genişletim ve yeniliklere açıklık) öğrencilerin anaokuluna gidip gitmeme durumlarına göre karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin sosyal değerleri incelendiğinde, sosyal değerlerden öz-aşkınlık (evrenselcilik ve iyilikseverlik) değer düzeyinin okul öncesi eğitim alan öğrencilerde ($\bar{X}=25,05$) okul öncesi eğitim almayanlara kıyasla ($\bar{X}=24,32$) daha yüksek olduğu fakat aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(669)=1,675$, $p=0,094$). Ölçekteki diğer sosyal değer olan korumacılık açısından bakıldığında ise, hem okul öncesi eğitim alan, hem de okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin geleneksellik ve güvenlik değerlerini ifade eden korumacı değer alt boyut puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu (sırasıyla $\bar{X}=27,5$ ve $\bar{X}=27,27$) ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t(669)=0,429$, $p=0,668$).

Anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin bireysel değerleri incelendiğinde ise, bireysel değerlerden öz-genişletim (hazcılık, başarı ve güç) değer düzeylerinin her iki grupta da birbirine oldukça yakın olduğu (sırasıyla $\bar{X}=18,87$ ve $\bar{X}=18,07$) ve aradaki ortalama farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t(669)=1,477$, $p=0,140$). Ölçekteki diğer bireysel değer olan yeniliklere açıklık açısından bakıldığında ise, her ne kadar okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yeniliklere açıklık değeri puan ortalamaları ($\bar{X}=22,46$),

erkeklerinkinden ($\bar{X}=21,57$) daha yüksek olsa da, aradaki farkın istatistiksel olarak şans eseri olmaması için belirlenen %5'lik eşiğin, bu fark testinde aşılamadığı görülmektedir ($t(669)=1,940$, $p=0,053$).

Tablo 4.8: Değerlerin aile tipine göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri

Değerler Ölçeği	Çekirdek Aile			Geniş Aile			Fark Testi (t-test)	
	X	Mdn.	SS	X	Mdn.	SS	t	p
Öz-aşkın	25,08	26	4,36	24,30	25	4,33	1,8	0,072
Korumacı	27,69	28	5,38	26,54	26	5,39	2,135	0,033
Öz-genişletim	18,89	19	5,41	18,15	18	5,74	1,359	0,175
Yeniliklere Açıklık	22,43	23	4,55	21,78	22	4,81	1,418	0,157

Tablo 4.8'de, Portre Değerler ölçeğinin 4 farklı alt boyutu (öz-aşkınlık, korumacılık, öz-genişletim ve yeniliklere açıklık) öğrencilerin çekirdek ailede veya geniş ailede büyüme durumlarına göre karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Çekirdek ailede ve geniş ailede büyüyen öğrencilerin sosyal değerleri incelendiğinde, sosyal değerlerden öz-aşkınlık (evrenselcilik ve iyilikseverlik) değer düzeyinin çekirdek ailede büyüyen öğrenciler ($\bar{X}=25,08$) ile geniş ailede büyüyen öğrencilerde ($\bar{X}=24,30$) birbirine yakın düzeylerde olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(669)=1,800$, $p=0,072$). Ölçekteki diğer sosyal değer olan korumacılık açısından bakıldığında ise, çekirdek ailede yetişen öğrencilerin geleneksellik ve güvenlik değerlerini ifade eden korumacı değer puan ortalamasının ($\bar{X}=27,69$), geniş ailede yetişen öğrencilerin korumacı değer ortalamasından ($\bar{X}=26,54$) daha yüksek seviyede olduğu ve aradaki bu ortalama farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t(669)=2,135$, $p=0,033$).

Çekirdek ailede ve geniş ailede yetişen öğrencilerin bireysel değerleri incelendiğinde ise, bireysel değerlerden öz-genişletim (hazcılık, başarı ve güç) değer düzeylerinin her iki grupta da birbirine oldukça yakın olduğu (sırasıyla $\bar{X}=18,89$ ve $\bar{X}=18,15$) ve aradaki ortalama farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t(669)=1,359$, $p=0,175$). Ölçekteki diğer bireysel değer olan yeniliklere açıklık açısından bakıldığında ise, öz-genişletim alt boyutuna benzer bir şekilde, çekirdek ailede yetişen öğrencilerin yeniliklere açık olmaya verdikleri değer ($\bar{X}=22,43$), geniş ailede yetişen öğrencilerin yeniliklere açık olmaya verdikleri değere ($\bar{X}=21,78$) yakın düzeyde olduğu ve aradaki bu değer

ortalaması farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(669)=1,418$, $p=0,157$).

Tablo 4.9: Değerlerin annenin eğitim düzeyine göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri

Değerler Ölçeği	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Fark Testi (ANOVA)	
	X	Mdn.	X	Mdn.	X	Mdn.	X	Mdn.	F	p
Öz-aşkın	24,5	25	24,6	25	25,1	26	25,3	26	1,181	0,316
Korumacı	27,2	27	27,5	27	27,3	27	28,0	29	0,857	0,463
Öz-genişletim	18,6	19	19,1	20	18,6	19	18,9	19	0,356	0,785
Yeniliklere Açıklık	22,0	22	22,2	23	22,3	23	22,7	23	0,736	0,531

Tablo 4.9’da, Portre Değerler ölçeğinin 4 farklı alt boyutu (öz-aşkınlık, korumacılık, öz-genişletim ve yeniliklere açıklık) öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Bu açıdan öğrencilerin sosyal değerleri incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin öz-aşkınlık (evrenselcilik ve iyilikseverlik) değer düzeylerinin de kademeli olarak arttığı (ilkokul: $\bar{X}=24,5$, ortaokul: $\bar{X}=24,6$, lise: $\bar{X}=25,1$ ve üniversite: $\bar{X}=25,3$) fakat bu artış ve farklı eğitim düzeylerine göre oluşan değer ortalamaları arasındaki farklılıkların, yapılan ANOVA testi sonucunda anlamlı bulunmadığı görülmektedir ($F(3,655)= 1,181$, $p=0,316$). Ölçekteki diğer sosyal değer olan korumacılık açısından bakıldığında ise, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile öğrencilerin korumacı değerleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmadığı, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ne olursa olsun, öğrencilerin korumacı değerleri ortalamalarının 27 ile 28 puan arasında değiştiği ve annelerin eğitim düzeyine göre oluşan değer ortalamaları farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($F(3,655)= 0,857$, $p=0,463$).

Öğrencilerin bireysel değerlerden öz-genişletim (hazcılık, başarı ve güç) değer düzeylerinin, annelerinin eğitim seviyelerine göre artış veya azalış göstermediği, ve öğrencilerin annelerinin farklı eğitim seviyelerine sahip olmalarının, onların hazzı, başarıya ve güce verdikleri öz-genişletim değerlerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunmadığı görülmektedir ($F(3,655)= 0,356$, $p=0,785$). Ölçekteki diğer bireysel değer olan yeniliklere açıklık açısından bakıldığında da, benzer bir durum söz konusudur. Annesi hem ilkokul, hem ortaokul, hem lise, hem de üniversite mezunu olan öğrencilerin yeniliklere açık

olmaya verdikleri değerlerin ortalamaları (sırasıyla $\bar{X}=22$, $\bar{X}=22,2$, $\bar{X}=22,3$ ve $\bar{X}=22,7$) birbirine çok yakındır ve aradaki puan farkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(3,655)= 0,736$, $p=0,531$).

Tablo 4.10: Değerlerin babanın eğitim düzeyine göre karşılaştırmalı istatistikleri ve fark testleri

	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Fark Testi (ANOVA)	
	X	Mdn.	X	Mdn.	X	Mdn.	X	Mdn.	F	p
Öz-aşkın	24,15	25	23,63	24	25,15	26	25,43	26	4,6	0,003
Korumacı	26,05	26	26,24	26	27,64	28	28,20	29	4,83	0,002
Öz-genişletim	18,46	19	19,23	20	18,76	19	18,67	19	0,302	0,824
Yeniliklere Açıklık	21,62	21	21,31	22	22,43	23	22,77	23	2,729	0,043

Tablo 4.10'da, Portre Değerler ölçeğinin 4 farklı alt boyutu (öz-aşkınlık, korumacılık, öz-genişletim ve yeniliklere açıklık) öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Bu açıdan öğrencilerin sosyal değerleri incelendiğinde, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin öz-aşkınlık (evrenselcilik ve iyilikseverlik) değer düzeylerinin de genel anlamda arttığı (ilkokul: $\bar{X}=24,5$, ortaokul: $\bar{X}=23,63$, lise: $\bar{X}=25,15$ ve üniversite: $\bar{X}=25,43$), aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) test sonucuna göre ise, öğrencilerin öz-aşkın değerlerinin, babalarının eğitim durumdan anlamlı düzeyde etkilendiği anlaşılmaktadır ($F(3,655)= 4,600$, $p=0,003$). Bu farkın, hangi eğitim grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey post hoc testi sonucuna göre ise, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin öz-aşkın değer ortalamaları ($\bar{X}=23,63$), hem babaları lise mezunu olan ($\bar{X}=25,15$) hem de babaları üniversite mezunu olan ($\bar{X}=25,43$) öğrencilerin öz-aşkın değer ortalamalarından düşüktür ve aradaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (sırasıyla $p=0,026$ ve $p=0,007$).

Ölçekteki diğer sosyal değer olan korumacı değerler açısından bakıldığında ise, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça, onların korumacı değerlere ilişkin puan ortalamalarının da kademeli olarak artış gösterdiği fark edilmektedir. Babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin korumacı değer ortalamaları 26,05, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin korumacı değer ortalamaları 26,24, babası lise mezunu olan öğrencilerin korumacı değer ortalamaları 27,64 ve babası üniversite

mezunu olan öğrencilerin korumacı değer ortalamaları 28,20'dir. Bu değer düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) test sonucuna göre, babaları farklı seviyelerde eğitim almış öğrencilerin korumacı değerlerinin de farklılaştığı görülmektedir ($F(3,655)= 4,830, p=0,002$). Bu farkın, hangi eğitim grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey post hoc testi sonucuna göre ise, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin öz-aşkın değer ortalamalarının ($\bar{X}=28,20$), hem babaları ilkokul mezunu olan ($\bar{X}=26,05$) hem de babaları ortaokul mezunu olan ($\bar{X}=26,24$) öğrencilerin öz-aşkın değer ortalamalarından yüksek olduğu ve aradaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (sırasıyla $p=0,012$ ve $p=0,023$).

Öğrencilerin bireysel değerlerden öz-genişletim (hazcılık, başarı ve güç) değer düzeylerinin, babalarının eğitim seviyelerine göre artış veya azalış göstermediği, ve öğrencilerin babalarının farklı eğitim seviyelerine sahip olmalarının, onların hazzı, başarıya ve güce verdikleri öz-genişletim değerlerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunmadığı görülmektedir ($F(3,655)= 0,302, p=0,824$).

Ölçekteki diğer bireysel değer olan yeniliklere açıklık açısından bakıldığında ise, babaları farklı eğitim seviyesine sahip öğrencilerin yeniliklere açık olmaya verdikleri değer, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(3,655)= 2,729, p=0,043$). Bu bakımdan, babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin yeniliklere açık olmaya verdikleri değer ortalaması sırasıyla 21,62 ve 21,31 iken, babaları lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin yeniliklere açık olmaya verdikleri değer ortalaması sırasıyla 22,43 ve 22,77'dir. Hangi eğitim düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olabileceğini belirlemek amacıyla yapılan Tukey post hoc testi sonucunda, hiçbir grup arasındaki farkın istatistiksel anlamlılık düzeyinin ($p=0,05$) altında olmadığı, bu anlamlılık düzeyine en yakın gruplar arası farkın ise, babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile ($\bar{X}= 21,31$), babası üniversite mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}= 22,77$) arasında söz konusu olduğu ($p=0,064$) anlaşılmaktadır.

4.4. Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Değer Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile değer yönelimleri arasında ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin anlamlılık düzeyleri, Pearson Korelasyon testleri ile incelenmiştir (Tablo 4.11). Yapılan korelasyon testleri sonucunda, öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin (ölçek toplam puan), hem bilişsel empati alt boyutu, hem de duygusal empati alt boyutu ile arasında oldukça güçlü, pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon ilişkisi olduğu (sırasıyla $r(669)=0,877$, $p<0,001$ ve $r(669)=0,901$, $p<0,001$), diğer yandan bilişsel empati alt boyutu ile duygusal empati boyutu arasında da pozitif yönlü, güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu, bu açıdan öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri arttıkça duygusal empati düzeylerinin de aynı doğrultuda arttığı görülmektedir ($r(669)=0,582$, $p<0,001$).

Portre Değerler ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, yeniliklere açık olmaya verilen değerler, diğer 3 alt boyut olan öz-aşkın değerler, korumacı değerler ve öz-genişletim değerleri ile neredeyse güçlü düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyon ilişkisi olduğu görülmektedir (sırasıyla $r(669)=0,440$, $p<0,001$, $r(669)=0,393$, $p<0,001$ ve $r(669)=0,450$, $p<0,001$). Bu bakımdan, öğrencilerin yeniliklere açık olmaya verdiği önem arttıkça,

- Herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiği, farklı fikirde olanları anlamaya çalışmak, doğayı/çevreyi koruma, insanlara yardım etme vefedakârlık gibi öz-aşkın değerlere verdiği önem de artmakta,
- Dikkatleri üzerine çekmeme, mütevazı olma, kendisine söylenen şeyi yapma, dini ve ailevi değerlere sahip çıkma, insanların yanlış olarak gördüğü şeyleri yapmaktan kaçınma, güvenli çevrede yaşama ve tehlikelerden kaçınma gibi korumacı değerlere verdiği önem de artmakta,
- Eğlenebileceği fırsatları arama, yeteneklerini gösterebilme, başarılarının fark edilmesi, para ve zenginlik, ve diğer insanlardan saygı görme gibi öz- genişletim değerlerine verdiği önem de aynı doğrultuda ve orta düzeyde etki gücüyle artış göstermektedir.

Tablo 4.11: Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile değer yönelimleri arasındaki ilişki düzeyi

Ölçekler ve Alt Boyutları		Bilişsel Empati	Duygusal Empati	Özdeşlik	Korumacı	Öz-genişletim	Yeniliklere Açıklık
Empatik Eğilim (toplam)	r	,877**	,901**	,316**	,319**	-0,033	,154**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,395	<0,001
Bilişsel Empati	r	1	,582**	,287**	,293**	0,018	,156**
	p		<0,001	<0,001	<0,001	0,65	<0,001
Duygusal Empati	r		1	,275**	,275**	-0,072	,120**
	p			<0,001	<0,001	0,064	0,002
Öz-aşkın	r			1	,591**	,128**	,440**
	p				<0,001	0,001	<0,001
Korumacı	r				1	,207**	,393**
	p					<0,001	<0,001
Öz-genişletim	r					1	,450**
	p						<0,001

Not: r: Korelasyon Katsayısı p: Anlamlılık

Değerler ölçeği alt boyutları arasında birbiri ile en güçlü ilişkiye sahip alt boyutların öz-aşkın değerler ile korumacı değerler olduğu ($r(669)=0,591$, $p<0,001$), birbiri ile en zayıf ilişkiye sahip alt boyutların ise öz-aşkın değerler ile öz-genişletim değerleri olduğu ($r(669)=0,128$, $p<0,001$) görülmektedir.

Bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin değerlerle ilişkisi incelendiğinde, hem bilişsel hem de duygusal empati düzeyinin, öz-aşkın ve korumacı değerler ile arasında orta düzeyde etki gücüne sahip, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkileri olduğu gözlenmektedir (bilişsel empati-özdeşlik değerler: $r=0,287$; bilişsel empati-korumacı değerler: $r=0,293$; duygusal empati-özdeşlik değerler: $r=0,275$; duygusal empati-korumacı değerler: $r=0,275$). Bu açıdan, öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati düzeyleri arttıkça, evrensel değerlere, iyilikseverliğe, geleneksel değerlere ve güvenlik ihtiyacına verdiği önem de orta düzeyde bir etki gücüyle artış göstermektedir.

Bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin yeniliklere açık olmaya verilen önem düzeyi ile ilişkisi incelendiğinde, her iki empati düzeyinin de yeniliklere açıklık ile arasında zayıf derecede, pozitif ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır (sırasıyla $r(669)=0,156$, $p<0,001$ ve $r(669)=0,120$, $p=0,002$). Bu bakımdan, öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati düzeyleri arttıkça, onların bağımsız ve özgür olmak, yeni şeyler düşünmek ve yaratıcı olmak, macera peşinde koşmak ve risk almak, zaman geçirmek, sürpriz yapmak ve yeni şeyler denemek gibi yeniliklere açıklık alt boyutundaki değerlere verdiği önem de artmaktadır.

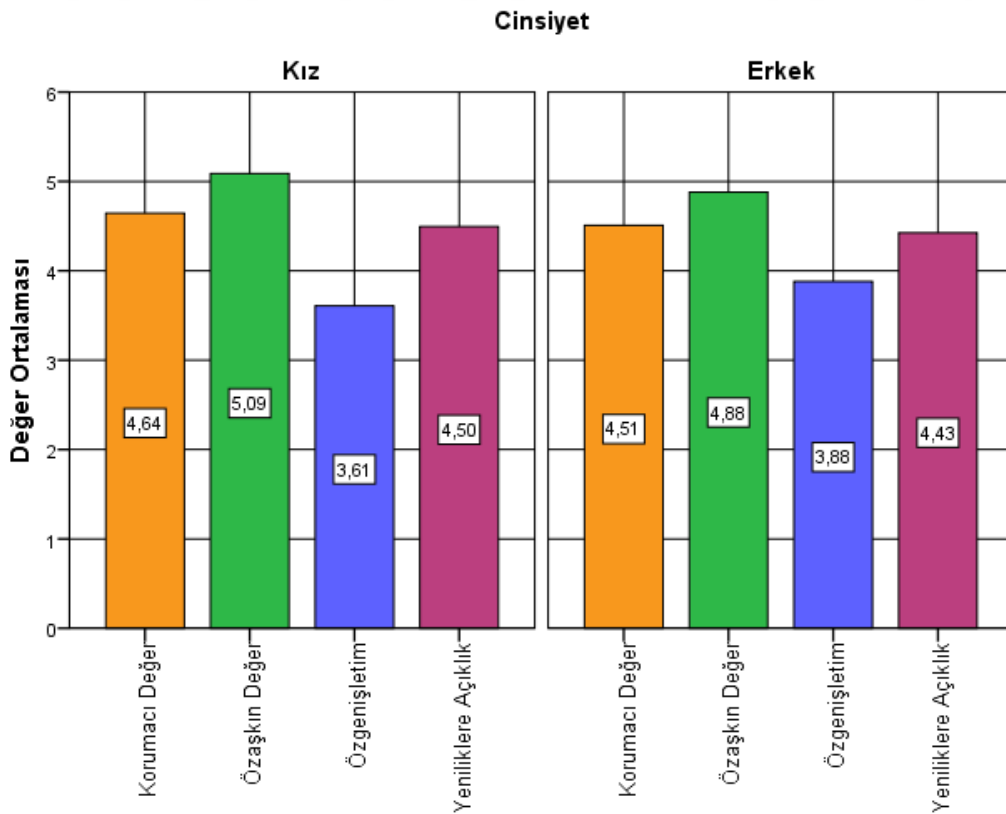
Fakat aradaki ilişkinin gücü hem bilişsel hem de duygusal empati bakımından oldukça zayıftır.

Diğer yandan, bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin öğrencilerin özgenişletim değerleriyle arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunmadığı (sırasıyla $r(669)=0,018$, $p=0,650$ ve $r(669)=-0,072$, $p=-0,064$) görülmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin bilişsel veya duygusal empati düzeyleri, onların eğlenebilecekleri fırsatları arama, yeteneklerini gösterebilme, maddi zenginlik ve diğer insanlardan saygı görme gibi değerleriyle ilişkili bulunmamıştır.

4.5. Öğrencilerin Değer Düzeylerinin Kendi İçerisinde Karşılaştırması

Öğrencilerin Portre Değerler ölçeği alt boyutlarının puan ortalamaları, her alt boyutun soru sayısına bölünerek standartlaştırılmış ve bu yöntemle, öğrencilerin bireysel ve sosyal değer düzeyleri cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Grafik 4.1).

Grafik 4.1: Öğrencilerin Değer Düzeylerinin, Cinsiyete Göre Karşılaştırmalı Grafiği



Grafik 4.1 incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrencilerde en yüksek değer ortalamasının öz aşkın değere ait olduğu (kızlarda $\bar{X}=5,09$; erkeklerde $\bar{X}=4,88$), bu bakımdan öğrencilerin en çok önem verdiği değerlerin, evrensel değerler ve iyilikseverlik olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan hem kız hem de erkek öğrencilerin en az önem verdiği değer ise, özgenişletim olduğu (kızlarda $\bar{X}=3,61$; erkeklerde $\bar{X}=3,88$), bu bakımdan, öğrencilerin hazcılık, kişisel başarı ve güce, diğer değerlerden çok daha az önem verdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin 4 farklı değer düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler ANOVA testi sonucunda, öğrencilerin değer düzeyleri arasındaki ortalama farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($F(2,366, 1585,326) = 307,037, p < 0,001$). Bu farklılıkların hangi değer düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post hoc testleri sonucunda ise, korumacı değer ile yeniliklere açıklık değeri arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin $p=0,016$, diğer tüm değer farklarındaki anlamlılık düzeyinin ise $p < 0,001$ seviyesinde olduğu görülmüştür.

SONUÇ

Bu bölümde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleriyle değer yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelenmek amaçlı araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılara yön göstermesi beklenen önerilere yer verilmiştir. Saptanan sonuçlar kavramsal ve kurumsal çerçeve ile de yorumlanmış ve sonuçların sunumunda araştırmanın alt problemlerindeki sıralama dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile değer yönelimlerinin cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İnceleme neticesinde:

- Kız öğrencilerdeki empatik eğilim düzeyinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu,
- Ölçek alt boyutları açısından bakıldığında ise, kız öğrencilerin bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu,
- Kız ve erkek öğrencilerin sosyal değerleri incelendiğinde, sosyal değerlerden öz-aşkınlık (evrenselcilik ve iyilikseverlik) değer düzeyinin kız öğrencilerde erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu,
- Ölçekteki diğer sosyal değer olan korumacılık açısından bakıldığında ise, her ne kadar kız öğrencilerin geleneksellik ve güvenlik değerlerini ifade eden korumacı değer alt boyut puan ortalamaları erkeklerinkinden daha yüksek olsa da aradaki farkın anlamlı olmadığı,
- Kız ve erkek öğrencilerin bireysel değerleri incelendiğinde ise bireysel değerlerden öz-genişletim (hazcılık, başarı ve güç) değer düzeyinin erkek öğrencilerin kızlara nispetle daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu,

- Ölçekteki diğer bireysel değer olan yeniliklere açıklık açısından bakıldığında ise, kız ve erkek öğrencilerin yeniliklere açık olmaya verdikleri değer düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu ve aradaki ortalama farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Değer yönelimlerini cinsiyet değişkeni açısından ele alan Yiğittir ve Öcal (2010) da yaklaşık benzer sonuçlara ulaşmıştır. Benzer şekilde ilgili literatürde empatik eğilim düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından inceleyen araştırmalar kapsamında da elde edilen sonuçları destekleyen bulgulara rastlanmaktadır. Rehber (2007) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ancak kız öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği puanının erkek öğrencilerden çok az bir farkla daha fazla ölçüldüğü tespit edilmiştir.

Yapılan araştırma kapsamında öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile değer yönelimlerinin okul öncesi eğitimi alma değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiş ve anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ortalamalarının benzer olduğu, yine Portre Değerler ölçeği incelendiğinde, sosyal değerlerden öz-aşkınlık (evrenselcilik ve iyilikseverlik) ve korumacılık değer düzeyinin de anlamlı farklılaşmadığı, bireysel değerlerden öz-genişletim (hazcılık, başarı ve güç) ve yeniliklere açıklık açısından da birbirine benzer olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin içinde büyüdükleri aile türü değişkeninin empatik eğilim düzeyi ile değer yönelimlerine göre analizi neticesinde; çekirdek ailede veya geniş ailede büyüyen öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ortalamalarının birbirine yakın olduğu, öz-aşkınlık (evrenselcilik ve iyilikseverlik), öz-genişletim (hazcılık, başarı ve güç) ve yeniliklere açıklık değer düzeylerinin her iki grupta da birbirine oldukça yakın olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı sayılamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak korumacılık açısından incelendiğinde çekirdek ailede yetişen öğrencilerin geleneksellik ve güvenlik değeri ortalamasının, geniş ailede yetişen öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu ve bu ortalama farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile annenin öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz neticesinde; en yüksek eğitim düzeyine (üniversite) sahip annelerin olduğu öğrenci grubu ile en düşük eğitim düzeyine sahip (ilkokul) annelerin olduğu öğrenci grubunun empatik eğilim ortalamalarının birbirine oldukça yakın seviyelerde olduğu ve öğrencilerin empatik eğilimlerinin, annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Aynı durum babanın eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında da benzer sonuç ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin değer yönelimlerinin annenin öğrenim düzeyi değişkeni açısından değerlendirildiğinde; öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin öz-aşkınlık (evrenselcilik ve iyilikseverlik) değer düzeylerinin de kademeli olarak arttığı fakat bu artış ve farklı eğitim düzeylerine göre oluşan değer ortalamaları arasındaki farklılıkların, yapılan test (ANOVA) neticesinde anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Aynı değerlendirme neticesinde annelerin eğitim düzeyleri ile öğrencilerin korumacı değerleri arasında bir ilişki bulunmadığı, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ne olursa olsun, öğrencilerin korumacı değerleri ortalamalarının aynı olduğu ve bu durumun anlamlı bir istatistiki sonuç olmadığı anlaşılmıştır. Ölçekteki diğer bireysel değerler için de (yeniliklere açıklık ve öz-genişletim) benzer istatistiki anlamsızlık durumu söz konusudur.

Öğrencilerin değer yönelimlerinin babanın öğrenim düzeyi değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise; öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin öz-aşkınlık (evrenselcilik ve iyilikseverlik) değer düzeylerinin de genel anlamda arttığı, aradaki farkın yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) test sonucuna göre, öğrencilerin öz-aşkın değerlerinin, babalarının eğitim durumdan anlamlı düzeyde etkilendiği anlaşılmıştır. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin öz-aşkınlık değer ortalamalarının, babası lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha düşük olduğu ve aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Bu duruma korumacı değerler açısından bakıldığında, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça, onların korumacı değerlere ilişkin puan ortalamalarının da kademeli olarak artış gösterdiği, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) test sonucuna göre, babaları farklı eğitim almış öğrencilerin

korumacı değerlerinin de farklılaştığı, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin öz-aşkın değer ortalamalarının, babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden yüksek olduğu ve bu durumun istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öz-genişletim (hazcılık, başarı ve güç) değer düzeylerinin, babalarının eğitim seviyelerine göre artış veya azalış göstermediği, öğrencilerin babalarının farklı eğitim seviyelerine sahip olmalarının onların hazza, başarıya ve güce verdikleri öz-genişletim değerlerine istatistiksel olarak anlamlandırmadığı görülmüştür.

Ölçekteki diğer bireysel değer olan yeniliklere açıklık açısından bakıldığında; babaları farklı eğitim seviyesine sahip öğrencilerin yeniliklere açık olmaya verdikleri değer, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır.

Sesli (2014:160) tarafından orta öğretim öğrencilerine yönelik yapılan çalışma kapsamında ise bu çalışmadan farklı olarak öğrencilerin hazcılık ve özyönelim değer ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı, öğrencinin annesi şayet üniversite mezunu ise hazcılık ve özyönelim puan ortalamalarının yüksek, öğrencinin annesi ilkokul mezunu ise düşük hazcılık ve özyönelim puan ortalamalarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Babasının eğitim seviyesi düşük olan öğrencinin iyilikseverlik puanı ortalamasının, babasının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencinin öz yönelim puan ortalamasının ve babasının lise mezunu olduğu öğrencinin de güç değer yönelimi ortalamasının diğer grup ortalamalarından anlamlı ölçüde farklılık göstermiş olduğu gözlenmiştir. İlave olarak öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre de evrenselcilik ve öz yönelim değerlerinin en çok tercih edilen; güç ve geleneksellik-uyma değerlerinin en az tercih edilen değerler olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleriyle, değer yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair yapılan değerlendirmeler sonucunda, öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin, hem bilişsel empati alt boyutu, hem de duygusal empati alt boyutu ile arasında oldukça güçlü, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

OECD raporlarına göre de genel manada benzerlik olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. OECD (2015) Flaman Boyuna Araştırma (Flemish Longitudinal Research) Ortaöğretim Örneği'nden 12 yaşında bulunan altıncı sınıftaki öğrencilerinin bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerin bir koleje katılma olasılığı üzerindeki etkilerini tahmin etmek için veriler kullanmıştır. Bilişsel beceriler sayısal, mekansal ve sözel zeka testleri ile değerlendirilirken, sosyal ve duygusal beceriler dışlanma, özgüven (duygusal istikrarın göstergesi) ve vicdanlılık ölçütleri ile değerlendirilmiştir. OECD (2015) raporu, sosyal ve duygusal beceriler ile yükseköğretim, gelir ve işsizlik, depresyon ve davranış sorunları arasındaki güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Bunun yanısıra bilişsel empati ile duyuşsal empati arasında da pozitif yönlü, güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu, bu açıdan öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri arttıkça duygusal empati düzeylerinin de aynı doğrultuda arttığı sonucuna varılmıştır.

Son dönem araştırmacılar tarafından ortaya konan çalışmalar da bu tezi güçlendirmektedir. Empati kurulan kişinin hislerine karşı duyarlı olma ve duygularını paylaşabilme ile bunu iletim-bildirim yöntemiyle ona aktarabilme yetisi olan empati kavramının, duygusal ve bilişsel taraflarının; değerler ve ahlâk kavramları ile yakın ilişki içerisinde olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz, 2003:105). Empati kavramının etkileşim içerisinde olduğu kültür de, kişilerin değer oluştururken başvurduğu önemli unsurlardan biridir (Topçu, 2011:16).

Empatinin bu duyuşsal ya da duygusal bileşeni, etkileşen insanın benliğinin-özünün, empati kurulan kişinin hislerine karşı içsel yanıtı olarak da ifade edilebilmektedir. Değerler kavramı da kişinin; bu içsel yanıtının bir durum tercihi, karşısındakine karşı davranışlarının sebeplerini belirleyen veya davranışları değerlendirmede öne çıkan görüşü ve önemli olanı betimleyerek tercihlerini etkileyen bir düşüncesidir (Erdem, 2003: 56 ve Öner, 2001:201).

Yapılan bu çalışma ile ergenliğe girme çağındaki bu çocukların; yeniliklere açık olmaya verdikleri değer, öz-aşkın olma, korumacı ve öz-genişletim değerleri ile güçlü düzeyde ve pozitif yönlü olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan çocukların yeniliklere açık olmaya verdiği önem; onların farklı fikirde olanları

anlamaya çalışmasını, çevreyi korumalarını, insanlara yardım etmelerini ve fedakâr davranmalarını da sağladığı bilinmektedir.

Dökmen (2004) tarafından ortaya konan ve kişiler arasındaki ilişkilerdeki empatik düşünce sistemi içerisinde yer alan “Sen Basamağı” kavramı da çalışma neticesinde elde edilen bu korelasyona ışık tutmaktadır (Dökmen, 2004:152-154). Kişinin karşısındakinin rolüne girdiği, olaylara onun bakış açısıyla baktığı, doğrudan etkileştiği ve onun hislerine odaklaşan yapıdaki kişi; önce onu anlamaya çalışır ve bunu bir değer olarak kişiliğinde oluşturur.

Kavramlara ilişkin kurumsal çerçeve içerisinde açıklanan empati kavramının temel bileşenleri olan ‘bilişsel ve duygusal empati’ düzeylerinin değerlerle ilişkisi incelendiğinde hem bilişsel hem de duygusal empati düzeyinin, öz-aşkın ve korumacı değerler ile arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Schwartz’ın değerler arasında dinamik bir ilişki bulunduğu dair teorisindeki dairesel döngü içerisinde peşi sıra gelen bu değerlerin (Schwartz, 2012:9); öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati düzeyleri arttıkça, evrensel değerlere, iyilikseverliğe, geleneksel değerlere ve güvenlik ihtiyacına verdiği önemin de arttığı gözlenmiştir (bilişsel empati-öz-aşkın değerler: $r=0,287$; bilişsel empati-korumacı değerler: $r=0,293$; duygusal empati-öz-aşkın değerler: $r=0,275$; duygusal empati-korumacı değerler: $r=0,275$).

Bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin yeniliklere açık olmaya verilen önem düzeyiyle, ilişkisi arasında; pozitif ve anlamlı ancak nispeten zayıf bir ilişki gözlenebilmiştir. Yine bu empati düzeylerinin öğrencilerin öz-genişletim değerleriyle (hazcılık, başarı ve güç) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum kişiler arasındaki ilişkilerdeki empatik düşünce sistemi içerisinde yer alan “Ben Basamağı” kavramı ile açıklanabilecektir. Arzularını, başarı ve gücü birer değer olarak oluşturmaya çalışan kişi; empati kurmaya çalıştığı bireyin duygu ve düşüncelerine eğilmez, onu eleştirir, ona akıl verir ve zaman zaman da onu sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar (Dökmen, 2004:152-154).

Bu araştırma neticesinde ortaya konan sonuçlar ışığında ileride yapılacak uygulama ve araştırmalara yönelik olarak:

- Öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin, hem bilişsel empati alt boyutu, hem de duygusal empati alt boyutu ile arasında oldukça güçlü, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empati becerilerini kazanmaları ve değerler yönelimleri oluşturabilmeleri için okullarda gerek öğretmenler gerekse psikolojik danışmanlar tarafından sınıf ve grup rehberliği yapılmalıdır.

- Öğrencilerin değer yönelimlerinin babanın öğrenim düzeyi değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise; öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin öz-aşkınlık (evrenselcilik ve iyilikseverlik) değer düzeylerinin de genel anlamda arttığı, aradaki farkın yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) test sonucuna göre, öğrencilerin öz-aşkın değerlerinin, babalarının eğitim durumdan anlamlı düzeyde etkilendiği anlaşılmıştır. Ailelere verilecek eğitim ile öğrencilerin aile içinde de bu becerileri kazanmaları ve uygulamaları sağlanabilecek, aynı zamanda sınıf öğretmenlerine de bu konularda seminerler ve eğitimler verilmelidir.

- Empati düzeyini artırma ve değer oluşturabilme konularında yapılan araştırmaların yapıldığı, ancak elde edilen verilerin anlamlı bir sonuca götürebilmesi maksadıyla empati düzeyini artırma ve değer oluşturabilme konularında yeni araştırmalar ile deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

- Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin ahlaki gelişim konularında yeterli seviyede veri sağlamadığı değerlendirilmektedir. Araştırma çerçevesinde kullanılan ölçeklerden farklı olarak daha gelişkin ölçekler hazırlanıp, kavramsal ve kuramsal çerçeve kısmında değinilen ahlâki gelişim konularını da içeren kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. Bilhassa empatik eğilim konusunda ergenlere uygulanabilecek yeni ölçekler geliştirilmelidir.

- Değerler eğitiminde ailelerin değer yönelimleri önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte, öğretmenlerin değer aktarımındaki yeri de dikkate alınarak öğretmenlerin değer yönelimlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

- Özel ihtisaslı okullar ile farklı sınıflardaki öğrencilerin değer yönelimleri ve empati düzeyleri üzerine ilave çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abay, A. R. ve Sevim Atila Demir (2014); Belli Parametrelere Göre Kuşaklararası Sosyal Değişme: Aile Değerleri Üzerine Bir Karşılaştırma. *Akademik İncelemeler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, s. 125-151.
- Acun Kapıkıran, Necla ve Aysun Gündoğan (2016); “Çocuk Değerlerinin Ölçülmesi: Portre Değerler Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması”, *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı 2, s. 620- 639.
- Acuner, Hacı Y. (2004); *14–18 Yaş Arası Gençlerde Ahlâki Yargı Gelişimi ve Ahlâk Eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akbaş, Oktay (2004); “*Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akkoyun, Füsün (1982); “Empatik Anlayış Üzerine”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara.
- Akkoyun, Füsün (1987); “Empatik Eğilim ve Ahlâki Yargı”, *Psikoloji Dergisi*, Cilt 6, s. 21.
- Aktepe, Vedat (2014); “Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı,” *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (Der.: Refik Turan ve Kadir Ulusoy), Pegem Akademi, Ankara, s.s. 78-93.
- Alçay, Uğur (2009); Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- American Psychological Association. (2006); APA dictionary of psychology (1st ed.), Washington DC.
- Avcı, Nazmi (2007); *Toplumsal Değerler ve Gençlik: Bir Değerler Sosyolojisi Denemesi*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Aydın, Mehmet (2003); “Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3, s.126-127.
- Aydın, Mehmet Z. (2003); *Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Aydın, Mehmet Z., (2005); Ailede Ahlâk Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, s. 125-158.
- Aydın, Mehmet Zeki ve [Şebnem Akyol Gürler](#), (2014); *Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar*, [Nobel Yayın Dağıtım](#), İstanbul.
- Baldwin, A.L. (1980). *Theories of Child Development*, 2nd ed. Wiley, New York.

- Barker, R.G:(1963). *The Steam of Behavior*, Appleton-Century Crofts, New York.
- Barker, R.G. ve Gump, P.V. (1964). *Big School, Small Schoof High School Size and Student Behavior*, Stanford University Press, Stanford, California.
- Barker, R.G. (1968). *Ecological Psychology*, Stanford University Press, Stanford, Califomia.
- Baltaş, Zuhul ve Acar Baltaş (1998); *Bedenin Dili, 19. Basım*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Bandura, A. (2001); Social cognitive theory: An agentic perpective. Annual Review of Psychology, Sayı 52, s.1-26.
- Bayer, A. (2013); Değişen Toplumsal Yapıda Aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 8, s. 101-129.
- Berkowitz, M. W. (2002); *The Science of Character Education, Bringing in a New Era in Character Education*, s. 43-63.
- Bilen, Mürüvvet (1994); *Sağlıklı İnsan İlişkileri*, Sistem Ofset, Ankara.
- Bolay, Süleyman H. (2009); *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü (10.Baskı)*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Şener (2012); *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Cesur, Sevim (1997); *The Relationship Between Cognitive and Moral Development*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cevizci, Ahmet (2005); *Paradigma Felsefe Sözlüğü (6.Baskı): Paradigma Yayınevi, İstanbul.*
- Cüceloğlu, Doğan (1993); İnsan İlişkilerinde Dinlemek Konuşmaktan Daha Önemli, *Bilim ve Teknik Dergisi, Sayı: 4*, İstanbul, s.343.
- Çağdaş, Ayşe ve Zarife Şahin Seçer (2002); *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlâk Gelişimi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Çalışkur, Ayşem, Ayşe Demirhan ve Serdar Bozkurt, (2012); Değerlerin Belirli Meslek Alanları ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 1, Sayfa: 219-236. <http://dergipark.gov.tr/sduibfd/issue/20822/222882>
- Çankırlı, Ali, (2015), *Ailede ve Okulda Değerler Eğitimi*, 1. Baskı, İstanbul, Zafer Yayınları.

- Çetin, Şule (2013); Öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Cilt 8, Sayı 8, Summer 2013*, s. 1733-1743.
- Çıracak, Gönül K. (2006); *Üniversite Öğrencilerinin Ahlâki Yargı Yetenekleri ve Ahlâki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çileli, Meral (1981); *14-18 Yaşları arasındaki Öğrencilerde Ahlâki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çiftçi, Muhammet (2008); *Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Ahlâki Yargı Yetenekleri Bilişsel Çarpıtmaları ve Empatik Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, Nermin (2001); *Almanya ve Türkiye'deki Lise Öğrencilerinin Ahlâki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çitemel, Nihan (2010); *Lisansüstü Öğrencilerin Ahlâki Yargı Yetenekleri İle Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davis, Carol M. (1990); "What is Empathy, and Can Empathy Be Taught? Physical Therapy", *Cilt 70, Sayı 11, Kasım*, s. 707-711, (Çev: Ö. Sezer ve S. Damar), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 9, s. 77-88.
- Davis, H. Mark. ve Stephen L. Franzoi (1991); "Stability and Change in Adolescent Self-Consciousness and Empathy", *Journal of Research in Personality*, Cilt 25, s. 70-87.
- Demirel, Özcan (2000); *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı (2.Baskı)*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2011); *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (12.Baskı)*, Pegem Akademi, Ankara.
- Demirhan, İşcan, (2007); *İlköğretim Düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirutku, Kürşad (2007); *Çocuk Yetiştirme Tarzları, Değerlerin İçselleştirilmesi ve Benlik Kavramı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dewey, John (1984); *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*, Minton, Balch and Co., New York.
- Devito, Joseph (1995); "The Interpersonal Communication Book", 7th ed, *Harper Colins College Publishers Seventh Edition*, s.108-116.
- Dilmaç, B. (1999); *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlâki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007); Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeğiyle sınanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Doğan, İ. (2012); *Eğitim Sosyolojisi*. (2. Basım), Nobel, Ankara.
- Doğanay, Ahmet (2006); "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Yapılandırmacı Bir Yaklaşım)," (Der.: Cemil Öztürk) Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, s.54-265.
- Doğanay, Ahmet (2009); *Değerler Eğitimi. (Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi)*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Dökmen, Üstün (1987); "Empati Kurma Becerisi İle Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, Sayı 1, s. 183–207.
- Dökmen, Üstün (1988); "Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi Ve Psikodrama İle Geliştirilmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, s. 155-190.
- Dökmen, Üstün (1996); *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Dökmen, Üstün (2014); "Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati", Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Ekşi, H. (2003); Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 79–96.
- Elikesik, Meral (2013); Sosyal Bilgiler Öğretiminde Empati Ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Empatik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Erdem, Ali R. (2003); "Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 4, s. 55-72.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity in the Life cycle: Selected Papers, Psychological Issues Monographs*, International Universities Press, New York.

- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*, Morton, New York.
- Erkan, Semra. (2013); "Aile ve Aile Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar. *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Döneminde Aile Katılım Çalışmaları*", (Der.: Zeynep Fulya Temel), Ankara. Anı Yayıncılık, s. 3-43.
- Eroğlu, Nadir (1995); *Empatik Eğilimi Düzeyleri Farklı Annelerin Çocuklarının Uyum ve Başarı Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ersanlı, Kutman (2005); *Davranışlarımız Gelişim ve Öğrenme*, Eser Matbaası, Samsun.
- Ersoy, Nükhet M. (1997); *Adalet Alanında Çalışan ve Bu Konuda Eğitim Görenlerin Ahlâki Gelişim Evrelerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fichter, Joseph. (1990); *What is sociology?* (Çev: Çelebi, N.), Attila Kitabevi, Ankara.
- Freud, S. (1997); *Psikanalize Yeni Giriş Dersleri*, (Çev. S. Budak), ÖtekiYayınları, Ankara.
- Gander, Mary J. ve Harry W. Gardiner (2007); *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, İmge Kitabevi, Ankara.
- Gedik, E.G. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimlerinin Ve Öğrencilerine Aktarmak İstedikleri Değerlerin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Goleman, Daniel (2000); "*Duygusal Zeka*", (Çev: B. Seçkin Yüksel) Varlık/Bilim Yayınları, İstanbul.
- Gordon, Thomas (1999); *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, (Çev:E.Aksay), Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1999.
- Gökcan, Kemal (2019); Empatik İletişim, <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/empatikiletisim.htm>, (Erişim Tarihi : 11.01.2019).
- Guth, William D. ve Renato Tagiuri, (1965); "*Personal Values and Corporate Strategies*". Harvard Business Review Sep-Oct s.123-132.
- Güldağ, Sibel (2007); "*Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Empatik Düzeylerinin Ailelerin Sosyo Ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi*", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kocaeli.
- Gülseren, Şeref (2001); "Empati: Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme", *Türk Psikiyatri Dergisi*, Cilt 12, Sayı 2, s. 139.

- Gültekin, Filiz (2008); *Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinde Üniversite Eğitiminin Ahlâki Yargı Yeteneğine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, Erol (1981); *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırma*, Ahlâk Psikolojisi, Ahlâki Değerler ve Ahlâki Gelişme, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Güngör, Erol (1998); *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. Ötüken Yayınevi, İstanbul.
- Halstead, J.Mark. (1996); *Liberal Values and Liberal Education. Values in Education and Education in Values*, Falmer Pres, Lewes, UK.
- Hançerlioğlu, Orhan (1982); *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hançerlioğlu, Orhan (1988); *Ruhbilim Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hoffman, Martin L. (1994); “The Contribution Of Empathy To Justice And Moral Judgment”, B.
- Puka (Ed.), *Reaching Out*, Garland Publishing Inc, New York. London.
- Hökelekli, Hayati (2013); *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi* (2. Baskı.) Timaş, İstanbul.
- İkiz, Fatma E. (2006); *Danışma Becerileri Eğitiminin Danışmanların Empatik Eğilim, Empatik Beceri ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Enstitüsü, İzmir.
- İz, Fatma B. (2009); *Kohlberg'in Bilişsel Ahlâk Gelişimi Kuramına Göre Hemşire Öğrencilerin Ahlâki Yargı Yeteneklerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1996); “Özerk-İlişkisel Benlik: Yeni Bir Sentez”, *Türk Psikoloji Dergisi*, Cilt 11, s. 36-44.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1999); “Yeni İnsan ve İnsanlar”, *Evrin Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti*, (10. Basım), İstanbul.
- Kan, Çiğdem (2011); “Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi.” *Milli Eğitim*, Sayı 187, s. 138-145.
- Karasar, Niyazi (2013); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karlı, Mehmet Durdu (2006); *Etkili Okul Yöneticiliği*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Kaya, Alim ve Diğdem M. Siyez (2010); “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 156, s. 110-125.

- Kılıç, Mustafa, Ahmet KAYA, Nail YILDIRIM, Gülten GENÇ (2004); Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.*
- Kıncal, Remzi Y. (2007); *Vatandaşlık Bilgisi* (2.Baskı); Nobel Yayınları, Ankara.
- Koca, Güleğül (1987); *İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlâki Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koca, Suat (2016); “Ahlâk Kavramı Üzerine Etimolojik ve Semantik Bir Araştırma”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 57, Sayı 2, s. 121-135.
- Kohlberg, Lawrence (1984); *The Psychology of Moral Development*, Harper and Row, San Francisco.
- Koyuncu, Nur (1983); *Cinsiyet Rolü Kimliği ile Ahlâk Gelişimi Evrelerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Körükçü, Özlem S. (2004); *Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köylü, Mustafa (2016); *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lipsitt, N. Lewis (1993); *Development of Empathy in Children: The Contribution of Maternal Empathy and Communication Style*, Doctoral Thesis, Ohio Uni., Ohio.
- Marçıl, Burcu (2012); *Öğrenci Ahlâkı Açısından Cinsiyet Farklılıkları: Kadınlar Daha mı Ahlâklıdır?*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nather, Fatima (2013); “Exploring The Impact of Formal Education on The Moral Reasoning Abilities of College Students”, *Collage Student Journal*, Cilt 47, Sayı 3, s. 470–477.
- Nirun, Nihat (1991); *Sistemik Sosyoloji Yönünden Sosyal Dinamik Bünye Analizi*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara.
- Nurcini, John ve Samuel S. Snyder, (1983); “The Effects of Modeling and Cognitive Induction on The Moral Reasoning of Adolescents”, *Journal of Youth and Adoloscence*, Cilt 12, Sayı 2, s. 101–115.
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.2010.00667.x> (Erişim Tarihi: 17.05.2019).

- Öner, Nagehan (2001); *Farklı Cinsiyet Rol Yönelimli Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özalp, B. (1993); “*Nevrotik ve Normal Kadın ve Erkeklerin Empatik Becerilerinin Karşılaştırılması*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özalp Kaplan, Nihal, (2014); *İlkokullarda Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay.
- Özbek, F. (2002); “İşyeri İçerisindeki Sorunların Çözümünde Empatik Anlayış Geliştirmek”, *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Bursa.
- Özbey, Çetin (2019); “Empati Sanattır”, <<http://www.cetinozbey.com>>, (Erişim Tarihi: 05.02.2019).
- Özcan, Zeynep (2007); Empati ve Dini İnanç Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, *Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum.
- Özen, Yener (2016); *Değerler Neye Değer*, Gece Kitaplığı Yayınevi, İstanbul.
- Özensel, Ertan (2003); “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değerler”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt 1, Sayı 3, s. 217-240.
- Özkara, Naciye (2010); *Ortaöğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Ahlâki Yargı Yetenek Düzeyleri, Sosyal Destek Alguları ve Psikolojik Belirtilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Parlak, Esmâ A. (2011); *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Ders Müfredatında Ahlâk ve Değerler Eğitimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rehber, Elife (2007); *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Rest, James R., Narvaez, Darcia, Thoma, Stephen J., Bebeau, Muriel J. (2000); “A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research”, *Journal of Moral Education*, Cilt 29, Sayı 4, s. 381-396.
- Rogers, Carl R. (1983); “Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 16, s. 103-124.
- Rokeach, Milton. (1973); *The nature of human values*, Free Press. New York.

- Rushton, J. Philippe (2000); *Race, Evolution and Behavior: A Life History Perspective*, Mass Market Paperback, Amerika Birleşik Devletleri.
- Saylağ, Ş. (2001). Liselerin Birinci Sınıfında Öğrenim Gören Çocukların Ahlaki Değerleri Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schwartz, Shalom H. ve Wolfgang Bilsky (1987); “Toward a Universal Psychological Structure of Human Values”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Sayı 53, s. 550-562.
- Schwartz, Shalom. H. (1992); “Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries,” *Advances in experimental social psychology*, (Der.: Mark Zanna), Academic Press. New York, Cilt 25, s. 1-65.
- Schwartz, Shalom H. (2012); An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values, *Online Readings in Psychology and Culture*, Cilt 2, Sayı 1.
- Senemoğlu, Nuray (2005); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sevinç, Müzeyyen. (2006); “Evrensel ve yerel değerlerin eğitime yansımaları,” *Küreselleşme Ahlâk ve Değerler*. (Der.: Yurdagül Mehmedoğlu ve Ali Ulvi Mehmedoğlu), Litera Yayıncılık, İstanbul, s. 205-239.
- Sesli, Çiğdem (2014); *Ortaöğretim Öğrencilerinin Özerklik Düzeyleri ile Değer Yönelimleri Ve Kendini Ayarlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Seydooğulları, Sedef Ü. (2008); *Demokratik ve Otoriter Ana Baba Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ahlâki Yargı Yeteneğine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Seyyar, Ali, (2004); *Davranış bilimleri terimleri: ansiklopedik sözlük*, Beta yayınevi, İstanbul.
- Şafak, Zeki (2008); *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenler Ve Yöneticilerin Bilişsel Ahlâki Yargı Yeteneklerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, Mustafa (2007); “İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, Taner (2013); *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Şen, Ülker, (2007); *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengün, Mustafa (2003); *Ahlâki Düşünce ve Yargıları Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Sims, Chris (1993); *The Relationship Among Vocational Choice Moral Cognition and Empathy Among Selected Professionals*, Dissertation Abstracts International.
- Tan, Hasan (1992); “Psikolojik Yardım İlişkileri, Danışma ve Psikoterapi”, *Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi: 166*, İstanbul.
- TDK (2013); <http://www.tdk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 12.03.2019).
- Temel, Z. Fulya (1991); *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, Mahmut (2003); Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 53-59.
- Timuçin, Afşar. (2000); *Felsefe sözlüğü* (3. Baskı); İstanbul: Bulut Yayınları.
- Topbaşı, Fatma (2006); *Okul Öncesi Dönem 6 Yaş Grubu Çocukların Törel (Ahlâkî) Gelişiminde Dramanın Yeri ve Önemi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, Elif (2011); *Astların Bakış Açısından Yöneticilerin Empatik Eğilimlerin İncelenmesi*, *Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Eskişehir.
- Tökel, İbrahim (2008); *Gökhan Akçiçek'in Çocuk Şiirlerinin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turiel, Elliot, Carolyn P. Edward ve Lawrence Kohlberg (1978); “Moral Development in Turkish Children Adolescent and Young Adults”, *Journal of Cross Cultural Psychology*, Cilt 9, Sayı 1, s. 75-86.
- Tutkun, Ömer ve Mustafa Koç (2008); “Mesleklere Atfedilen Kalıp Yargılar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 41, Sayı: 1, Ankara, s.261.
- Türkkahraman, Mimar, (2014); Social Values and Value Education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Sayı 116, s. 633-638
- Ulusoy, Kadir ve Bülent Dilmaç (2014); *Değerler Eğitimi*. (2. Baskı); Ankara: Pegem.

- Ünal, Fatma (2003); Empatik iletişim eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, Fatma. (2007); “Çocuklarda Empatinin Gelisimi: Empatinin Gelisiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:176. s. 42-141.
- Valiente, Carlos, Nancy Eisenberg, Richard A. Fabes; Stephanie A. Shaepard, Amanda Cumberland ve Sandra Losoya (2004); Prediction of Children’s Empathy-related Responding From Their Effortful Control and Parent’s Expressivity, *Cilt 40,Sayı 6*, s. 911-926.
- Varol, Metin (2006); “İletişim, Hiyerarşi ve Empati”, *Polis Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s.89
- Verplanken, Bas ve Rob W. Holland. (2002); Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Sayı 82, s. 434- 447.
- Wiseman, Theresa (1996); “A Concept Analysis of Empathy”, *Journal of Advanced Nursing*, Sayı 23, s. 1162-1167.
- Wood, Julia T. (2016); “Interpersonal Communication: Everyday Encounters”. (8th. Edition). *Cengage Learning Press*, USA.
- Yaman, Havva, Selma Taflan ve Sanem Çolak, (2009); İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler,” *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 18, s. 23-42.
- Yaşaroğlu, Cihat (2014); “Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi,” *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı 27, s. 503-515.
- Yıldız, Ayşegül (2007); *Sokakta Çalışan Çocuklarda Ahlâki ve Dini Duyguların Gelişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz-Yüksel, Asuman (2003); *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğittir, Süleyman; Adem, Öcal (2010); “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 24, s. 407-416.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma; “**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ İLE DEĞER YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**” konulu tez çalışmasının uygulama kısmı ile ilgilidir. Yapılan araştırma tamamıyla akademik nitelikli olup çalışmadan elde edilecek bilgiler bilimsel amaca yönelik olarak kullanılacak ve alınan cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.

Çalışmaya yapacağınız değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

SERDAR ÖZTÜRK
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

I. BÖLÜM

Lütfen aşağıda yer alan kişisel bilgilerinizi belirtiniz.

1) Cinsiyetiniz nedir?

Kız Erkek

2) Okul öncesi (anaokulu) eğitimi aldınız mı?

Evet Hayır

3) Büyüdüğünüz aile türü nedir?

Çekirdek aile Geniş aile

4) Annenizin öğrenim düzeyi nedir?

Okur-yazar değil İlkokul Ortaokul Lise

Üniversite

5) Babanızın öğrenim düzeyi nedir?

Okur-yazar değil İlkokul Ortaokul Lise

Üniversite

Ek 2. Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)

Madde Nu.	Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceleri ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı (X) koyarak düşüncenizi belirtin.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
M01	Bir arkadaşım sınavlardan kötü not aldığında onun duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4
M02	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.	1	2	3	4
M03	Bir arkadaşım mutlu olduğu zaman ben de kendimi mutlu hissederim.	1	2	3	4
M04	Herhangi bir olay karşısında kendimi arkadaşlarımın yerine koyabilirim.	1	2	3	4
M05	Yakınımyı kaybeden bir insanın duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4
M06	Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.	1	2	3	4
M07	Arkadaşlarımın canımı sıkan bir şeyler olduğunda onlar söylemeseler de hal ve hareketlerinden anlarım.	1	2	3	4
M08	Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4
M09	Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	1	2	3	4
M10	Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığında onun sevincini ben de hissederim.	1	2	3	4
M11	Yalnız kalan bir arkadaşımın neler hissettiğini anlayabilirim.	1	2	3	4
M12	Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.	1	2	3	4
M13	Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde benim de moralim bozulur.	1	2	3	4

Ek 3. Çocuklar İçin Portre Değerler Ölçeği

Madde Numarası	Sevgili öğrenciler bu kâğıtta kısa kişilik tanımlamaları bulacaksınız. Her tanımı okumadan önce kendini o kişi yerine koyup, okuyup sizin için hangisinin uygun olduğunu düşünün. Daha sonra işaretleyin. Size en iyi uyan seçeneğin içine çarpı (X) koyarak, kendinize yakın kişiliği işaretleyin. Bu benzerlikleri hangi derece uygun olduğunu işaretleyiniz. Bu kişi size ne kadar benziyor? 1-2-3-4-5-6
1.	Dünyadaki her insanın eşit fırsatlara sahip olması gerektiğini düşünür. Herkesin yaşamda eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.
2.	Onun için çevredeki insanlara yardım etmek çok önemlidir. İnsanların mutluluğunu önemser.
3.	Alçak gönüllü ve mütevazı olmak onun için önemlidir. Dikkati kendi üzerine çekmemeye çalışır.
4.	İnsanların söylediklerini yaptıklarına inanır. Hiç kimse izlemese bile insanların kendilerine söylediklerini yapmaları gerektiğini düşünür.
5.	Güvenli çevrede yaşamak onun için önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokan her şeyden kaçınır.
6.	Onun için zengin olmak önemlidir. Çok para ve çok pahalı eşyalara sahip olmak ister.
7.	Yeteneklerini göstermek onun için çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmalarını ister.
8.	İyi zaman geçirmek onun için önemlidir. Kendi kendini 'şımartmaktan' hoşlanır.
9.	Sürprizden hoşlanır ve sürpriz yapmak için yeni şeyler arar. Yaşamında çok farklı yeni şeyler yapmanın önemli olduğunu düşünür.
10.	Yeni şeyler düşünmek ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü orijinal şekilde yapmayı sever
11.	Ondan farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmasa bile, yine de onları anlamak ister.
	Bu kişi size ne kadar benziyor? 1-2-3-4-5-6
12.	Arkadaşlarının samimi olması onun için çok önemlidir. Ona yakın olan insanlara kendini adanmak ister.
13.	Gelenek onun için önemlidir. Dininin ya da ailesinin sahip olduğu gelenekleri izlemeye çalışır.
14.	Daima uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyebileceği her şeyi yapmaktan kaçınmak ister.
15.	Hükümetin tüm tehditlere karşı güvenliğini sağlaması onun için önemlidir. Vatandaşını savunabilmesi için devletin güçlü olmasını ister.
16.	Diğer insanlardan saygı görmek onun için önemlidir. İnsanların söylediklerini yapmasını ister.
17.	Başarılı olma onun için önemlidir. İnsanların başarılarını fark etmelerini bekler.
18.	Eğlenebileceği fırsatlar arar. Haz veren her şeyi yapmak onun için çok önemlidir.
19.	Maceralar arar ve risk almaktan hoşlanır. Heyecan verici bir yaşama sahip olmak ister.
20.	Ne yaptığına ilişkin kendi kararlarını vermek onun için önemlidir. Diğerlerine bağımlı olmamayı ister ve özgür olmaktan hoşlanır.
21.	İnsanların doğayı korumaları gerektiğini güçlü şekilde inanır. Çevreyi korumak onun için önemlidir.

ÖZGEÇMİŞ

Serdar ÖZTÜRK, 1985 yılında Dörtyol/Hatay'da doğmuştur. 2003 yılında Karabük'teki Yabancı Dil Ağırlıklı Mustafa Yazıcı Lisesi'nden mezun olmuştur. Aynı yıl Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği'ni kazanmıştır. 2007 yılında mezun olmuştur. 2015 yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başlamış ve 2019 yılında mezun olmuştur.

