

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ANASINIFI VE İLKOKUL 1. SINIFA DEVAM EDEN
AHISKA TÜRKÜ VE TÜRK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL
STİLLERİNE GÖRE AHLAKİ VE SOSYAL KURAL
ALGILARILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇİĞDEM KAYA BAĞDAŞ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ PROGRAMI

Ankara, 2018

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Anasınıfı ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel
Stilllerine Göre Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarının
İncelenmesi

Çiğdem KAYA BAĞDAŞ
Yüksek Lisans Tezi

16.05.2018

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif KILINÇ

Jüri Üyeleri
Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKCI
Doç. Dr. Sühendan ER
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif KILINÇ

Okuduğumuz ve Savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için gereken
tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.

Prof. Dr. Özen ÖZENSOY GÜLER
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığını tasdik ederim.

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

16.05.2018

Çiğdem KAYA BAĞDAŞ



Dili, dini, milleti ne olursa olsun...

Tüm dünya çocuklarına ithafen...

Ve bahçemin en renkli çiçeği, canım oğlum **Hasan Eymen**'e...



TEŞEKKÜR

Bu teze başlarken beni her anlamda özgür bırakan, bilimsel düşünceyi yaşam biçimi olarak algılamamı sağlayan, her zaman beni destekleyen, öğrencisi olmayı şans olarak tanımladığım sayın hocam Dr. Öğr. Ü. Fatma Elif KILINÇ'a teşekkür gönül borcumdur.

Her ne kadar ayrılığı yüreğimi sızlatsa da eğitim hayatım boyunca hep güvenini hissettiğim, kararlarımın saygı duyan, ayaklarım üzerinde durmamda en büyük pay sahibi, ilk kahramanım canım babam Ahmet KAYA beyefendiye rahmet ve şükranlarımı sunuyorum. Aklına, fikrine hayran bırakan kıymetli annem Sevim KAYA hanımefendiye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Gerek maddi ve gerekse manevi anlamda desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve bu süreçte yanımda olan, hazırbulunuşluğum ve güdüleyicim kıymetli eşim Sinan BAĞDAŞ beyefendiye ve vakit ayıramadığım zamanlarda beni anlayışla karşılayan canım oğlum Hasan Eymen BAĞDAŞ' a sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problemin Tanımı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amaçları	2
1.2.1. Amaçlar.....	2
1.2.2. Alt Amaçlar	3
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Ahıska Türkleri Hakkında Genel Bilgi.....	6
2.1.1. Ahıska Türkü Kimdir?	7
2.2. Sosyal Gelişim.....	7
2.2.1. Sosyal Gelişim Tanımı ve Önemi	7
2.2.2. Çocuklarda Sosyal Gelişim.....	8
2.2.3. Sosyal Gelişim İle İlgili Kuramlar	10
2.2.4. Sosyal Kural.....	12
2.2.4. Sosyal Kurallara İlişkin Yurt İçi Araştırmalar.....	13
2.2.5. Sosyal Kurallara İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar	16
2.3. Ahlaki Gelişim	18
2.3.1. Ahlak Nedir?.....	18
2.3.2. Ahlaki Gelişim Tanımı	18
2.3.3. Ahlak Gelişimin Önemi	19
2.3.4. Çocuklarda Ahlaki Gelişim	19

2.3.5. Ahlaki Kural	23
2.3.6. Ahlaki Kurallara İlişkin Yurt İçi Araştırmalar	23
2.3.7. Ahlaki Kurallara İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar	24
2.4. Bilişsel Gelişim	26
2.4.1. Biliş Nedir?	26
2.4.2. Bilişsel Gelişimin Tanımı Ve Önemi	26
2.4.3. Çocuklarda Bilişsel Gelişim	26
2.4.4. Bilişsel Gelişim İle İlgili Kuramlar	29
2.4.5. Bilişsel Stil Nedir?	32
2.4.6. Bilişsel Stillere İlişkin Yurt İçi Araştırmalar	35
2.4.7. Bilişsel Stillere İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar	353
2.4.8. Bilişsel Stiller İle Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarına İlişkin Araştırma	37
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırma Modeli.....	39
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	39
3.3. Araştırmanın Yapıldığı Zaman ve Ortam.....	40
3.4. Verilerin Toplanması.....	41
3.4.1. Veri Toplama Araçları	41
3.4.2. Veri Toplama Süreci.....	48
3.5. Araştırmanın İzinleri	49
3.5.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin İzni.....	49
3.5.2. Etik Kurul İzni	49
3.5.3. MEB' e Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönelik Araştırma İzni	49
3.5.4. Ebeveyn İzni	49
3.6. Verilerin Değerlendirilmesi.....	50

4. BULGULAR	47
4. 1. Kansas Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeğinin Sonuçlarına Göre Bilişsel Stil Sınıflandırması.....	53
4.2. Anasınıfı ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stillerinde Farkın İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	54
4.3. Çocukların Bilişsel Stillerinde Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular..	54
4.4. Çocukların Bilişsel Stillerinde Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular.....	55
4.5. Çocukların Bilişsel Stillerinde Aile Yapısına Yönelik Bulgular.....	56
4.6. Çocukların Bilişsel Stillerinde Kardeş Sayısına Yönelik Bulgular	57
4.7. Çocukların Bilişsel Stillerinde Anne ve Baba Yaşına Yönelik Bulgular..	59
4.8. Çocukların Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğindeki Tepki Süresi ve Hata Sayısındaki Farkın İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	61
4.9. Çocukların Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğindeki Tepki Süresi ve Hata Sayısında Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	61
4.10. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğindeki Tepki Süresi ve Hata Sayısında Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	63
4.11. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğindeki Tepki Süresi ve Hata Sayısında Anne ve Baba Yaşı Değişkenine Yönelik Bulgular	64
4.12. Çocukların Ahlaki Kural Algılarındaki Farklılaşmanın İncelenmesine Yönelik Bulgular	66
4.13. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Ahlaki Kural Algılarında Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	67
4.14. Çocukların Ahlaki Kural Algılarında Yaşa Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	69
4.15. Çocukların Ahlaki Kural Algılarında Aile Tipi İncelenmesine Yönelik Bulgular	70

4.16. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Ahlaki Kural Algılarında Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	71
4.17. Çocukların Ahlaki Kural Algılarında Anne ve Baba Yaşına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	73
4.18. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algılarında Farklılaşmanın İncelenmesine Yönelik Bulgular	76
4.19. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algılarında Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	77
4.20. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algılarında Yaşa Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	78
4.21. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algılarında Aile İle Yaşayan Anneanne/Babaanne, Dede vs. Birinin Olmasına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	79
4.22. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algılarında Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	81
4.23. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algılarında Anne Ve Baba Yaşına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	82
4.24. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Ahlaki Algılarındaki Farklılaşmanın İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	84
4.25. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Sosyal Algılarındaki Farklılaşmanın İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	86
5. TARTIŞMA	88
5.1. Anasınıfı ve ilkokul 1. sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik ve İçtepkisellik-A Formundan aldıkları hata sayısı ve yanıt süresi puan ortalamaları ile bazı değişkenler (çocukların ait olduğu kültür, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, aile tipi ve anne baba yaşı) ilişkisi	88
5.2. Anasınıfı ve ilkokul 1. Sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının bazı değişkenler (çocukların ait olduğu kültür, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, aile tipi ve anne baba yaşı) açısından incelenmesi	93

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
7. KAYNAKLAR	101
8. EKLER.....	112
Ek-1. Kişisel Bilgi Formu	112
Ek-2. KOÖDÇÖ A Formu	113
Ek-3. Smetana Ahlaki ve Sosyal Kural Ölçeği	114
Ek-4. Etik Kurul İzni.....	115
Ek-5. MEB İzin Formu	116
Ek-6. Bilgilendirilmiş Onam Formu	117
Ek-7. Özgeçmiş	132

ÖZET

Anasınıfı ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi

Her birey kendisine özgü olarak bilgiyi kullanma yöntem ya da yöntemlerine sahiptir. Bireyin düşünme şekli ile ilgili olan bilişsel stil çocukların tüm gelişim alanlarını etkilediği gibi sosyal ve ahlaki kural algılarını da etkileyen önemli unsurlardandır. Sosyal kural günlük yaşamın sonucunda nelerin kabul edilebilir olduğunu ya da olmadığını açıklayan, belli ortamlara ait kuralları açıkladığını anlatır. Birey sosyal çevrenin etkisi ile ahlaki ve sosyal kural algısını sonradan geliştirir. Çalışmanın ana amacı; anasınıfı ve ilkököl 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algıları arasındaki farkın incelenmesidir. Araştırmada anasınıfı ve ilkököl 1. sınıfa devam eden ve bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algılarının incelenmesi amacıyla 110 Ahıska Türkü çocuk ve 110 Türk çocuk olmak üzere toplam 220 çocuk ile çalışılmıştır. Çocukların bilişsel stillerini ölçmek amacıyla Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar için Bilişsel Stil Ölçeği, Ahlaki ve Sosyal Kural algılarını ölçmek amacıyla Smetana Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği, ayrıca bazı demografik değişkenlerin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler nonparametrik analizlerle değerlendirilip, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; yaşın, cinsiyetin ve kardeş sayısının çocuklarda bilişsel stil boyutunu, ahlaki ve sosyal kural algılarını etkilemediğini göstermektedir. Aile yapısı seçeneğinde geniş aileye sahip Kansas Düşünsellik İçtepisellik Ölçeği hata sayısı açısından Ahıska Türkü ve Türk çocuklarda farklılaşma göstermezken, yanıtlatma süresine bakıldığında ise Ahıska Türkü çocuklarında istatistikî farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde Ahıska Türkü çocukların anne baba yaşları değişkeninde farklılaşma görülmezken, Türk çocukların anne baba yaşı hata sayısında anlamlı farklılık görülmektedir. Yanıtlatma sürelerinde ise herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır. Araştırmaya göre anasınıfı ve ilkököl 1. sınıfa devam eden hızlı doğrucu, reflektif, impulsif, yavaş yanlışçı Ahıska Türkü ve Türk çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları farklılaşmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı, Ahıska Türkü, Bilişsel Stil, Çocuk

ABSTRACT

Analysis of Moral and Social Rule Understandings of Ahıska Turks and Turkish Children According to Cognitive Styles on the Kindergarten and Primary School 1st Grade

Every individual has his own method or methods of using knowledge. The cognitive style is concerned with how the individual thinks. The cognitive style, related to the individual's way of thinking, influences all the developmental areas of children as well as affecting social and moral rules. The social rules that dictate what is acceptable as a result of daily life, explain the rules of the particular environment. The individual develops later the sense of moral and social rule. The social environment has great influence on this. In this current study, 110 Ahıska Turks and 110 Turkish children, total of 220 children took part in questionnaire for the purpose of examining moral and social rule perceptions according to cognitive styles of first grade children of preschool children and first graders. In order to measure the cognitive styles of Ahıska Turks and Turkish children, the Cognitive Style Scale for Children in Kansas Preschool Period was used, Smetana Moral and the Social Rule Scale were used to measure the moral and social rule conception. In addition, data were gathered through 'Personal Information Form' developed by the researcher to examine some variables such as age, gender. The obtained data were evaluated by nonparametric analysis, Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests. The findings obtained from the research shows that age, gender, and sibling number of do not affect children's cognitive style dimension and moral and social norms. There is no difference in Ahıska Turks and Turkish children in terms of the number of mistakes in the Kansas Awareness Intrinsic Scale having large families at the family structure option, but Ahıska Turks children differed in their time of response. Similarly, there is a significant difference in the number of errors according to the age of mother and father of Turkish children, but Ahıska Turks does not show any variation in the age of the parents. There is no differentiation in response times. Therefore, data suggests that, understandings of moral and social rules do not differ between fast directing, reflexive and fast directing, reflexive and impulsive Ahıska Turks and Turkish children who attend preschool and 1st grade, understanding of moral and social rules is not different.

Keywords: Moral and Social Rule, Ahıska Turks, Cognitive Style, Child

SİMGELER VE KISALTMALAR

KRİSP	: Kansas Reflection İmpulstivity Scale For Preschool
KD ve İÖ	: Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeği
KOÖDÇDİ	: Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Düşünsellik İçtepisellik
ASKAÖ	: Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği
ASKA	: Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı
AKA	: Ahlaki Kural Algısı
SKA	: Sosyal Kural Algısı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
MFFT	: Matching Familiar Figures Test

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Cinsiyet Dağılımı 40

Şekil 3.2. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Yaş Dağılımı 40



TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Bilişsel Üsluplar	33
Tablo 3.6.1. Ölçek Toplam Puanlarının Normallik Varsayımının İncelenmesi.....	51
Tablo 3.6.2. Ahıska Türkü ve Türk Çocuğu Olmalarına Göre Ölçek Toplam Puanlarının Normallik Varsayımının İncelenmesi	52
Tablo 4.1. Kansas Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeğinin Sonuçlarına Göre Bilişsel Stil Sınıflandırması.....	53
Tablo 4.2. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kültür Değişkenine Göre Bilişsel Stillerinin Dağılımı.....	54
Tablo 4.3. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Cinsiyete Göre Bilişsel Stillerinin Dağılımı	55
Tablo 4.4. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Yaş Göre Bilişsel Stillerinin Dağılımı	56
Tablo 4.5. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Aile Yapısı Değişkenine Bilişsel Stillerinin Dağılımı	57
Tablo 4.6. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kardeş Sayısına Göre Bilişsel Stillerinin Dağılımı	58
Tablo 4.7. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Anne Yaşına Göre Bilişsel Stillerinin Dağılımı	59
Tablo 4.8. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Baba Yaşına Göre Bilişsel Stillerinin Dağılımı.....	60
Tablo 4.9. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Çocukların Ait Olduğu Kültüre Göre KD ve İÖ Yanıtlama Süresi ve Hata Sayısına Ait MWU Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.10. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Cinsiyet, Yaş ve Aile Yapısına Göre KD ve İÖ Yanıtlama Süresi ve Hata Sayısına Ait Mann Whitey-U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.11. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kardeş Sayısına Göre KD ve İÖ Yanıtlama Süresi ve Hata Sayısı Bakımından Farklılaşmaya Ait MWU Testi Sonuçları.....	64

Tablo 4.12. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Türk Çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre KD ve İÖ Yanıtlama Süresi ve Hata Sayısına Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.13. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü Çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre KD ve İÖ Yanıtlama Süresi ve Hata Sayısına Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları	66
Tablo 4.14. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Ait Olduğu Kültüre Göre Ahlaki Kural Algılarına Ait MWU Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.15. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Cinsiyete Göre Ahlak Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.16. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Cinsiyete Göre Ahlak Algılarından Ciddiyet Boyutuna İlişkin Farklılaşmaya Ait İlişkisiz Örneklem t testi Sonuçları	68
Tablo 4.17. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Yaşa Göre Ahlak Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları	69
Tablo 4.18. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Aile Yapısı Göre Ahlaki Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları	70
Tablo 4.19. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü Çocukların Aile Yapısına Göre Ahlaki Kural Algılarından Ciddiyet ve Ceza Boyutuna İlişkin Farklılaşmaya Ait İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.20. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kardeş Sayısına Göre Ahlaki Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.21. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Türk Çocuklarının Anne ve Baba Yaşına Göre Ahlaki Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Kruskal Wallis-H testi Sonuçları.....	73

Tablo 4.22. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü Çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre Ahlaki Kural Algısının Otorite Yokluğu, Kural Yokluğu ve Genelleme Boyutlarındaki Farklılaşmaya Ait MWU Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.23. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıskalı Çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre Ahlaki Kural Algılarından Ciddiyet ve Ceza Boyutuna İlişkin Farklılaşmaya Ait İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.24. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Çocukların Ahıska Türkü ve Türk Çocuğu Olmalarına Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Mann Whitney U testi Sonuçları	76
Tablo 4.25. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Cinsiyete Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait MWU testi Sonuçları	77
Tablo 4.26. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Yaşa Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait MWU testi Sonuçları	78
Tablo 4.27. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Türk Çocukların Yaşa Göre Sosyal Kural Algılarından Ciddiyet ve Ceza Boyutuna İlişkin Farklılaşmaya Ait İlişkisiz Örneklem t testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.28. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Aile Yanında Yaşayan Bir Akraba Olma Durumuna Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya ait MWU testi sonuçları....	79
Tablo 4.29. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü Çocukların Aile Yanında Yaşayan Bir Akraba Olma Durumuna Göre Sosyal Kural Algılarından Ciddiyet ve Ceza Boyutuna İlişkin Farklılaşmaya Ait İlişkisiz Örneklem t testi Sonuçları	80
Tablo 4.30. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Kural Algısındaki Farklılaşmaya Ait Kruskal Wallis H testi Sonuçları	81
Tablo 4.31. Türk çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Kruskal Wallis H testi Sonuçları	82

Tablo 4.32. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.33. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Ahlaki Kural Algılarının Farklılaşmasının İncelenmesine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	85
Tablo 4.34. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Sosyal Algılarının farklılaşmasının incelenmesine ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	86



1. GİRİŞ

1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

Çocukta olumlu kimlik gelişiminin temellerinin atıldığı okul öncesi dönem ilerleyen yıllarda oluşacak öğrenmenin temellerini oluşturması açısından önem taşımaktadır. Bu dönemde kazanılan alışkanlıklar, değer ve inançlar çocuğun yaşamına ömür boyu etki edecek önemli bir sürecin ilk adımını oluşturmaktadır. Bu süreç boyunca çocuk toplumdaki iyi ve kötü değer yargılarını öğrenerek içselleştirmektedir (1).

Çocuğun okul öncesi dönemde toplumsal ve insani ilişkileri kavraması algı, bilişsel ve ahlaki düşünce yapısının oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Çocuğun geliştirdiği ahlak algısı, sosyalleşme sonucu oluşan iletişim becerileri ve fiziksel beceriler çocuğu geleceğe hazırlamaktadır (2). Piaget, sosyal bilişten daha önce geliştiğini savunduğu ahlak gelişiminin, ahlaki olan kurallardan, ahlaki olmayanlara doğru kademeli olarak ilerlemesi gerektiğini savunmaktadır (3).

Bu alanda yapılan birçok araştırma çocukların duyuşsal ve sosyal olarak davranışlarının düşüncelerine bağlı olarak geliştiklerini göstermektedir. Smetana (1999) ailelerin çocuklarının, davranışları ile ilgili düşünceler yürütmelerini sağlayacak aktiviteler yaparak onların bilişsel ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunabileceklerini belirtmiştir (4).

Yau ve Smetana (2003) çalışmasında okul öncesi çocuklarda kural ihlali içeren karşılaştırma ve yargıların üç yaşından itibaren oluşmaya başladığını bildirmiştir. Ahlaki kurallara uymanın, geleneksel kurallara uymaktan daha önemli olduğu vurgulanmıştır. Yani çocukların ahlaki kurallara uyma eğilimlerinin; sosyal kurallara uyma eğilimlerinden daha baskın olduğu ifade edilmiştir (3). Gander ve Gardiner (2001) çalışmasında, çocuklarıyla ahlaki değer yargıları ve bu konu ile ilgili karşılaşabilecekleri durumları paylaşan ebeveynlerin çocuklarında ahlaksal bakış açısı yönünden fikir üretme, düşünme ve yargıda bulunma yetilerindeki gelişime katkı sağladıklarını vurgulamaktadır (5). Yaş ile birlikte ve kazanılan deneyimler sonucunda kuralların ayırımına varan çocukta, sosyal ve ahlaki kuralların geliştiği görülmektedir

(6). Adalet olgusu ile birlikte iyi ve doğruya yönelik tutumları belirleyen ahlaki kurallar ile sosyal iletişimi belirleyen sosyal kurallar düzenlenirken yerel ve kültürel özellikler de göz önünde bulundurulmalıdır (7).

Kültürel yaşamları ve dilleri ile Türkiye ile benzerlik gösteren Ahıska Türkleri Gürcistan sınırlarındaki vatan topraklarından sürgün edilerek dünyanın çeşitli yerlerine dağılmışlardır. Türkiye’de birçok ilde yaşamlarını sürdüren Ahıska Türkleri 2015 yılında Cumhurbaşkanlığı’nın talimatı ve Başbakanlığın yardımlarıyla yabancı topraklardan ikinci vatanımız dedikleri Türkiye’nin Erzincan iline 2017 yılına dek beş katile olarak getirilmişlerdir. Ahıska Türkleri burada yaşamlarını sürdürmeye devam etmektedirler (8). Türkiye genelinde yaşayan Ahıska Türklerinin 22. 000 civarında olduğu ve Erzincan iline gelen sayının da 2. 500-3. 000 civarında olduğu bilinmektedir. Üzümlü İlçesinde kayıtlara yansıyan 74 okul öncesi ve 240 ilkokul düzeyinde Ahıska Türkü okula devam eden çocuk bulunmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarındaki sosyal ve ahlaki kural algılarını etkileyen önemli konulardan biri de bilişsel stildir. Yapılan alan araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki sosyal kural algıları ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmaların oldukça az olduğu gözlenmiştir. Bu araştırma sosyal kurallara uyan, ahlaki ve sosyal kural algısını geliştirmiş bireylerin gelişimine katkı sağlayacak olması açısından önem arz etmektedir. Çalışma, konu ile ilgili alana kaynak sağlayacak bir araştırma olması açısından önemlidir. Üstelik alan yazın incelendiğinde Ahıska Türkü çocuklar ile Türk çocukları karşılaştıran ilk araştırma olması açısından önem arz etmektedir. Yapılan araştırma ile çocukların sosyalleşmesine yardımcı olan, ahlaki ve sosyal kuralların farkında olma durumlarının bilişsel stiller açısından değişimi belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amaçları

1.2.1. Amaçlar

Bu çalışmanın **ana amacı**; anasınıflı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algıları arasındaki farkın incelenmesidir.

1.2.2. Alt Amaçlar

1. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerinde fark var mıdır?

1.a. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerinde ait olduğu kültüre göre fark var mıdır?

1.b. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerinde cinsiyete göre fark var mıdır?

1.c. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerinde yaşa göre fark var mıdır?

1.d. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerinde aile yapısına göre fark var mıdır?

1.e. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerinde kardeş sayısına göre fark var mıdır?

1.f. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerinde anne baba yaşına göre fark var mıdır?

2. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların ahlaki kural algılarında fark var mıdır?

2.a. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların ahlaki kural algılarında ait olduğu kültüre göre fark var mıdır?

2.b. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların ahlaki kural algılarında cinsiyete göre fark var mıdır?

2.c. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların ahlaki kural algılarında yaşa göre fark var mıdır?

2.d. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların ahlaki kural algılarında aile yapısına göre fark var mıdır?

2.e. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların ahlaki kural algılarında kardeş sayısına göre fark var mıdır?

2.f. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların ahlaki kural algılarında anne baba yaşına göre fark var mıdır?

3. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların sosyal kural algılarında fark var mıdır?

3.a. Anasınıfı ve İlkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların sosyal kural algılarında ait olduğu kültüre göre fark var mıdır?

3.b. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların sosyal kural algılarında cinsiyete göre fark var mıdır?

3.c. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların sosyal kural algılarında yaşa göre fark var mıdır?

3.d. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların sosyal kural algılarında aile yapısına göre fark var mıdır?

3.e. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların sosyal kural algılarında kardeş sayısına göre fark var mıdır?

3.f. Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların sosyal kural algılarında anne baba yaşına göre fark var mıdır?

1.2.3. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir;

1. Araştırma, Erzincan Merkez ve Üzümlü İlçelerinde yedi farklı okulun anasınıfı ve birinci sınıfına devam eden 60-72 ay çocuklarla sınırlandırılmıştır.

2. Üzümlü ilçesinde yaşayan 60-72 aylarında olan Ahıska Türkü çocuklar ile sınırlandırılmıştır.

3. Araştırma; kullanılan “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” ve “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.



2. GENEL BİLGİLER

2.1. Ahıska Türkleri Hakkında Genel Bilgi

Ahıska bölgesi günümüzde yaklaşık 220 köyden oluşan ve Gürcistan sınırları içerisinde yer alan bir bölgedir. Ahıska Türkleri 1948'deki sürgüne kadar kendilerini "Kafkas Türkleri" olarak tanımlamışlardır Sürgün sonrasında kendilerini farklı gruplarla karışmamak, diğer gruplardan ayırmak amacıyla "Ahıska Türkleri" adıyla nitelendirmişlerdir. Ardahan, Kars ve Batum çevresindeki yaşayanlarla konuştukları aksan ve kültürel yapıları itibariyle benzerlik göstermektedirler. Gürcü kaynakları Ahıska Türklerinin sonradan müslümanlaştırılan Gürcü olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle "Mesket Türkleri" olarak isimlendirilmişler ancak Ahıska Türkleri bu isimden hoşlanmadıkları için kullanmamışlardır. Süreç içerisinde Ahıska bölgesi Batum Antlaşması ile yeniden (Sosyalist Sovyet Cumhuriyetler Birliği) SSCB'ye bırakılmıştır. Ahıska Türkleri 1918- 1944 yılları arasında SSCB tarafından çok fazla eziyet görmüştür. Bu zaman zarfında dışa açılmayarak korunmaya çalışsalar dahi kendi dillerinde eğitim görme hakları gasp edilerek camilerin kapatılması gibi birtakım yaptırımlara maruz bırakılmışlardır (9).

Eğitim dili olarak Azerbaycan Türkçesinin kullanılması ve yaşadıkları bölgenin güney ve doğu yönlerinde Azeri lehçesi ile konuşan toplumlardan dolayı bölgede Azeri Türkçe 'sinin izleri görülmektedir. Tarih boyunca Gürcülerle; yaklaşık bir asırlık Çarlık Rusya hâkimiyeti, Sovyet döneminde sürgünden önce ve sonra Ruslarla karşılıklı ilişkiler, halk ağzına Gürcü ve Rus kökenli kelimelerin yerleşmesine neden olmuştur. Sürgün sonrası Azerbaycan, Kırgızistan, Özbekistan ve Kazakistan gibi Türk devletlerinden olan bu ülke dillerinde eğitim görmeleri, aynı şekilde bu ülkelerin dillerinden sözcüklerin alınmasına neden olmuştur. Bu ağız konuşan kişilerdeki diğer Türk lehçeleri ve Rusçadan alınan sözcüklerin kullanımı kişilerin sosyal hayat, meslek ve eğitim yaşantılarına göre değişebilmektedir (10). Yaşanan acı hadiselerle rağmen; Ahıska Türkleri, Doğu Anadolu ve Türkiye ağızlarının benzeri olan dil ve ağız özelliklerini muhafaza etmektedirler. Yıllardır sürgün halinde; Türkçe konuşulmayan coğrafyalarda yaşamış olmalarına ve Türkçe eğitim görememelerine rağmen; dil ve kültür öğelerini önemli oranda korumayı başarmışlardır (8).

2.1.1. Ahıska Türkü Kimdir?

1921 Moskova Antlaşması sonucunda Türkiye'nin sınırları dışında kalarak Gürcistan'ın güneybatısında yer alan Ahıska, Adigön, Ahılkelek, Bogdanovka ve Aspinza ile bu bölgelere bağlı 200'den fazla köyden oluşmaktadır. Ahıska Türkleri ya da Mesket Türkleri adı ile bu coğrafyada yaşarlarken, 1944 yılı sürgünü gerçekleşmiş ve sonrasında tekrar yaşadıkları topraklara dönemeyen Türkleri anlatan Ahıska bölgesi kelimesi kullanılmıştır. Ahıska Türkleri ya da Mesket Türkleri terimi etnik adlandırma olarak kullanılmamaktadır (8). Ahıska Türklerinin kesin nüfusunu belirtmek zordur, çünkü SSCB tarafından ayrı bir nüfus sayım kategorisinde sayımları yapılmamıştır. 1989 Sovyet nüfus sayımına göre o dönemde Sovyetler Birliğinde, 207.502 "Türk" yaşıyordu. Ancak bu rakam gerçekleri yansıtmamaktadır. Bugün, 350.000 ile 400.000 Ahıska Türkü Azerbaycan, Gürcistan, Kazakistan, Kırgızistan, Rusya Federasyonu, Türkiye, Ukrayna, Özbekistan ve Amerika Birleşik Devletlerinde yaşamaktadır (11). Ahıska Türkleri göç ile yerleştikleri ülkelerin dilini çocuklarının öğrenmesini ve bu ülkelerde eğitim görmelerini oldukça önemsemektedirler. Amerika'ya yerleşen Ahıska Türkü yetişkin ve çocuklar için dil öğrenmek önemli bir etkinlik olarak görülmektedir. Bunun için okullara, kurslara ve toplum merkezlerine gitmektedirler. Ahıska Türkleri göç ile gittikleri ülkelerde genellikle göçmen ve azınlık grupların olduğu yerlerde ikamet etmektedirler (11).

2.2. Sosyal Gelişim

2.2.1. Sosyal Gelişim Tanımı ve Önemi

Sosyal gelişim; bebeğin doğumu ile başlayıp, yaşamı boyunca devam eden bu süreçte kişinin çevresindeki insanlarla iyi ilişkiler kurması ve bulunduğu bu ortamda topluma adaptasyonunu sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (1).

Yavuzer'e (2005) göre sosyal gelişim; bireyin çevresel uyarıcıya, grup içerisindeki hayatın baskı ve zor durumlarına karşı duyarlılık geliştirilmesi ve içinde bulunduğu grup veya kültürde diğer insanlarla geçinebilmesi, onlar gibi davranmasıdır (12). Sosyalleşme sürecinde çocuklar; içinde buldukları grubun üyesi olarak gruptaki farklı üyelerin hareketlerini, davranış ve inançlarını kazanmaktadırlar (13).

Aile içerisinde başlayan sosyal etkileşim; arkadaş ilişkileri ve okul yaşantısıyla devam eder. Yetişkinlik döneminde ise bu etkileşim iş yaşamındaki sosyal ortamla sürer.

Sosyal gelişimin önemli olması; sosyalleşmenin bireye içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevre ile uyum sağlamasını öğretmesi; ayrıca başarılı ve mutlu bir hayat sürebilmesini sağlayacak yeterliliğe ulaşmasını sağlaması dolayısıyladır (1).

2.2.2. Çocuklarda Sosyal Gelişim

Birey çevresindeki diğer insanları gözlemleyerek farklı durum, yer ve zamanda nasıl davranış göstermesi gerektiğini sosyalleşerek öğrenir (14). Aynı sürecin çocuklar için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Çocuğun sosyal gelişimi, zihinsel, duygusal ve motor gelişimi ile aynı düzlemde oluşmaktadır ve farklı aşamalarda ilerleyerek çocuğun toplumsallaşmasında rol oynamaktadır (15). Sosyal gelişimin gerektirdiği özellikleri kazanmış okul öncesindeki çocuklar daha fazla prososyal davranışlar göstermekte, kişilerarası ve akademik ilişkilerde daha yüksek başarı elde etmekte, öğretmenleri ve akranları tarafından diğerlerine göre daha fazla kabul edilmektedirler (16).

2.2.2.1. Sıfır-Dört Yaş Sosyal Gelişim

Sosyalleşme doğumdan itibaren var olmakta ve çeşitli tepkisel hareketlerle ortaya çıkabilmektedir. Bir yaşındaki bebek yürüyebilir, sürekli artan hareketliliği ile yakalayabileceği her nesneyi uzanarak keşfedebilir. Bununla birlikte sonsuz merak duygusuna ve sahip olduğu bütün duyularını doyuracak keşfetme ve öğrenme deneyimini tadabilmesi için zengin fakat güvenli ortama gerek duymaktadır. Çocuğun iki yaşında çevresi ile ilişkileri çoğunlukla anne ve yakın ailesi aracılığı ile gelişmektedir. Çocuklarda iki yaşın sonunda; nesnelere, çevreyle olan ilişkilerde araç olarak görülmeye başlanır. Bu dönemde otorite kabulü, rekabet, sosyal olarak iş birliği, ilgiyi üzerine çekme isteği, utanma, taklit, sosyal ve fiziksel bağımlılık vb. gibi bütün bu ilişkiler gelişmeye başlar (12).

Üç yaş çocuğu gelişimsel olarak ortaya çıkan 'ben' kavramı, hususu çocukta ısrara yol açmaktadır ve bu yaş çocukları çevresindeki herkesin kendisini dinlemesini, isteklerinin kabul edilmesini isterler.

Fakat yaşlıları ile bir araya gelen çocuk, her çocuk gibi benliğini ortaya koymak istediği için sorun çıkması kaçınılmazdır. Bu nedenle üç yaşındaki çocuklar grup ile ilişki kurma konusunda çok başarılı olamazlar. Ama bu aynı ortamda oynamaları için istek göstermelerine mani değildir. Aynı ortamda bulunmak isterler; ancak farklı veya bireysel oyunlar oynarlar. Üç yaş çocukları, yaşlılarıyla ilişki kurmada sorun yaşamazlar fakat kurdukları ilişkiyi devam ettirmede problem yaşarlar. Üç yaş çocukları genellikle verme düşüncesinden çok alma düşüncesine yönelik davranırlar. Bu da birbirleriyle problem yaşamada en önemli nedenlerden birisidir. Dolayısıyla çoğu zaman yetişkin müdahalesine gereksinim duyabilirler (17).

Çocuklar aslında doğumla başlayan bir sosyalleşme süreci içine girmektedirler. Ancak bireysel farklılıklar ve çevresel etkenlere bağlı olarak bu becerilerin kazanılma yaşlarının değişiklik gösterebileceği unutulmamalıdır. Bayhan ve Artan (2012)'a göre sosyal gelişim ile ilgili bazı beceriler ve kazanılma yaşları aşağıda verilmiştir (18).

- Bir-üç aylar arasında yetişkinin gösterdiği ilgiye gülümseyerek tepki verir.
- İki-beş aylar arasında kendi ellerine bakar.
- Dört- altı aylar arasında içinde bulunduğu duruma göre farklı sesler çıkarır.
- Beş-yedi aylar arasında uzağındaki oyuncacı alır.
- Yedi-on aylar arasında yetişkini taklit ederek el çırpır, başbaş yapar.
- Altı-on bir aylar arasında isteklerini ağlamadan belirtir.
- 10-18 aylar arasında basit işlerde yetişkini taklit eder.
- 13-24 aylar arasında çevresini aktif bir şekilde araştırır.
- 13-24 aylar arasında bir olay ya da nesneyi yetişkine ve yakınlarına gösterebilmek için çekiştirir.
- 25-30 aylar arasında sürekli 'benim' diyerek sahiplenme duygusunu gösterir.
- 25-36 aylar arasında yetişkin giysilerini giyerek oynar.
- 37-48 aylar arasında diğer çocukları taklit ederek kurallara uyar. Yetişkin liderliğinde grup oyunlarında kurallara uyar. Sırasını bekler.
- 49-60 aylar arasında kendiliğinden özür diler. Başkalarının nesnelere kullanabilmek için izin ister. Bebeklerin sosyal gelişimlerine bakıldığı zaman çevrelerine karşı devamlı tepki verdikleri görülmektedir.

2.2.2.2. Beş-Altı Yaş Sosyal Gelişim

Çocuklarda yaşın artmasıyla birlikte sosyal gelişim durumu yavaş yavaş değişiklik göstermektedir. Dört-beş yaşlarındaki çocuklar artık kuralları öğrenip, onlara uymaya başlamıştır. Örneğin, arkadaşına oyuncağını vermek istemediğinde aynı şekilde arkadaşının da kendisine oyuncağı vermediğini deneyimleyerek görür. Çocuğun ilgisi ailesinden yaşlılarına yönelir. Altı yaşından itibaren arkadaşları ile olan ilişkilerinin sadece almak ile ilgili olmadığını vermeye yönelik de olduğunu anlar. Beş-altı yaşlarında kendisi oyunlar oluşturup, kurallar koyabilir (17), başkalarına oyunun kurallarını açıklar ve sıkıntı içinde olan oyun arkadaşlarını rahatlatır (18). Beş yaşındaki çocuk sosyal çevresini genişletmek ister; bu nedenle bu yaştaki çocukların anaokuluna gönderilmesi uygundur. Çocuklar altı yaşında grup halinde oyun oynayabilir; ancak arkadaşlıkları kısa süreli olur ve hemcinslerini seçerler (19). Arkadaşlarının duygularını anlar ve duygularını paylaşmaya başlar ve espri yapmaktan zevk alır. Grup içerisinde gösterdiği davranışa göre lider olma rolünü üstlenebilir (17). Hayatın ilk beş yılının önemine değinen Smith (1994), bu yılların kişinin gelecekte nasıl bir birey olacağını belirleyeceğini düşünmekte, bu dönemde aile ve diğer kurumların birbirleriyle iş birliği yapmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır (20). Dereli İman (2014)'a göre, beş-altı yaş sosyal gelişim dönemi; çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme becerilerini kazandığı duyarlı ve kritik bir dönemdir ve bu nedenle önemlidir (16).

2.2.3. Sosyal Gelişim İle İlgili Kuramlar

Yeni davranışlar öğrenilirken, farklı kişilerce uygulanan davranışların taklit ve gözlem yoluyla öğrenilmesi Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının temelini oluşturmaktadır (21). Fakat öğrenmede gözlem yapmak pekiştirilen bir davranışın taklit edilmesi kadar kolay değildir. Gözlem yapmak kişiyi bilgilendirir. İnsanların etraflarındaki tavırları incelediklerini öne süren Bandura ayrıca bu incelemelerden kişisel olarak sonuç çıkararak, gerekli durumlarda bu davranışı gösterdiklerini öne sürer (22). Nitekim gözlem yoluyla öğrenmenin öncülerinden Miller ve Dollard (1941), sosyal öğrenme ve taklit gibi iki temel kavramdan söz etmektedir.

Miller ve Dollard'a göre öğrenme, birey başkalarının davranışları ile kendi davranışları arasında benzerlik oluştuğunda gerçekleşir (23). Çocuklar gözlem ve taklit yoluyla yetişkinlerden aldıkları bilgileri kendileri için kullanırlar.

Sosyal gelişimi açıklayan diğer bir kuramcı Erik Erikson, sosyal gelişimi *psikososyal kuram* ile açıklamıştır. Erikson kuramında yaşamı sekiz kritik döneme ayırmaktadır. Her dönemin üstesinden gelinmesi gereken bir gelişim krizi ve gelişimsel görevleri bulunmaktadır. Erikson'a göre gelişimsel krizler bir felaket değildir; fakat hem potansiyelin genişlemesi hem de kırılmanın artmasıyla kendini gösteren bir dönüm noktasıdır (24).

Erikson'un kuramına göre bu çalışmanın yaş gruplarını içeren evreler aşağıdaki gibi gelişim göstermektedir.

1. Temel güvene karşı güvensizlik evresi (0-1 yaş), bir tarafta güven diğer tarafta güvensizliğin olduğu sosyal etkileşimin ortaya çıktığı evredir. Hayatın başlangıcında bebeğin bakımından sorumlu kişilerin bebek için temel gereksinimleri sistemli bir şekilde karşılaması, bebekte 'güven' duygusunun gün yüzüne çıkmasını sağlar.

Bu dönemin sağlıklı bir şekilde geçmesi bireylerde umut duygusunun gelişimine yardımcı olurken, 'temel güven' duygusunun oluşmasına yardımcı olur. Bebek için toplumsal güven duygusunun oluşumunun ilk sinyalleri beslenme, uyku gibi bazı fizyolojik ihtiyaçlarda düzen ve rahatlığın olması ile gerçekleşir (25).

2. Özerkliğe karşı utanç ve kuşku evresi (1-3 yaş), bu dönemden itibaren anneye fiziksel yakınlık gittikçe azalır. Çocuk anneyi hala görüp sesini duyabileceği bir yerde bulunmayı ister ve annesinden uzakta oynamamayı tercih eder.

Her şeyi kendisi yapmak ister fakat engellenirse kızar, sinirlenir ve ağlar (18). Çocuk bu dönemde yaptığı davranışların kendine ait olduğunu bilir. Çocuk kendi başına yaptığı eylemlerde anne babasının müdahalesi ile karşılaşır, becerileri ile ilgili kuşkuya düşer, utanç duyabilir. 'Özerkliği' destekleyen yetişkin, çocuğun merak duygusunu ve çevresini keşfetme çabasını desteklemelidir (25).

3. Girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş), bu evrede çocuk tek başına girişimlerde bulunur. Bu durum çocuğun gelişebilmesine, yaptığı girişimlerin desteklenmesine ve merakının karşılanmasına bağlıdır (25). Çocuk artık çevresindeki bireylerin rollerini anlamaya ve bireylerin hayatındaki her detayı büyük bir merakla

araştırmaya başlar. Farklı rolleri özdeşim kurarak ve tanıyarak, oyunda ve hayallerinde bu rollere girmeye çalışır. Aynı zamanda gerçek yaşamda da model aldığı bu rolleri oynama girişiminde bulunur (26). Okul öncesi dönemi kapsayan bu evrede çocuk bağımsız hareket etme isteği taşır. Çocuk geniş sosyal çevreye sahip olurken, karşılaştığı zorluklar da çoğalmıştır. Bu dönemde çocuğun girişimleri engellenirse suçluluk duygusunun temelleri atılmış olur. Ancak sağlıklı ahlak gelişimi için tüm davranışların onaylanmaması gerekir (27).

2.2.4. Sosyal Kural

Sosyal kurallar insanların birbirleri arasındaki ilişkilerin gelişmesinde anahtar rol oynar (28). Sosyal kurallar, belirli sosyal gruplar ile oluşturulur ve bu kuralların öğrenilmesi zorunlu kılınmıştır (29). Çocuklar, çevreleri ile temasa geçtikleri zaman toplumsal kuralları öğrenirler ve sosyal kural algısını bu etkileşim sonucu geliştirirler (7). Çocuğun ilk sosyal çevresini aile bireyleri oluşturur. Çocuğun bakımını üstlenen anne ve baba çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir noktada durmaktadırlar. Anne veya anne yerine geçen kişi, çocuğa sosyal kurallar ve ahlaki kuralları öğreten ilk kişidir (30). Bir çocuğun anne ile kuracağı ilişki, yaşamı boyunca karşılaşacağı insanlar ile olan ilişkilerinde temel teşkil edecektir (31).

Schmidt ve Tomasello (2012) 'ya göre çocuklarda sosyal kurallar genellikle üç yaş döneminde oluşmaktadır. Çocuklar sosyal kuralları, ebeveynlerinin mimik hareketlerinden kavramaktadırlar. Sosyal kuralların gelişimi sadece taklit ile açıklanamaz çünkü çocukların taklitçiliği bir noktada son bulmaktadır (28).

Bir toplumda sosyal kurallar diğer insanlarla etkileşim içerisindeyken kullanılan davranışın sınırlarını belirler, bu etkileşim de davranışı önceden tahmin etmeyi kolaylaştırır. Cüceloğlu (1998) sosyal kuralların tanımlanmasında üç özellik belirtmiştir. Bu özellikler;

- bilinen bir sosyal durum karşısında davranışın ne olması gerektiği yönünde fikir birliği,

- davranışın ne olacağı yönünde grubun anlaştığı bir beklenti,

- beklenti yapılmadığı zaman davranışın sonucu olarak ‘ceza vericilik’ konusunda herkesin anlaştığı tepki (32) olarak sıralanmaktadır.

Sosyal kurallar, belirli durumlarda nasıl davranış gösterilmesi ve beklenen davranış yapılmadığında ceza vererek yaptırım gücüne sahip kurallar olarak tanımlanabilir. Yaptırımın en basiti, onaylamamayı ifade eden dudak bükme hareketidir. İleriki seviyelerde bu, gruptan dışlanma; hatta öldürmeye kadar gider (32). Çocuklar sosyal kuralların değişebileceğini, oluşturulan alan dışında bu kuralları çiğnemeyi yanlış değil, yaramazlık yapmak olarak düşünürler (13).

2.2.5. Sosyal Kurallara İlişkin Yurt İçi Araştırmalar

Güler (2015)’in yaptığı araştırmada Sosyal Oyun Eğitimi Programının anasınıfına devam eden, 48-69 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarına etkileri incelenmiştir. Örneklem için alınan kontrol ve deney grubundaki çocukların ahlaki ve sosyal kurallara ilişkin algılarının ölçüldüğü ölçek toplamında, toplumsal otorite ve ahlaki ciddiyet alt testlerinden alınan ön test puan ortalamaları dikkate alınarak düzeltilen son test puanlarındaki ortalamalar arasında yapılan istatistiksel inceleme sonucunda anlamlı farka rastlanmamıştır (33) .

Özgülük (2006)’ün yaptığı araştırmada okul öncesi dönem beş-altı yaş grubu çocuklarının eğitim kurumlarında aldıkları tüm gün ve yarı zamanlı programların eğitim sürelerinin çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkileri ele alınarak, çocukların bu alandaki gelişimlerinin eğitim programı türüne, sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete göre değişikliği incelenmiştir (20). Araştırmanın sonucuna göre, yarım gün eğitim programına devam eden çocukların tam gün eğitim programı alan çocuklardan duygusal ve sosyal yönden daha az gelişmiş olduğu bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça, çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin olumlu yönde etkilendiği görülmektedir (20).

Baç Uslu (2005) tarafından yapılan; anne eğitimi, sahip olunan kardeş sayısı, cinsiyet ve düşük seviyedeki sosyo kültürel özelliklerin çocuklar üzerindeki sosyal kurallara ait bilgilere ve ahlak özelliklerine etkisinin incelendiği çalışmanın sonuçlarına göre: alt sosyo-kültürel düzeyinin sosyal kural ciddiyet algısı, kural

yokluğu algısı ve sosyal kural algıları toplam puanları üzerinde etkili olmadığı ve otorite yokluğunun kuralların değiştirilebilirliği algısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür (34).

Avcıoğlu (2003)'nin yapmış olduğu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına sosyal becerileri öğretirken işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan programın etkililiğini konu alan işbirlikli öğrenme yöntemine dayanan toplumsal beceri eğitimi programı; 4-6 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sırasında program uygulama öncesinde ve sonrasında Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ana sınıfına giden çocukların amaçlanan sosyal beceri öğrenimlerinde; işbirlikli öğrenme tekniği ile geliştirilen sosyal beceriye dayalı öğretim programının faydalı olduğu saptanmıştır (35).

Dinç (2002)'in yaptığı araştırmada, çocukların sosyal gelişim düzeylerinin cinsiyet, yaş, okula devam etme süreleri değişkenlerinden etkilendiği görülmektedir (36). Anaokuluna iki yıl devam eden çocukların bir yıl devam eden çocuklara oranla, beş yaşındaki çocukların dört yaşındakilere ve kız çocukların erkeklere oranla, yüksek sosyal gelişmişlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenler, okul öncesinde verilen eğitimin ilk olarak sosyal gelişime destek verdiğini ayrıca anaokullarında uygulanan programın çocukların sosyal davranış kazanmalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir (36).

Çimen (2000) araştırmasında toplam 180 çocukla çalışmış, çocukların psiko-sosyal gelişimlerinde cinsiyetin, yaşın, kardeş sayısının, doğum sırasının, okul öncesi eğitime gitme süresinin farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmıştır. Çocukların eğitim aldıkları okul öncesi eğitim kurumlarına devamlılık sürelerine göre psikososyal gelişim puanlarına bakıldığında kendi kendini yönetme, ekonomik faaliyet ve genel puan alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (37).

Gazezoglu (2007), araştırmasını anasınıfına devam eden altı yaş grubu 40 çocuğun katılımı ile gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki gruba öğretmenleri tarafından “Öz Bakım Beceri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca toplam 16 oyunun yer aldığı beceri eğitimi uygulanmıştır. Öz Bakım Becerileri programına katılan

çocukların puanları ile katılmayan çocukların puanları arasında deney grubu lehinde anlamlı fark bulunmuştur (38).

Seçer, Sarı ve Olcay (2006), anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)” ve çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını tespit etmek için ise Smetana (1981) tarafından geliştirilen resimleri kullanmışlardır. Anaokulu ve anasınıfına devam eden çocuklar arasından yansız atama yöntemi kullanılarak belirlenen toplam 302 çocuk ve anneyi araştırma örneklemini olarak almışlardır. Araştırma sonunda, annelerin demokratik tutumunun çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilediğini, aşırı koruyucu ve ev kadınlığı rolünü reddetme tutumunun ise olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir (39).

Seçer ve Sarı (2006), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analiz etmişlerdir. Çalışmaya okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 60 çocuk ile okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 60 çocuk olmak üzere toplam 120 çocuk katılmıştır. Smetana (1981) tarafından geliştirilen 10 resim kullanılarak yapılan veri toplama çalışması sonunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimin çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili farkındalık düzeyini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (40).

Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2008) tarafından yapılan çalışmada reflektif, impulsif, hızlı doğrucu ve yavaş yanlışı bilişsel tempoya sahip çocukların, ahlaki ve sosyal kural algısı puan ortalamaları karşılaştırılmış, sonuçta impulsif çocuklar; hızlı doğrucu, yavaş yanlışı ve reflektif akranlarına göre ahlaki kural algısı ciddiye alt boyutunda daha düşük puanlar elde ettiği görülmüştür. Diğer bir deyişle, impulsif çocuklar hızlı doğrucu, yavaş yanlışı ve reflektif akranlarına göre ahlaki kuralları daha az ciddiye almaktadırlar (41).

Güney Karaman (2002) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu çocukların bilişsel stilleri ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kız ve erkek toplam 30 çocukla yapılmıştır. Her çocuk beş gün süresince günlük on dakika gözlenmiştir. Araştırmada oyun gözlem formu ve Bilişsel Stil Ölçeği

kullanılmıştır. Sonuç olarak, oyun seçiminde bilişsel stilin etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak çocukların yaş düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediği ve beş-altı yaş çocukların daha çok dramatik oyunu tercih ettikleri tespit edilmiştir (42).

Giren (2008), kendini kontrol eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki ve sosyal kural algıları ile bilişsel tempolarına etkisini incelemiştir. Anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklarla çalışılmıştır. Araştırmaya 17 çocuk deneme grubu, 17 çocuk da kontrol grubu olmak üzere toplam 34 çocuk katılmıştır. Deneme grubu olarak seçilen gruba kendini kontrol eğitimi programı haftada üç oturum olmak üzere toplam 12 hafta uygulanmıştır. Kendini kontrol eğitimi uygulandıktan sonra, deneme grubu ile kontrol grubu çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeğinin, Ahlaki Kural Algısı ve Sosyal Kural Algısı alt ölçeklerinin Ciddiyet, Otorite Yokluğu, Kural Yokluğu, Genelleme, Ceza alt boyutlarının son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan bir farklılık bulunamamıştır (13).

Çeliköz, Seçer, Çetin ve Şen (2008), tarafından yapılan araştırmada çocuk yuvasında ve ailesi ile yaşayan çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları karşılaştırılmaktadır. Araştırma, çocuk yuvasında yaşayan (dört-beş yaş) 30 çocuk ve ailesi ile yaşayan 60 çocukla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ailesi ile yaşayan çocukların ahlaki ve sosyal kurallara çocuk yuvasında kalan akranlarına göre daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir (7).

2.2.6. Sosyal Kurallara İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Schmidt ve Tomasello (2012) araştırmalarında küçük yaştaki çocuklara sosyal kuralların öğretilmesini incelemiş, sonuç olarak; çocukların, bir sosyal normu hem anne babasından alıp hem de bir hikâyede gördüğü zaman bunun anne babasına özgü objektif bir kural değil de uyulması gereken sosyal bir norm olduğunu anladığını tespit etmiştir. Araştırmacılar, insanlar arasındaki işbirliğinin geliştirilmesinin; sosyal normların oluşturulmasına ve bu sosyal normların çocuklara çeşitli yollarla öğretilmesine bağlı olduğunu savunmuştur (28).

Nobes ve Pawson (2003)'ün yaptığı araştırmada, dört-dokuz yaş arasındaki çocukların sosyal durum anlayışları ve sosyal kuralları incelenmiştir. Çalışmada

çocuklara bazı hikâyeler ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu hikâyeler çocukların sosyal kural ve otorite anlayışlarını; kural koyucuların, ihlal edenlerin ve değiştirenlerin (yetişkin ya da çocuk) durumunun farklılaştığı ile ilgilidir. Hikâyede sunulan kurallar, kültürel adetler ya da ahlaki kurallar, yetişkinler veya çocuklar tarafından konulan kurallardır. Çocuklar, yetişkinler tarafından konulan kuralların daha az değişebilir olduğunu düşünmüşlerdir. Aynı zamanda çocuklar kuralların yetişkinlere göre çocuklar tarafından ihlal edilmesinin ya da değiştirilmesinin daha az müsaade edilebilir olduğunu düşünmüşlerdir (43). Yetişkinlerin koydukları kuralların çocuklar tarafından değiştirilmesinin, ahlaki kurallara aykırı olduğu düşünülmüştür (33).

Yau ve Smetana (2003)'nin çalışmasında, Hong Kong'lu, farklı yaş aralığında (yaş ortalaması 4.36 ile 6 olan farklı okullardan) anaokuluna devam eden 61 çocuk ile alışıldık ahlaki, sosyal-geleneksel ve kişisel olaylar hakkında görüşülmüştür. Çocuklar kişisel olayları ahlaki yükümlülükler ve geleneksel düzenlemelerden ayrı olarak ele almışlardır. Çocuklar “çocuğu” kişisel tercih gerekçelendirmelerine dayanan kişisel konularda karar alıcı olarak değerlendirirken, ebeveynleri ise ahlaki ve geleneksel konularda karar alıcı olarak değerlendirmişlerdir. Buna karşın, çocuklar ahlaki ihlalleri, otoriteden bağımsız olarak, refah ve adalete dayalı diğer olaylardan daha ciddi ve genelleştirilebilir ve yanlış olarak görmüşlerdir. Geleneksel gerekçelendirmeler artarken, geleneksel olaylar için cezadan kaçınma gerekçelendirmeleri yaşla birlikte azalmıştır (3).

Sroufe, Waters ve Matas (1974)'in bebeklerin duygusal tepkilerinin bağlamsal belirleyicilerini bulmak amacıyla yaptıkları bir çalışmada 10 aylık bebeklerin, kendi evlerinde bir yabancıyla karşılaştıklarında daha az yabancı kaygısı sergilediklerini, fakat araştırma laboratuvarında bir yabancıyla karşı karşıya geldiklerinde daha büyük korku yaşadıklarını ortaya koymuşlardır (24).

Smetana (1981) araştırmasında 13–27 ve 18–40 ay arası çocukların ahlaki ve sosyal kurallara tepkilerini karşılaştırmıştır. Yapılan çalışmada büyük çocuklarda sosyal kural ihlallerine rastlandığı, küçük çocuklarda ise ahlak ihlallerine rastlandığı görülmüştür. Ahlak kurallarına verilen tepkiler, sosyal kurallara verilen tepkilerden daha fazla farklılık göstermiştir (44).

Smetana (1984)'nın çalışmasında çocuklar, sosyal bilgileri, iletişimler sonucu etrafındaki yaşlılarından ve yetişkinlerden öğrenmektedirler (45).

Yine Smetana (1981) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve ahlaki kural algılarını incelemiş, sonuç olarak iki-altı ve dört-dokuz yaş arası çocuklarla yaptığı araştırma da çocuklar ahlaki kuralları sosyal kurallardan daha ciddi algılamışlar ve cezanın ahlaki kural ihlallerinde daha gerekli olduğunu belirtmişleridir (44).

2.3. Ahlaki Gelişim

2.3.1. Ahlak Nedir?

Ahlak insanın kendisinde başlayan, diğer insanlarla iletişimini düzenleyen ve toplumu ilgilendiren kurallar bütünüdür (46). Hançerlioğlu (1998), ahlaki bir toplumun belirli bir döneminde geçerli bireysel ve toplumsal davranış kurallarının tümü olarak tanımlamıştır (47). Diğer bir ahlâk tanımına göre, ahlak kişinin haklı ile haksızı, doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü farkında olarak yargılayarak davranış göstermesinde etkili olan bilişsel bir kavramdır (30).

2.3.2. Ahlaki Gelişim Tanımı

Çocukların 'doğru' ya da 'yanlış' olarak belirli davranışları değerlendirmelerine yardımcı olan ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları süreci ahlak gelişimi olarak değerlendirilir (48). Smetana (1981)'a göre ahlak gelişimi süreci, ahlaki kurallardan, ahlaki olmayan kurallar yönünde bir gelişim izlemektedir (44). Ahlak tanımının içinde yer alan kavramlar ve ahlaki gelişim, yaş ile birlikte aşamalar halinde olgunlaşır (49).

Senemoğlu (2010)'na göre ahlak gelişimi, toplumun değerlerine tamamen uymak değildir, topluma aktif uyumu sağlamak için değerler sistemini oluşturma sürecidir (50). Ahlaki gelişimin en önemli öğelerinden biri kişilik gelişimidir, ahlak gelişimi çocuğun toplumsallaşma sürecinde neyin iyi ve kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile alakalıdır (14). Ahlaki gelişim, çocuğun sosyalleşme sürecinde iyi ve kötü hakkında bir fikir geliştirebilmesi ile ilgilidir (30).

2.3.3. Ahlak Gelişimin Önemi

Ahlak gelişiminde önemli olan; yeterlilik duygusunun gelişimi, özdeşleşme süreci, temel güvenin oluşması, cinsiyete uygun davranışların öğrenilmesi gibi faktörlerdir ve çocuktaki kendilik gelişiminin sağlanması yönünden büyük öneme sahiptir (51). Bu nedenle çocuğa ilk eğitimi verecek kişi annesi ve yakın çevresi olduğu için çocuk, içinde bulunduğu ailenin ahlak çerçevesi içinde yetişecek, ailesinin ait olduğu kültürün ahlak kurallarını yansıtacaktır (13). Çocuğun ahlaki yargı sistemi, yetişkinliğe adım adım yaklaşırken karşılaştığı durumlara karşı göstereceği davranışı düşünmesi konusunda gelişmesini sağlar. Gelişen düşünce yapısı çocukta ilerleyen yıllarda duygu durumlarının şekillenmesinde yardımcı olur (13).

2.3.4. Çocuklarda Ahlaki Gelişim

Senemoğlu (2010)'na göre ahlak gelişimi çocukların doğru ya da yanlış belirli davranışlara göre değerlendirmelerine yardımcı olurken kendi davranışlarını yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma sürecidir (50). Çocukların kurallara uyumu ve davranışları, onların ahlaki değerlerini yansıtırken bu değerler, gözledikleri davranışlar ve bu davranışların sonucundan öğrenmektedirler (18). Çocuklar küçük yaşlardan itibaren çevrelerindeki doğru ve yanlışlardan haberdar olurlar ayrıca saygılı ya da saygısız davrandıklarında bu yanlış ve doğruları hatırlarlar. Nitekim her çocuk kendi değer sistemini oluşturur ve kurmuş olduğu ahlaki değerlerin ne kadar saygın olduğunu bilme ihtiyacı duyar (18). Çocuklar çevrelerinde tanık oldukları haksızlıklardan veya kendilerine zarar veren yaşantılardan ahlak kanunları oluştururlar (14).

Piaget çocukların ahlak gelişimini anlayabilmek için, günlük hayattan aldığı hikâyelerde eşit olma durumunu anlatarak çocukların fikirlerini dinleme, oyunlar oynayarak buradaki kurallar hakkında sorular sorma, onların oyunlarını gözlemleme, hırsızlık, ilahi adalet, yalan söyleme ve cezalandırma yollarını kullanmıştır (52).

Skinner'a göre (1971) davranışçı ve sosyal öğrenim teorileri çocukların ahlaki gelişimlerini anlamada sıklıkla kullanılmaktadır (53).

Damon (1999)'a göre çocuklara neyin doğru neyin yanlış olduğunu söylemek yeterli değildir. Çocukların ahlaki gelişimlerinin sağlanabilmesi için onların düşünce

ve davranışlarının onaylanması gerekmektedir ve bunu ancak bilinçli anne babalar gerçekleştirebilir. Çocuklar ahlaki gelişimleri esnasında bir kuralı benimsemek için o kuralla ilgili mesajı yeterli sayıda yeterli kez duyma ihtiyacı hissederler (54).

2.3.4.1. Sıfır-Dört Yaş Ahlaki Gelişim

Lickona'nın geliştirdiği bir ahlak kuramı bulunmaktadır. Lickona'ya göre, üç yaşlarındaki çocuk benmerkezci düşünceye sahiptir ayrıca bu çocukların istek ve arzuları başkalarının istekleriyle çakıştığında çocuk durumu kendi görüş açısına göre tanımlar. Çocuğun kendi istekleri herhangi bir çıkar unsur bulundurmuyorsa başkalarının ihtiyaçlarına ve düşüncelerine açık olurlar. Lickona ahlaki akıl yürütmenin bu evresine 'sıfır aşaması' adını verir. Dört buçuk, beş buçuk yaşları arasında çocuk diğer evre olan 'birinci aşama' ya geçer. Bu evrede çocuk kendi hariç çevresindekilerin görüş açılarını hesaba katar ancak devamlı olarak bu görüş açılarını kullanmazlar ve bu süreci değerlendirirler. Bu çocuklar yalnızca kendinden büyük olan bireylerin bakış açısının olduğuna inanma eğilimindedirler. Doğru olan şey akıl yürütmede yetişkinin anlattığıdır. Yaşadıkları deneyimler sonucu itaat etmektedirler (55).

2.3.4.2. Beş-Altı Yaş Ahlaki Gelişim

Lickona'nın ahlak kuramının 'ikinci aşama'sının karakteristik özelliklerini, çocuklar beş buçuk yaşlarından itibaren göstermeye başlarlar. Bu evrede çocuklar her bireyin kendi görüş açısına sahip olduğunu ayrıca herkesin kendi görüş açısına göre davranma hakkına sahip olduğuna inanır. Bu aşamada motive edici faktörler; sana karşı adil olana adil davranmak ya da karşılıklılık gibi davranışlardır (55). Piaget çalışmalarında ahlaki gerçeklik ilkesine uygun olarak yedi yaşın altındaki çocukların iyi-kötü durumlar karşısında somut düşündüklerini belirtmektedir (50). Erikson ise yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar ahlaki gelişimin devam ettiğini savunmuştur (30).

2.3.4.2. Ahlaki Gelişim İle İlgili Kuramlar

Ahlak gelişimi üzerine çalışmalar yapan ilk araştırmacılardan biri olan Piaget, ahlaki gelişimini iç ahlak ve dış ahlak olarak açıklamaktadır. Piaget'e göre çocukların

iyi ve kötü tanımlamaları somut nitelik taşıırken bu kavramları daha çok dış etkenlere göre şekillendirirler. Çocuklar kendilerine konulan kurallardan uyulan kuralların iyi uyulmayan kuralların ise kötü olduğu düşüncesini taşırlar. Çocuklar katı olan bakış açılarını zamanla anne ve babalarından öğrendikleri doğru yanlış kavramlarına göre düzenlerler (18). Piaget, ahlak gelişimini açıklarken çocukların doğru ve yanlış anlayışlarını, toplumdaki normlara karşı tutumlarını, yargılarını inceleyerek bir evre kuramı geliştirmiştir. Bu kuramda ahlaki yargıların zihinsel bir temeli olduğunu varsaymıştır (46). Piaget' e göre ahlaki gelişme bilişsel gelişmeye paralel iki aşamadan oluşur. Bunlar 'özerk evre' ve 'dışa bağımlı evre'dir. Çocuklar sonuca odaklanmış anlayıştan niyete odaklanan ahlaksal anlayışa doğru gelişim göstermektedir (52). Dışa bağımlı evre (hetererom), diğerlerinin kanunlarını kabullenmek anlamındadır ve dörtsekiz yaş arasındaki çocuklarda görülür. Çocuklar ahlaki bir konuda doğru ve yanlış yan olduğunu, doğru yanı kurallara uymak olduğunu düşünürler; yanlış yanın ise yetişkinlerin cezalandırdığı ya da onay vermediği davranışlar olarak görürler. 10-11 yaşlarına karşılık gelen ve özerk evre (otonom) olarak adlandırılan dönemde ise çocuklar kuralların insanın gereksinimlerine göre gerekirse çığnenebileceğini düşünürler (56). Piaget çocukların ilerleyen süreçlerde ahlaki gelişiminde adalet, ceza gibi kavramlar hakkında görüş değişikliğine uğradığını yedi-on iki yaşlarındaki çocukların yapılan kötülüğün cezasının çekilmesi ve gerektiğinde karşılık verilmesi inancına sahip olduğunu söyler. Kimi çocuklar ahlaki gelişimlerinin ilerlemesi ile beraber ulaştıkları sonuçları akranları ile konuşur ve bu Piaget'e göre ahlaki gelişime katkı sağlayan bir durumdur (18).

Kohlberg ise Piaget gibi iki evreden oluşan yaklaşım yerine üç düzeyden oluşan ve altı alt evresi bulunan bir yaklaşım ortaya çıkarmış, kuram oluştururken çocuklarla değil, yetişkin ve ergen topluluklarıyla çalışmıştır (57) . Kohlberg, ahlaki gelişim ile ilgili çalışmalarını birçok ülkede yapmış ve ahlaki gelişim aşamalarının aynı yaşlardaki bireylerde aynı sırayı izlediğini bulmuştur. Kohlberg ahlak gelişimini evrensel ahlaki ilkelerin bulunması olarak belirtmiştir. Kohlberg' e göre ahlaki gelişim evreleri üç düzeyde gelişir. Bunlar; Gelenek Öncesi Düzey, Geleneksel Düzey ve Gelenek Sonrası Düzey'dir. Bu düzeyler bireyin doğru veya ahlaki olarak neyi algıladığına göre sıralanmaktadır. Her düzey bir önceki düzeye dayanırken bir sonraki düzeye temel oluşturmaktadır (58).

Gelenek öncesi düzeyde çocukların, çevresel faktörlerden kaynaklanan doğru yanlış yargılamaları sonucunda uygulamaya koydukları ölçütlerin içsel olduğu görülmektedir (56). Bu aşama davranış neticesinde çocuğun gösterdiği tepki durumuna göre ikiye ayrılmaktadır.

Çocuk davranışın cezalandırılış durumuna göre o davranışın ‘doğru’ ya da ‘yanlış’ olduğu hakkında karar verir. Yetişkinler güç üstünlüğüne sahip oldukları için çocuk yetişkinin dediğine boyun eğer. Bu durumu Kohlberg ‘ceza ve boyun eğme’ olarak adlandırmıştır. Bireysellik ve amaca yönelik değiş tokuş olarak adlandırılan evrede ise çocuk kendi çıkarları için en uygun kurallara uyar. Hoşlanacağı tüm sonuçları veren her şey onun için iyidir (56).

Geleneksel düzeydeki birey için grubun beklentileri, ailenin ve toplumun istekleri değerlidir. Bu istek ve beklentiler sonuçları düşünülmeden kabul edilir. Birey kendi istek ve arzularını ikinci plana alır. Kişiler arası uyumun evre olarak görüldüğü geleneksel düzeyde birey için iyi davranış başkalarını mutlu etmekte saklıdır. Geleneksel düzeyin ilk evresi olan iyi çocuk olma eğiliminde bireye göre iyi davranış başkalarının takdir ettiği ve onları memnun eden davranışlardır. Burada niyetlere göre şekillendirilen davranışlar görülmektedir (1). Son evre olan kanun ve düzen eğiliminde birey için doğru davranış, kanun ve düzenlere uyan, otoriteye ve sosyal düzene uygun davranan bireyin davranışdır. Öyle ki kanunlar sorgulanmaksızın kabul edilir. Akranların kuralları yerini toplumun kurallarına bırakmıştır (58). Yerleşmiş kurallar ve sosyal düzene uymak oldukça önemlidir.

Bu aşamada ulus, grup ya da ailenin umudu tek başına önem taşımaktadır. Buradaki davranış tek başına umutlara ve toplumsal düzene uymak değil nitekim onlara bağlılıktır (13). Yaygın davranış şekli normlara uymadır. İyi niyetli olmak önem kazanır (59). Sosyal düzeni ve yerleşik kuralları korumak önemlidir (1).

Gelenek sonrası düzeyde ise evrensel etik bilinci ile sosyal sözleşme ve demokratik yönden onaylanan kurallar evreleri bulunmaktadır (52). Yeni bir kişisel otorite türü ortaya çıkar ve bireysel seçimler, insanın kendisini seçtiği ilkeler temelinde bireysel yargılara göre yapılır (56). Birey diğer insanlardan ve otoriteden bağımsız olarak ahlak ilkelerini seçer ve kendine özgü değer sistemini oluşturur. Fakat geleceğe dönük fikirlerinde toplumun refahını da düşünür. Şayet insanın ihtiyaçları ve

toplumdaki kurallar arasında uyumsuzluk varsa kanunlar değiştirilebilir anlayışı hâkimdir. Gelenek sonrası düzeyin son evresinde diğer insanların haklarına saygı duymaya dayanan ahlak anlayışı gelişmiştir. Adalet, eşitlik, insan hakları gibi bazı soyut kavramlar bireyin ilkelerini oluşturmaktadır (58).

2.3.5. Ahlaki Kural

Ahlaki norm, kişinin başkalarına karşı gösterdiği davranışları ile sahip olduğu hak, eşitlik ve refahla ilgili doğruların, yanlışların ifade edildiği metinsel yazılı kurallardır ve bu kurallar sosyal normlarla birlikte, çocukların yetişkinlerle ve akranları ile olan ilişkileri sonucunda öğrenilir (33). Çocuklarda gelişimsel açıdan ahlaki kural düşüncesi, sosyal kural düşüncesinden önce kazanılmaktadır (30). Çocuklar yaşadıkları deneyimlerin kendine zarar vermesinden ve haksızlıklardan sonra kendilerince ahlak normları oluştururlar (33). Birey, kendisini sosyal kurallara yakışır şekilde denetleyebiliyorsa içten-denetimli birey olur. Fakat etrafındaki bireylerin tesiriyle karar veriyorsa dıştan denetimli birey olur (60). Kişiler iç denetimliyse ve topluluğun talepleri ile kendi talepleri arasında istikrar kurmayı başarır, zamanla kendi reaksiyon ve taleplerini davranışa yönlendirir. Bunun sonucunda gösterdiği gelişim sürecinde dıştan gelen bir baskı içermeyen ortamlarda sosyal toplum kurallarına benzeyen ve uyan hareketler ortaya çıkar (61). Bu kapsamda çocuğun sosyal ve ahlaki kurallarla alakalı algısı üzerinde en önemli ve ilk tesire sahip olan ailedir. Çocuk hem toplumsal bir varlık olduğunun şuuruna varır, hem de hareketlerini taklit edeceği bir örneğe gereksinim duyar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, çevrelerindeki en yakın bireyler olan anne ve babalarını örnek alırlar, tutum ve davranışlarını taklit ederek kendi hareketlerine yerleştirmeye çalışırlar (39). Çocuklar ahlaki kuralları genellenebilir ve değişmez olarak algırlar (13).

2.3.6. Ahlaki Kurallara İlişkin Yurt İçi Araştırmalar

Çeliköz, Seçer, Çetin ve Şen (2008) 'in yaptığı araştırmada ailesi ile birlikte ve çocuk yetiştirme yurtlarında kalan dört-beş yaş arasındaki çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları karşılaştırılmaktadır. Çalışma yuvada kalan 30 çocuk ile ailesinin yanında yaşayan 60 çocukla yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre ailesi yanında

yaşayan çocukların yuvada kalan akranlarına göre ahlaki ve sosyal kurallara daha yüksek oranda önem verdikleri bulunmuştur (7).

Seçer, Sarı ve Olcay (2006) tarafından yapılan araştırmada anne tutumlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve ahlaki kural bilgilerinin değişip değişmediği incelenmiştir (39). Araştırma sonucunda çocukların sosyal ve ahlaki kural bilgilerinin demokratik anne tutumlarından olumlu yönde etkilendiği, aşırı koruyucu davranış gösteren ve ev hanımlığı rolünü reddeden annelerin ise çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (39).

Seçer ve Sarı (2006) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların sosyal ve ahlaki kural bilgilerini bazı değişkenler açısından karşılaştırmışlardır. Araştırmaya okul öncesine devam eden ve etmeyen toplam 120 çocuk katılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi eğitime devam eden çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının okul öncesi eğitime devam etmeyen çocuklardan daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır (40).

Baç Uslu (2005)'nin araştırmasında anne eğitim düzeyleriyle çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılan annelerin eğitim düzeylerinin yükselmesiyle çocuklardaki Kural Yokluğu Algısı, Kuralların Değiştirilebilirliği Algısı alt boyutları ile Sosyal Kural Algısı Toplam puanları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (34).

2.3.7. Ahlaki Kurallara İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Piaget (1932-1948), çocukların oyunlarını gözlemleyerek onların ahlak ve toplumsallıkla ilgili kural bilgilerini araştırmıştır. Araştırmasından yola çıkarak 4-10 yaş arasındaki çocukların ahlaki yargılarla ilgili kural bilgilerini (doğru-yanlış, iyi-kötü gibi) dışa bağımlı olarak belirlemiştir. Piaget, çocukların bu evre içinde oyunsu kurallarının bir yaptırım tarafından koyulduğuna ve tüm kuralların kutsal, evrensel değiştirilemez olduğuna inandıklarını söylemektedir (33).

Coles (1960) araştırmasında 58 Afrika kökenli kız çocuğunun, ahlaki muhakemeleri ve olgunluklarını analiz etmiştir. Araştırma 20 yıl boyunca sürmüştür.

Araştırmanın sonucunda kişinin yaşı ilerledikçe verdiği cevapların değiştiği saptanmıştır (54).

Tisak ve Turiel (1984) çalışmalarında çocukların tedbirsiz kurallarını ve ahlak kavramlarını değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak araştırmaya katılanların çoğunluğu tedbirsiz ve ahlaki kuralları yararlı olarak gördüklerini, kurallara uyulmadığında yanlış olarak düşündüklerini ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak ahlaki kuralları daha fazla önemsediklerini belirtmişlerdir (62).

Nazar (2001)'in Kuveyt'teki okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki yargılarına ilişkin çalışmasında çocukların içsel isteklendirme ve fiziksel yarar açılarından ahlaki yargılarda bulunmaları istenmiştir. Bu yargılar ele alınırken bazı demografik bilgiler de (yaş, cinsiyet) göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre Kuveytli çocuklarda görülen olgun ahlaki yargılar ahlaki ikilemlerin çözülmesinde hem niyetin hem de sonucun önem taşıdığını göstermiştir (63).

Helwig ve Turiel (2011) çocukların sosyal ve ahlaki muhakemelerine ilişkin yaptıkları derleme araştırmalarında çocukların sosyal ve ahlaki gelişimini onların sosyal etkileşimleri boyunca ve ilgi alanlarındaki muhakemelerinin farklılığı ile gelişip oluştuğunu bulmuşlardır. Çalışmalar genel olarak çocukların başka çocuklara zarar verme, adil olma, doğru davranma gibi davranış konseptlerini geliştirirken içinde buldukları sosyal çevrenin, sistemin kuralları ve bireysel hareketlerin değerlendirilmesini kullanmaktadırlar. Buna karşın daha küçük yaştaki çocukların sosyal davranışlarının daha heterojen olduğu, sosyal etkileşim ve çevreye göre çok daha farklılaştığı görülmektedir (53).

Uşaklı (2010) çocukların ahlak gelişimine yönelik yaptığı derleme araştırmasında ahlak gelişimine yeni bir bakış açısı geliştirerek ahlak gelişiminin sosyal etkileşimle yakın ilişkili olduğunu savunmuş, grup etkileşimi olmaksızın ahlak gelişiminin oluşamayacağını belirtmiştir. Uşaklı'ya göre çevre çok güçlü bir öğretmendir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların ahlaki gelişimlerini sağlayacakları doğal bir çevre oluşturmaları gerektiğini ifade etmektedir (64).

Özbey (2014), okul öncesinde ahlaki ve sosyal kuralların algılanışına ilişkin araştırmasında 140 okul öncesi dönem çocuğu ile çalışmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde ve Smetana (1981)'nin Ahlaki ve Sosyal Kurallar Ölçeği

kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çocukların ahlaki ve sosyal kurallar hakkındaki bilgileri sosyoekonomik seviye, devam ettikleri okul, öğretmenlerin yaşı ve öğretmenlerin hangi okuldan mezun olduklarına göre önemli ölçüde değişmekte olduğunu belirlemiştir (65).

2.4. Bilişsel Gelişim

2.4.1. Biliş Nedir?

İnsanların dünyayı anlamaları ve öğrenmelerini de içine alan bilişsel faaliyetler, biliş olarak tanımlanır (66). Bayhan ve Artan (2012)' e göre biliş terimi, içsel zihin sürecini tanımlamaktadır (18).

2.4.2. Bilişsel Gelişimin Tanımı Ve Önemi

Kişinin etrafındaki dünyayı öğrenmesini ve anlamasını sağlayan faal bilişsel faaliyetlerdeki gelişimler ve düşünme yöntemlerinin daha etkili-kompleks hale gelmesi, bilişsel gelişim olarak tanımlanabilir (67). Bilişsel gelişimin başlangıç dönemlerinde kazanılan tecrübe; nörolojik büyüme-gelişim ve olgunlaşma açısından oldukça önemlidir (68). Aynı zamanda bilişsel gelişim; çocukların bilgilerini tetkik etmelerinde, edindikleri bilgileri tecrübe ve uygulamaya dönüştürmelerinde çocuklara katkı sağlamaktadır. Çocukların yaşama hazırlanması noktasında da bu gelişim evresinin payı büyüktür. (69). Zihinsel yeterliliklere hazırlanırken birbirleriyle koordineli olarak çalışabilmek, birbirleriyle ilişkili olarak gelişen problemleri yaratıcı şekilde çözebilmek, bellek ve hatırlama, düşünme ve akıl yürütme, dikkat, algı ve kavrama gibi öğeler bilişsel gelişimin önemli bileşenlerindedir (69).

2.4.3. Çocuklarda Bilişsel Gelişim

Çocuğun kalıtsal olarak aldığı bilişsel kapasite; hem beyin yapısının gelişimi hem de çevresinden gelen uyarıcının etkisiyle gelişimini hızla devam ettirir. Bebeğin doğuştan getirdiği bu kapasite onun bilişsel gelişimi üzerine oldukça etkilidir. Çocuğun doğum öncesinden başlayarak süreç içinde deneyimleri ve beyin gelişimi arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Erken yaştaki uyaranlar, milyarlarca nöron bağlantısının (sinapsis) oluşumunu etkiler (70). Beyin yararsız nöronları ve tecrübeye

dayalı nöral bağlantılarını yaşamın ilk yıllarında ‘budama’ sürecine girmektedir (69). Çocuğun algısı, dikkati, öğrenmesi, hafızası, dili, kişiliği, ve bilişselliği beynin nöronları ayrıldıkça, aşamalı olarak şekillenmektedir (68). Yaşamın ilk yıllarında pekiştirme tecrübesi ve yeterli uyarımlardan geçen beyin bağlantıları kalıcı hale gelmektedir (71). Çocuklar bağlam içinde amaca yönelik anlam üretebilme becerilerini geliştirebilmek için yeni bilgileri, daha önceki deneyimleri ile karıştırarak dünya ile ilgili bilgi edinmeye, objelerin ne olduğunu ve nasıl çalıştığını bilmeye, bilgi üretme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye, dil kullanımı ve sözcük dağarcığını geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır (72). Kısacası çocuk bilgi kazanmada etken rol oynayandır, dünyanın edilgen alıcısı değildir (50).

2.4.3.1. Sıfır-Dört Yaş Bilişsel Gelişim

Piaget’e göre bebekler belirli bir bilişsel gelişim sıralamasından geçmektedirler. Bebekler bir yetişkinin düşündüğü şekilde düşünemez çünkü bebeklerde zihinsel şekillendirme ve sembolik beceriler bulunmazlar. Bebeklik döneminde fiziksel aktivitelere ilişkin düşünceler daha yoğundur. Bebekler bilgiye ulaşmanın en basit şekli olarak şemalaştırmayı kullanırlar ve bebekte hafıza olgunlaştıkça şemalar değişime uğrar. Şemalaştırma ile bebek nesneye dokunabileceğini, nesneyi yiyebileceğini organize edebilir (73).

Bebeklerdeki bilişsel gelişim sürecinde zamanla çevreye uymadan (adaptasyon), bilgileri örgütlemeye (organizasyon) doğru bir geçiş görülmektedir. Evreler arası geçişte bebek edindiği bilgileri yeni bilgiler için kullanarak özümleme (asimilasyon) gerçekleştirir. Edindiği yeni bilgilere uyum sağlamak için önceki bilgileri uyarlarken kendi uydurma (akomodasyon) sürecinden geçer (74). Piaget bebeklerin şemaları organize ederken içinde buldukları her bir aşamanın bir önceki aşamadan etkilendiğini ifade eder (51).

Gander ve Gardiner (2001)’e göre, bir yaşındaki çocuğun şemaları ile beş yaşındaki çocuğun şemaları arasında çok büyük değişiklikler vardır (5). Dört aylık bir bebeğe, içi ufak boncuklarla dolu bir halka ilk kez verildiğinde nesneyi yakalamak için uzanır. Uzanma ve yakalama bebekte var olan duyu-motor şemalarındandır. Daha büyük yaş grubuna bu nesne verildiğinde o yaş grubu nesneye karşı yaşantısı olduysa farklı şekilde kullanabilir (66).

Anlar ve arkadaşları (2008)'nin dokuz ay- dört yaş arasında bilişsel gelişim ile ilgili bazı becerilerin kazanılma yaşlarını yer vermişlerdir:

- Dokuz- on iki aylar arasında bebek isteklerini ağlamadan ifade edebilir. En az bir tane bilinçli kelimesi olur. Nesne devamlılığı kavramını örtünün altına saklanan oyuncakı araması ile gözlemlenebilir. Ayrıca cisimleri elden ele geçirebilir, birbirine vurarak, doldurup boşaltarak oynar. Küçük cisimleri baş ve işaret parmağıyla tutabilir bunları yerden alabilir.
- 18-24 aylar arasında son aylara doğru frontal loblar daha gelişerek duygularını anlama, kontrol etme, beklemeyi öğrenme gibi yetenekler edinir. Öğrenme çıkarımlar yoluyla değil deneyimler yoluyla olur. Nesnelere arasında karşılaştırma yapamaz ancak dikkat süresi uzamıştır, belleği genişler, çevreden gelen uyarıları toplayarak, gerekirse deneyimlerinden faydalanır.
- Dört yaşında çocuk ana renkleri tanıyabilir. Dört ile sekiz parçalı eşleştirme kartlarını birbirleriyle eşleştirebilir, dört-altı parçası olan bul-yap oyununu bitirebilir. Üç farklı şekli (üçgen, kare, daire) şekil tablosunda yerlerine yerleştirebilir. 1, 2, 3 sayısını sıra ile söyleyebilir. Başkaları ile anlaşabilme 'uyum sağlayabilme' başlar (19).

2.4.3.2. Beş-Altı Yaş Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişimi beş-altı yaşta olan çocuk mantıklı fikir yapısına sahiptir ayrıca kavram bilgisi artış göstererek fazlalaşmıştır. Birtakım zaman kavramlarını kazanır, sağ ve solunu öğrenmiştir. İsmi yazabilir. Öğrenme ve keşfetmeye çok isteklidir (75).

Anlar ve arkadaşları (2008)'nin beş-altı yaş bilişsel gelişim ile ilgili bazı becerilerin kazanılma yaşlarına yer vermişlerdir:

- 5 yaşındaki çocuk günlük yaşamdaki nesnelere işlevini bilir ancak genellikle parça ve bütünü aynı zamanda düşünemez. Davranışlarında, düşüncesinde,

bakış açılarında benmerkezcidir. Her şeyi kendine göre değerlendirir. Örneğin, yakın çevresinde olan olaylar için kendisinin sebep olduğunu düşünebilir.

- 6 yaş civarındaki çocuk gözleri ile görerek, kendisi deneyimleyerek öğrenir. Örneğin, mavi ve kırmızı renginin karışımının ne renk olacağını söylediğinizde anlayamayabilir. Kendisi bu iki rengi karıştırdığında hangi renk oluştuğunu deneyimleyerek öğrenir. Sayıları saymaya başlar. Basit toplama- çıkarma işlemi yapar. Altı kısımdan oluşan adam çizebilir. Bir dizi sözcük arasında zıt anlam veya benzer anlamlıları bulabilir (19).

2.4.4. Bilişsel Gelişim İle İlgili Kuramlar

Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'e göre çocuğun gelişimini tamamlaması bir dönemde sahip olması gereken bütün önemli biliş yapılarını kazandığı süreçtir. Piaget'e göre bütün çocuklar bu aşamaları düzenli bir şekilde geçmelidir. Hiçbir gelişim evresi atlanarak diğer gelişim evresine geçilemez. Fakat her çocuğun gelişim dönemine girme yaşı ve dönem içerisinde bulunma süresi birbirinden farklılık gösterebilir (76). Piaget'e göre bilişsel gelişim aşamaları aşağıda verilmiştir.

Duyusal-motor dönemi (0-2 yaş): Bilişsel gelişim için önemli dönemlerdendir. Çünkü bebeğin bilişsel gelişimi onun hareket ve eylemlerle duyularını beraber harekete geçirme becerinde önemli ölçüde artış görülmektedir. Başlangıçta sadece emme, yanlılıkla nesnelere dokunma, dinleme gibi eylemler vardır (77). Daha sonra çevresindeki dünyayı keşfetmeye başlar. Keşif çabasında kullanılan tüm temel araçlar duyu-hareket yetenekleridir (32). İki yaşına kadar olan bu dönemde bebekler algılarını eş güdümlü çalıştırmak ve yeteneklerini birleştirmek için faaliyetlerini ve fiziksel hareketlerini geliştirirler (18). Duyu motor dönemin başında bebeğin hareketleri refleksif nitelik taşırken duyu motor dönemin sonlarına doğru çocuk karmaşık beceriler gösterirken sembollerin ilkel sistemleriyle harekete geçer (68). Duyu motor dönemindeki bebek sadece eylemde bulunurken yetişkinler analiz eder, çeşitli çıkarımlarda bulunur ve hayal ederler (78).

Piaget yeni doğan bebeklerin dış dünya hakkında pek fazla fikir sahibi olmadığını ve dış dünya hakkında keşiflerde bulunmak için amaç geliştiremezler.

Bebek zihninde oluşan ilk şemaların uyumsuzluğu döngüsel tepkiler aracılığıyla gerçekleşmektedir (79).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Bu dönem çocukları simge ile bu simgelerin temsil ettiği objeler arasında bağlantı kurmaya, sözcük kullanmaya başlar. Kelimelerle objeler arasındaki bağlantıyı anlayan çocuk önüne çıkan dünyayı keşfetmeye başlamıştır (32). Çocuk davranışlarında, düşünce seviyesini organize etme yeteneği başlamıştır (18). Çocuğun bilişsel dünyasında benmerkezcilik hâkimdir. Bu dönemdeki çocuk işlemleri yapamaz fakat işlemlerin yapılabilmesi için gerekli bilişsel düzeye ulaşmaya başlar. Bu dönemde çocuk sembolik düşünce yeteneği sonucu sembolik oyunlar oynar, nesnenin ilgisini çeken yönlerine odaklanır, korunum henüz gelişmemiştir. İşlem öncesi dönemdeki çocuk bir durumun tek yönüne odaklanır ve o an ki görüntüsünden etkilenir (79).

Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş): Bu dönem çocukları benmerkezcilikten uzaklaşırlar. Bundan önceki dönemlerde benmerkezcilik olan çocuklar artık benmerkezcilikten kurtulurlar ve başkalarının da kendi düşünceleri olabileceğini anlamaya başlarlar (80). Buna eşdeğer olarak artık mantıksal ilişkileri yakalamaya başlar (18). Bu dönemdeki çocuk fiziksel olarak mevcut olan nesnelere ilgili çeşitli zihinsel işlemler gerçekleştirir. Bu dönemdeki çocuk nesnelere çeşitli kategorilere ayırır. Piaget bu dönem çocuklarının somut nitelik nesnelere arasındaki ilişkiyi çözebileceklerini söyler. Çocuk hayali durumları düşünmekte oldukça zorlanır. Somut işlemler döneminin sonunda çocuk akıl yürütme, korunum, tersine çevirebilme, sınıflama becerileri kazanmıştır (79). Çocuk benmerkezcilikten kurtulur ve empati yeteneği gelişmeye başlar. Bu dönemdeki çocuklara yeni kullanmaya başladıkları yetenekleri geliştirmeye dönük eğitim verilmelidir. Piaget bu dönemi bilişsel gelişimin en temel dönemi olarak ifade etmektedir (81).

Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üzeri): Bu dönem çocukları kendinden büyük olan yetişkinler gibi soyut düşünmeye başlar ayrıca soyut olan kavramları anlayabilir, çözümler, sentezleyebilir ve değerlendirir. Sorunlar mantık yöntemiyle çözülür, düşünceleri daha bilimsel olmuştur (66). İleri düzeyde matematiksel beceriler bu dönemde gelişir. Ergenlik dönemine yakın olduğu için soyut işlemler döneminde ergen benmerkezciliği görülmektedir. Fakat soyut işlemler döneminde ergen benmerkezciliğini yaşayan çocuk diğer insanların fikirlerini merak

eder. Birey bu dönemde hipotezler kurar, mantıklı açıklamalar yapar, tümdengelim yöntemini kullanmaya başlar (81). Piaget' göre çocuğun soyut işlemler dönemine ulaşmışlığının göstergesi, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmesidir (79).

Jerome Bruner ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Bruner ğrenmeyi hayat boyunca süren, geçmişte kazanılan deneyimlerle yeni fikirler ile aktifleşen bir süreç olarak tanımlamıştır (69). Bruner bilişsel gelişimin fonksiyonlarıyla ilgilenirken, dilin bilişsel gelişimde oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Bruner buluş yoluyla öğretimin bireyi öğrenmeye istekli kılacağını belirtmiştir (79). Bu süreçte bilişsel gelişim teorisi için bilişsel büyümenin  evresinin olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

Aktifleştirilmiş Aşama: Doğumdan başlayarak, çocuğun 1. 5 yaşına kadar geçirdiği dönemdir. Bebek bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenir. Eylemleştirilen bilgi somutlaştırılmış olur. Böylelikle basit düzeyde doğrulamalar gerçekleşmiş olur (79). Bakma, yönelme, yakalama gibi beceriler en temel becerilerdendir. Bebek tanıdığı nesnelere sık sık tekrarlama yapar (82). Bebek bu aşamada Piaget'nin duyu-motor aşamasına paralel davranışlar göstererek bedensel devinimlerle içinde bulunduğu dünyayı anlamaktadır. Bebek duyu organları aracılığıyla hareketlere ve nesnelere yanıt verir.

İmgesel Aşama: Bu aşama 18 ay- 6 yaş civarında çocuğun dünyayı somut imajlarla görmesidir. Gördüğü kukla bile gerçektir ve doğrudur. Piaget'in işlem öncesi dönemine karşılık gelen çocukların imgesel döneminde herhangi bir objeyi ya da olayı görmeden de izebilirler. Gardner, bu duruma 'uzaysal zekâ' ismini vermektedir (50). ocuk bilgiyi sözcükler yoluyla edinir. Görsel hafızanın gelişmiş olduğu görülmektedir. Fotoğraflar, resimler çocuğun başarisında oldukça yardımcı olur (81).

Sembolik Aşama: 6 yaş ve sonrasında ocuk hareketler ve imajlar ile toplanan bilgiyi kullanmakta ve soyut düşünceyi artık anlayabilmektedir (18). Piaget'in soyut işlemler dönemine karşılık gelir. ocuk artık matematik, mantık, müzik, dil vb. alanların simgelerini kullanarak sembolik dönem, yaşantıların formüle edilmesine yardım sağlayabilir ve iletişim kurabilir (69). Gerçek olanın ve dünyanın bir örneğini bireye sunma Bruner'e göre bilişsel gelişimin temel amacıdır (81). Bu dönemdeki ocuk faaliyetlerinin ve algısının anlamını semboller ile açıklamaktadır. Yani ocuk

bir olayın anlamını semboller aracılığıyla anlatmaktadır. Bruner çocuğa zengin uyaran verildiğinde sorularının cevabını bulmak için çabalar ve bulabilirler (79).

Vygotsky, bilişsel gelişimde çocuğun toplumsal çevresinin önemini vurgulamış çocukların edindikleri fikirleri, becerileri, olguları, kavramları ve tutumları etrafındaki bireylerden ve bireylerin yaşamlarından öğrendiklerini ifade etmiştir. Bununla beraber bilişsel gelişim kaynağında, çocuğa sunulan uyaranların niteliğini ve türünü belirleyen unsurun insan etkileşimi ve kültür olduğunu vurgulamıştır (50). Aynı zamanda çocukların yetişkinlerle olduğu kadar akranlarıyla girdiği sosyal etkileşimlerin de çocukların bilişsel gelişimini desteklediğini ileri sürmektedir. Sosyal beceriler aynı yaş grubu olan çocuklar ile yakından ilişkilidir ve bu türdeki ortamlar çocuğun sosyal yeterliliği kazanabilmesi için birçok fırsat yaratır (83). Nitekim Vygotsky için keşfederek öğrenme çok önemli bir yere sahiptir. Çocuğun keşfetmesi de Vygotsky'nin rehberlik ederek öğrenme görüşünün en temel farkıdır. Rehberlik, çocuğun kendinden daha büyük yaşta veya yetişkinin öğrenme sürecinde çocuğu desteklemesidir. Vygotsky'e göre yetişkin çocuğun potansiyel gelişim alanının farkında olmalı, bir yaşından veya yetişkinden destek alması gerektiren etkinliğe, çocuğu katacak etkinlikler oluşturulmalıdır (18). Potansiyel gelişim alanı ile çocuğun bilişsel gelişimine destek verilebileceğinden bahsetmiştir. Buna göre çocuğun bağımsız olarak yapabildiği etkinliklerden, daha zor etkinliklere geçmesi için eğitimcinin desteği gereklidir. Böylelikle çocuk gelişiminde bir üst seviyeye çıkmış olacaktır (51).

2.4.5. Bilişsel Stil Nedir?

Gander ve Gardiner (2005)'a göre, bilişsel üslup çocukların kişisel olarak bilişsel bir vazifeye yaklaşım şekli olarak tanımlanmaktadır (13). Bilişsel üslup bireyin düşünme şekli ile alakalıdır. Herkes düşünme sürecinde bireysel eğilimlere ve tercihlere sahiptir. Öğrenme üslubu kişilerin ne şekilde öğrendiklerini etkileyen faktörlerden biridir. Öğrenme üslubu hangi şartlar altında en iyi şekilde öğrenildiği ile ilgiliyken bilişsel üslup kavramı geniş anlamda nasıl düşündüğümüzü göstermektedir (84).

Tablo 2.1. Bilişsel Üsluplar (85).

Bilişsel Stilin Boyutu	Boyutun Doğası
-------------------------------	-----------------------

Bilişsel Tempo: Düşüncelilik/İçtepisellik	Çok az hata olasılığıyla yavaş tepki gösterme ya da yüksek hata olasılığıyla hızlı tepki gösterme eğilimi.
Alandan Bağımsızlık/ Alana Bağımlılık	Şekilleri zeminlerinden ayrı olarak algılama yeteneği; bilgi işlemeyi etkin ve analitik ya da edilgin ve tümel biçimde kullanma eğilimini içerir.
Tarama/ Odaklaşma	Parçalar üzerinde yoğunlaşırken geniş ya ad dar dikkati kullanma.
Kategorileme Genişliği	Kavramları kategorilere ayırmada geniş içerikliliğin(içirme) ya da dar içerikliliğin(dışlama) yeğlenmesi
Kavramlaştırma Üslupları	Analitik ya da analitik olmayan kategorileme stratejilerini yeğleme
Bilişsel Karmaşıklık/Yalınlık	Dünyayı çok-boyutlu ya da yalın biçimlerde yorumlama eğilimi
Düzleştirme /Keskinleştirme	Belirgin imgelerin ya da ayrılaşmamış izlenimlerin bellekte tutulmasında değişkenlik
Sıkı alan kontrolü/esnek alan kontrolü	Dikkatinin dağılmasına zihninin başka yöne çekilmesine duyarlı olma
Gerçekçi olmayan deneyimlere hoşgörü	Doğru olduğu bilinenle çelişkili algıları kabul etmeye isteklilik.
Riske Girme/İhtiyatlı olma	Yüksek riski-yüksek kazancı ya da düşük riski- düşük kazancı yeğleme.
Görsel/ Duyusal Algı	Görsel girdiyle ya da kinetik duyusal girdiyle uğraşmayı yeğleme

Kaynak: Gander &Gardiner(1995)

Ausburn ve Ausburn tabloda birçok bilişsel stile yer vermiştir. Aynı zamanda bu tablo, bilişsel stilleri değişiklik gösteren iki farklı tür birey özelliğini ortaya çıkartmıştır (85). Bu özellikler, içtepisel (impulsif) ya da düşünsel (reflektif) olarak ikiye ayrılır (5). Bu iki farklı bilişsel stil büyük oranda belirsizlik içeren problem çözme durumunda kişinin karara ulaşma süresi ile performansını içine alan bir bilişsel sistemin özelliğidir. Bu sistem her bireyde problem çözmek için müracaat ettikleri bilgiyi bir araya getirme, işleme, birleştirme yöntemleri açısından birbirinden farklıdır (41).

2.4.6. Çocuklarda Bilişsel Stil

Çocukların kişisel olarak bilgiyi özgül işleme, algılama ve hatırlama metotları vardır. Bunlar, çocukların düşünme şekli ve tarzı ile ilgili farklılıklardır, çocukların fiilde bulunma kapasitelerinin ölçüldüğü kabiliyet farklılıkları değildir (86). Çocukların kişisel bir şekilde göreve yaklaşım stili bilişsel üslup anlamına gelmektedir

(87). Bilişsel tempo olarak tanımlanan diğer adıyla kavramsal tempoda birey içtepsel ya da düşünceli olarak tanımlanır. Problem karşısında içtepsel olan çocuk daha hızlı yanıtlarken fazla sayıdayanlış yapmaktadır. Düşünsel çocukların ise soruyu çözerken uzun sürede cevap vermelerine karşı daha fazla doğru yaptıkları görülmüştür. Çocukların hangi bilişsel tempoya sahip olduklarını Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi (MFFT-Matching Familiar Figures Test) ile belirlenir. Bu testte çocuğa altı adet benzer şekil sunulur ve aynısını bulması istenir. Cluskey ve Wright bu testi uygularken çocukların göz hareketlerini kaydetmişlerdir. Düşünsel çocuklar daha fazla zaman kullanarak daha az yanlış yaparlar ancak içtepsel çocuklar bir sorunun çözümünde hızlı bir şekilde yanıt verirler bu nedenle çok fazla yanlış yaparlar (5). Düşünsel çocuklar doğru üzerine odaklanırken, içtepsel çocuklar daha hızlı cevap vermeye kararlı görünmektedirler. Fakat göz hareketleri araştırmaları, düşünsel çocukların yalnızca en uzun süren en etkili yolları kullandıklarını ortaya konmuştur. Okul öncesinde, kız çocuklarda erkek çocuklarına oranla erken yaşta düşüncelilik olduğuna yönelik bazı deliller bulunmakla beraber, çoğunlukla her çocuk büyüme sürecinde daha düşünsel olmaya meyillidir (88). İçtepsel çocuklarda yanılıya düşme, düzensiz olma ve dikkatin dağınık olma durumu gözlenmektedir. Bununla birlikte davranışlarında ‘doğru’ davranış sergileyip sergilemediği konusunda daha az duyarlıdır. Bu duruma zıt olarak düşünsel çocuk sergilediği işte gereğinden çok eleştirel ve yavaştır. Düşünsel çocuklar kendi yaş düzeyinden beklenmeyen çözümlenmeli becerileriyle çok etkili bir bilgi işlemci olabilirler (86).

Messer ve Brodzinsky (1981) içtepsel çocuklar hakkında 3 yıl süren araştırmasında, çocukların kendilerini kontrol etme kabiliyetlerinin daha zayıf olduğu ve daha saldırgan oldukları yönünde saptamalarda bulunmuşlardır (13).

Blakemore (1974) içtepselliğin çocukta ketlenme, korkma ve yetinme alanlarında kaygısal tepkilerle ilişkilendirilebildiğini söylemektedir (62) Düşünsel çocuklar da içtepsel çocuklar gibi kaygı davranışı sergileyebilir ancak düşünsel çocukların kaygıları içtepsel çocuklara göre halledebileceklerini zannettikleri sorumluluklarla ilgilidir (13). Çocukların toplumsal davranışlar ve kişilik özellikleri ile içtepsel-düşünsel bilişsel stil boyutu arasındaki bağlantıyı çalışan araştırmacılar, düşünsel çocukların; saldırganlık, ahlaki davranış ve denetim odağı açılarından daha başarılı olduklarını saptamışlardır. Ayrıca, sorun giderme, okumadaki başarı,

akademik yeterlilik, matematik performansı, yaratıcılık açılarından düşünsel çocukların, içtepisellere oranla daha başarılı oldukları vurgulanmıştır (89). Düşünseller bir göreve başlamadan önce, bir karar verirken ve başkalarının fikirlerini değerlendirirken üzerinde düşünürler. İçtepiseller ise bunun aksine, dürtüsel olarak ihtiyatlı davranmazlar ve doğruluğu üzerinde yeterince düşünmeden problemlere hızlı çözüm yolu sunarlar (85).

2.4.7. Bilişsel Stillere İlişkin Yurt İçi Araştırmalar

Özkan ve Yaralı (2016) yaptıkları araştırmada, beş altı yaş çocuklarının sosyal yetkinlik ile bilişsel stilleri, anksiyete-içe dönüklük ve saldırganlık-kızgınlık davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir (85). Araştırmanın sonucunda, çocukların anksiyete-içe dönüklük ve saldırganlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, sosyal yetkinlikleri ile bilişsel stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte reflektif ve hızlı doğrucu çocukların anksiyete-içe dönüklük ve kızgınlık-saldırganlık puanlarının daha az olduğu belirlenmiştir. Çocukların bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik puanları incelendiğinde ise, aralarında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yavaş ve yanlış yapanların sosyal yetkinlik puanı, hızlı ve doğru yapanlar ile reflektiflere göre anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir. Çocukların bilişsel stilleri ile okula devam etme süreleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (85).

Aksoy ve Özkan (2015)'nin araştırmasında okul öncesi beş- altı yaş grubu çocukların bilişsel hareketliliklerine göre toplumsal sorun çözme yetileri, sosyal problem çözme becerilerinin kültürel-toplumsal özellikleri, ayrıca çocukların bilişsel tempoları ve kardeş sayısı ve annelerinin öğrenim durumu, okula devam sürelerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Romanlar genellikle Trakya ve Marmara bölgelerinde ikamet etmektedirler. Roman çocuklar Türkiye'de kısıtlı yaşam koşullarında büyüyen çocuklardır. Roman çocuklar aileye ilişkin çeşitli değişkenler açısından elverişsiz şartlarda yaşayan ve dezavantajlı grup içinde yer alan grup olarak görülmektedir (90). Dezavantajlı çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri normal gelişim gösteren çocuklardan daha yavaş gelişim göstermektedir. Çünkü çocuğa sağlanan uyarıcıların niteliği onun sosyoekonomik düzeyinden ve içinde bulunduğu kültürel yapıdan doğrudan etkilenmektedir (91). Roman çocukların bilişsel tempoları,

kültürel ve toplumsal niteliklerine göre değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında, roman çocukların yavaş yanlış yapan ve içtepisel çocuklar arasında olduğu görülmektedir. Bu durumun tersi roman olmayan çocukların düşünsel ve yavaş doğru yapan çocuklar olarak belirtilmiştir. Çocukların bilişsel tempolarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine ve kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur. Ailesinde iki ve daha fazla kardeşi olan çocukların genellikle içtepisel bilişsel tempoya sahip olduğunu, tek çocuk veya tek kardeşi olan çocukların ise genellikle düşünsel ile hızlı ve doğru yapan çocuklar olduğu bulunmuştur. İçtepisel ile yavaş ve yanlış yapan çocukların; düşünsel ile hızlı ve doğru yapan çocuklara oranla toplumsal sorun çözme yetilerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir (92).

Er (2012)'in yaptığı araştırmaya göre, beş-altı yaş grubunda farklı bilişsel tempoya sahip çocukların işlem becerileri ve işitsel muhakeme becerileri incelenmiştir. Düşünsel çocuklar işittikleri sesleri kavrama, yordama, düzenleme, ilişkili hale getirerek sorunu giderme yetilerinde farklı bilişsel tempo grubundaki çocuklara göre daha başarılıdır. İçtepisel çocuklar hızlı doğrucu ve düşünsel yaşlılarına göre işittikleri sesleri kavrama, yordama, sonuçları tartışma ve sorun gidermede daha başarısızdırlar. Araştırmanın bir diğer bulgusu da reflektifler aritmetik muhakemede diğer gruplardan daha başarılıdırlar (86).

2.4.8. Bilişsel Stillere İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Fugua ve arkadaşları (1975) beş-altı yaş çocuklarda bilişsel tempo ile yaratıcılık arasındaki bağı incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel hareketlilik ile yaratıcılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda etkin çocukların, edilgen çocuklara oranla daha yaratıcı olduğu saptanmıştır (93).

Thornell'in (1976) öğrenme ve öğretme tekniklerinin bilişsel stillere etkisi üzerine yaptığı araştırmada, "öğretmenler daha analitik ve global düşünen çocuklar yetiştirebilme konusundaki hedeflerine ulaşmak için çok boyutlu öğrenim tekniklerini ve talimatlar içeren rehberleri kullanmalıdırlar" sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Thornell, öğretmenlerin farklı strateji ve teknikleri bir arada kullanarak sınıftaki çocukların zamanı daha verimli geçirmelerini sağlayabileceklerini saptamıştır (94).

Gregory (1989) içtepesel ve düşünsel çocukların, iki resim arasındaki farkları bulma performansını karşılaştırmak amacıyla çalışma gerçekleştirmiştir. Gregory sanatsal, yaratıcı ve resmi nitelikte üç yargı tarafından incelenen hayali ve gerçekçi resimlerden oluşan konular üzerinde çalışmıştır. Çalışmanın analiz sonuçlarında hem gerçekçi hem hayali resimlerin önemli derecede etkileri görülmüştür. Aynı zamanda artistik kriterlerdeki hayali çizimlerde düşünsellerin içtepesellerden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma düşünsel performansın mutlak görevlerde içtepesel performanstan başarılı olduğunu bulan araştırmaları doğrulamıştır (95).

Gargallo (1993), yaptığı çalışmada düşünsel çocukların içtepesel çocuklara göre daha yüksek akademik becerileri olduğunu belirtmiştir. Düşünselliği artırmayı amaçlayan eğitim programının hazırlanarak uygulanması ile gerçekleşen araştırma sonucunda erkek ve kızların performans düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda 13 yaş grubunda düşünselliğin fazlalaştığını ancak 14 yaş grubunda düşünselliğin olmadığını saptamıştır (13).

Goswami (2015), araştırmasında çocukların önyargılarının öğretmenler tarafından fark edilmesi ve önyargıların aşılması üzerine çalışmıştır. Araştırma sonucunda yetersiz dil becerileri ile okula başlayan çocuklar için destek çalışmaları sunulması gerektiği bildirilmiştir. Çocukların bilgi, akıl yürütme ve bilişsel gelişimini incelemiş ve sonuç olarak en uygun düzeyde erken öğrenme ortamları oluşturarak, genlerin gelişimi ile ilgili olumsuz durumların önlenebileceği saptanmıştır (96).

2.4.9. Bilişsel Stiller İle Ahlaki ve Sosyal Kural Algularına İlişkin Araştırma

Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2008)'nin yaptığı araştırmaya göre, beş-altı yaş grubundaki çocukların hızlı doğrucu (düşünsel) ve yavaş yanlışçı (içtepesel) sosyal-ahlaki kural anlayışları incelenerek çocukların okul öncesi dönemde sosyal ve ahlaki yargı anlayışları karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda içtepesel çocukların diğer çocuklara göre sosyal ve ahlaki kurallar ile ilgili problem yaşadığı görülmüştür. İçtepesel çocuklar, düşünsel yaşitlarına oranla ahlak ile ilgili kuralları daha az önemserken, düşünsel

yaşıtlarına göre de toplumsal kuralları daha az ciddiye almaktadırlar. Yani içtepesel çocuklarda sosyal-ahlaki kurallar hakkında karışıklık yaşandığı görülmektedir. Bu nedenle içtepesel çocuklar sosyalleşmede sorun yaşamaktadırlar. Düşünsel çocuklar sosyal kuralları benimsemişlerdir. Bu durumda düşünsel çocuklarda kural, yargı alanları ile ilişkili anlayışlar diğer çocuklara oranla ileridedir (41).



3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, çalışmanın yapılması için alınan izinler ve etik kurul onayı yer almaktadır.

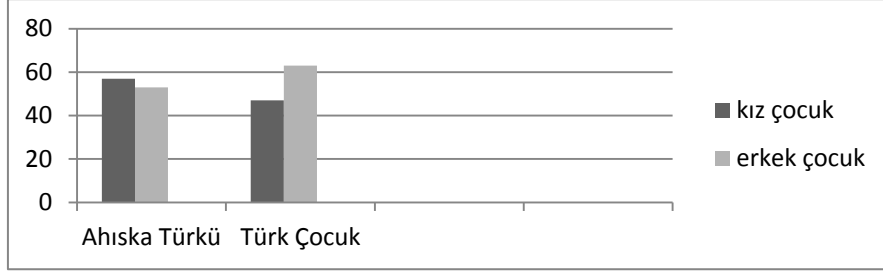
3.1. Araştırma Modeli

Anasınıfı ve ilkokul 1. sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algılarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte farklılaşma durumunu ya da derecesini incelemeyi hedefleyen ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimi incelenir (97). Bu model ile ihtiyaç kapsamındaki veriler, çalışmanın evrenini oluşturan çocuklardan ölçme aracı yardımı ile sağlanmıştır. Problem durumu ile ilgili durum açıkça belirtilmeye çalışılmıştır (98). Çalışmanın bağımsız değişkeni, Seçer ve ark. (2003) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar için Bilişsellik – İçtepisellik A Formu” ile “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” ve bağımlı değişkeni Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algı düzeyleri olarak belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

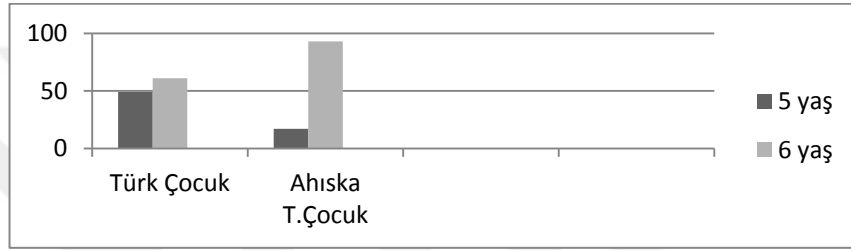
Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan yedi okulun anasınıfı ve ilkokul 1. sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukları oluşturmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı Eylül 2017 ve Ekim 2017 tarihleri arasında Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne belirlenen yedi okulun anasınıfı ve ilkokul 1. sınıfa devam eden 220 Ahıska Türkü ve Türk çocuk ile çalışma yapılmıştır. Örneklem grubu basit rasgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Üzümlü ilçesinde anasınıfı ve ilkokul 1. sınıfa devam eden Ahıskalı öğrenci bulunan beş okul ile il merkezinde bulunan Türk çocukların devam ettiği iki okulda veri toplama çalışmaları yapılmıştır.



Şekil 3.1. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Cinsiyet Dağılımı.

Ahıska Türkü çocuklardan 57 ‘si kız, 53 ‘ü erkek çocuk; Türk çocuklardan 47 ‘si kız, 63 ‘ü erkek çocuktan oluşmaktadır.



Şekil 3.2. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Yaş Dağılımı.

Ahıska Türkü çocuklardan 17 ‘si 5 yaş (60 ay), 93 ‘ü 6 yaş (72 ay); Türk çocuklardan 49 ‘u 5 yaş (60 ay), 61 ‘i 6 yaş (72 ay) çocuktan oluşmaktadır.

3.3. Araştırmanın Yapıldığı Zaman ve Ortam

Araştırmada uygulanan Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Bilişsellik İçtepisellik Ölçeği- A Formu ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği Eylül 2017 ve Ekim 2017 tarihleri arasında uygulanmıştır.

İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullarda araştırma ölçekleri uygulanırken okul idaresi tarafından dikkati dağıtmayacak ve sessiz bir mekân tahsis edilmiş ölçekler çocuklara verilen mekânda uygulanmıştır. Araştırmacı okul idaresi tarafından çocuklara tanıtılmış ve zaman zaman okul idaresi ölçek uygulanırken gözlemci olarak bulunmuşlardır. Araştırmacı tarafından uygulama mekânında dikkat dağıtacak nesnelere kaldırılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler iki oturum halinde çocuklara uygulanmıştır. İlk oturumda Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar için Düşünsellik İçtepisellik Ölçeği A formu uygulanmıştır.

İkinci oturumda Okul Öncesi Çocuklar İçin Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Okul Öncesi Çocuklar İçin Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeğini uygularken gösterilen resimlerdeki olayların ciddiyet derecesini belirlemek için üç yüz ifadesinin (gülen yüz, kızgın yüz ve çok kızgın yüz ifadesi) bulunduğu kartlar gösterilmiştir. Çocuklara gösterilen her resmin ardından ahlaki ve sosyal kural algılarını ölçen beş soru sorulmuştur. Uygulamaya başlamadan önce çocukları rahatlatmak amacıyla sohbet edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler ile yapılan bireysel uygulama 15- 20 dakika sürmüştür. Ölçekler uygulandıktan sonra çocuklar sınıflarına götürülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve Wright(1971) tarafından geliştirilen ‘Kansas Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik-İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ) A Formu ve Smetana tarafından geliştirilen ‘Okul Öncesi Çocuklar İçin Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği’ ile toplanmıştır.

3.4.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba yaşı ve aile tipi, çocukların ait olduğu kültür gibi değişkenlere ilişkin sorular yer almaktadır. Bilgi formu, araştırmaya dâhil edilen çocukların ebeveynleri tarafından araştırmacı rehberliğinde doldurulmuştur (EK-1).

3.4.1.2. Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP-A): Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik- İçtepisellik Ölçeği (KOÖDÇDİ) –A Formu

Wright tarafından (1971) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların bilişsel stillerinin belirlenmesi amacıyla bir diğer deyişle çocukların yavaş doğrucu (reflektif) ve hızlı yanlışı (impulsif) bilişsel tempoya sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla ‘Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşüncelilik- İçtepisellik Ölçeği A

formu' geliştirilmiştir. Bu ölçek 10 resimden oluşmaktadır. Teste başlamadan önce teste ön hazırlık niteliği taşıyan beş örnek soru bulunmaktadır. Her çocuk için ortalama testi cevaplama süresi 20- 25 dakika sürmektedir. Araştırmacı çocukla birlikte önce beş örnek soru üzerinde çalışır, daha sonra ölçeğin uygulamasına geçilir.

Ölçekte yer alan şekiller sırayla çocuğa gösterilir ve çocuğa şöyle bir yönerge yöneltilir: “Bu sayfada bir top var bu topun aynısı olan topu senin önündeki sayfada yer alan top çizimleri içinden bul ve göster” talimatını verir, kronometreye basılır ve çocuğun ilk verdiği cevap süresi daha önceden çocuğun adına düzenlenmiş olan kâğıda not edilir. Eğer verdiği yanıt doğru değilse yanlış cevap olduğu söylenip doğru cevabı bulması için çocuk yönlendirilir. Doğru yanıtı verene kadar yaptığı hataların sayısı da bu arada cevap kâğıdına yazılır. 10 şekil bir oturumda tamamlanır. Her çocuğun ölçekten elde ettiği toplam cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanır. Her bir çocuk için ölçekten alınacak yanıtlama süresi ve hata sayısı ayrı kategoride toplanır (86).

Kansas okul öncesi dönemdeki çocuklar için düşüncelilik-A formu ölçeğinin kapsam ve görünüş geçerliliği çalışmasında uzman görüşlerine başvurulmuş, güvenilirlik çalışmaları için puanlayıcı güvenilirliği, test tekrar test ve testi yarılama güvenilirlikleri incelenmiştir. Puanlayıcı güvenilirliği için Konya'da okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu 30 öğrenci iki ayrı gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin A formuna yönelik tepki süresini değerlendirmede iki gözlemci arasında korelasyon $r=0.83$ bulunurken, hata sayısında $r=0.78$ bulunmuştur. Testin güvenilirliğinin bir diğer göstergesi olarak, test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Bu amaçla Konya il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 303 kişilik bir çalışma grubu seçilmiştir. Ölçek iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve iki uygulama puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. A formu için Hata sayısı $r=0.74$; Tepki süresi $r=0.89$ bulunmuştur. Aynı grup üzerindeki iki ayrı uygulama sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı $p<.01$ düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla testi yarılama yöntemi de kullanılmıştır. Form A için tepki süresine yönelik Spearman-Brown formülüyle hesaplanan korelasyon katsayısı $r=0.85$; hata sayısı için $r=0.71$ bulunmuştur. Ölçekte

bulunan şekillerin amaca ve kullanıma uygunlukları biçimsel geçerlik ve kapsam yönünden değerlendirilmiş; Seçer ve arkadaşları Türkiye’de uygulanması ile ilgili olumlu fikirler belirtmişlerdir (99). Ölçeğin Türkiye’de geçerlik güvenirlik çalışmaları Seçer ve arkadaşları tarafından (2003) uygulanmıştır (Ek-2).

3.4.1.3. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (Scale For Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules)

Smetana tarafından 1981’de çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarını tespit etmek amacıyla Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (ASKAÖ) geliştirilmiştir. Ölçekte ahlaki ve sosyal kural ihlallerini içeren 10 adet resim bulunmaktadır. Ölçek ahlaki kural algısı (AKA) ve sosyal kural algısını (SKA) ölçen iki alt ölçeği içermektedir. 10 resimden beşi ahlaki kural ihlali, beşi sosyal kural ihlalini anlatan resimlerden oluşmaktadır. AKA alt ölçeği ahlaki kuralların ihlal edilmesini gösteren beş resimden oluşmaktadır. Bu beş resim ölçeğin aynı zamanda beş alt boyutu oluşturmaktadır. Bu alt boyutlar;

- Ahlaki Ciddiyet
- Ahlaki Otorite Yokluğu
- Ahlaki Kural Yokluğu
- Ahlaki Genelleme
- Ahlaki Ceza

-Çocuklara ahlaki kurallarla ilişkili gösterilen resimler şunlardır:

Resim 1. Bir çocuğun başka bir çocuğa vurması,

Resim 2. Oyuncak ayısını başka bir arkadaşı ile paylaşmak istemeyen bir çocuk,

Resim 3. Bir çocuğun arkadaşını itmesi,

Resim 4. Bir çocuğun arkadaşına su atması,

Resim 5. Bir çocuğun başka bir çocuğun elindeki elmayı zorla alması.

Çocuğa gösterilen her resimde beş sabit soru sorulur. Sorulan sorular çocuğun ahlaki kurallarla ilgili bilgilerini değerlendirme amaçlıdır. Çocukların sosyal ve ahlaki yönden algılarını belirlemek için, çocuklara her bir resimle ilgili aşağıdaki sorular sorulmuştur:

Soru 1- Resimde gördüğün olayın doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu düşünüyorsun?
Sence olay yanlış ise ne kadar yanlış? (Ciddiyet Boyutu)

Soru 2- Resimde çocuğun yaptığına öğretmeni dikkat etmeseydi, görmemiş olsaydı
çocuğun yaptığı hareket doğru olabilir miydi? (Otorite Yokluğu Boyutu)

Soru 3- Resimde gördüğün kural ile alakalı öncesinde uygulanan bir kural olmamış
olsaydı çocuğun yaptığı harekete doğru diyebilir miydin? (Kuralların Yokluğu
Boyutu)

Soru 4- Resimde yer alan çocuğun farklı bir evde veya okulda bu şekilde davranması
sence doğru bir davranış olur mu? (Genelleme Boyutu)

Soru 5- Çocuk davranışlarından dolayı öğretmeninden ceza almalı mı? Cevabın evet
ise sence öğretmeni ona ne kadar ceza vermeli? Ceza az mı yoksa çok mu olmalı?
(Ceza Boyutu)

SKA alt ölçeği sosyal kuralların ihlal edilmesini gösteren beş resimden
oluşmaktadır. Bu beş resim ölçeğin aynı zamanda beş alt boyutu oluşturmaktadır. Bu
alt boyutlar;

- Sosyal Ciddiyet
- Sosyal Otorite Yokluğu
- Sosyal Kural Yokluğu
- Sosyal Genelleme
- Sosyal Ceza

-Çocuklara sosyal kurallarla ilgili gösterilen resimler şunlardır:

Resim 1. Arkadaşları ile oyuna katılamayan bir çocuk,

Resim 2. Hikâye anlatılan saatte belirtilen yere oturmayan bir çocuk,

Resim 3. Yediği elmanın kabukların çöp tenekesine atmak yerine yere atan bir
çocuk,

Resim 4. Oyunaçığını olması gereken yere koymayan bir çocuk,

Resim 5. Montunu askıya asmak yerine yere atan bir çocuk (Ek-3).

Çocuklara sorulan sorular şunlardır;

Soru 1- Sence bu olay doğru mu yanlış mı? Eğer yanlışsa Ne kadar yanlıştır?

(Sosyal Kurallar ile ilgili Ciddiyet Boyutu)

Soru 2-Resimdeki çocuğun yaptığını öğretmeni görmese çocuğun bu davranışı doğru mu olur yanlış mı olur? (Sosyal Kurallar İle İlgili Otorite Yokluğu)

Soru 3- Resimdeki olayla ilgili daha önceden koyulmuş bir kural olmasa çocuğun bu davranışı doğru mu olur yanlış mı olur? (Sosyal Kurallarla İlgili Kural Yokluğu Algısı)

Soru 4- Resimdeki bu çocuk başka okulda ya da evde böyle davranırsa sence doğru mu olur yanlış mı olur? (Sosyal Kurallarla İlgili Genelleme Algısı)

Soru 5- Öğretmeni bu çocuğa davranışından dolayı ceza versin mi? Eğer evetse Ne kadar ceza versin? Az mı yoksa çok mu ceza versin? (Sosyal Kuralların İhlali Durumunda Çocukların Ceza Tutumu)

Ayrıca Seçer, Sarı ve Olcay (2006), ölçeğin kapsam geçerliliğini ve görünüş geçerliliğini incelemiştir. Ahlaki ve geleneksel ihlaller konusunda çocuklardan sözlü olmayan kararlar vermelerini isteyerek, sosyal ve ahlaki kural kavramları analiz edilmiştir. Araştırma iki-altı ila dört dokuz yaş aralığında 44 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmacılar her çocukla bireysel olarak 10-15 dakikalık bir görüşme yapmıştır. Ek olarak, 44 denekten 14'üyle güvenilirlik açısından iki-üç hafta sonra yeniden görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda, ahlaki unsurların geleneksel unsurlarla kıyasla daha ciddi ihlaller olarak değerlendirildiği ve ahlaki ihlallerde geleneksel ihlallerde kıyasla daha fazla ceza hak edildiği sonucuna ulaşılmıştır (39).

Ölçme aracı, çocukların ahlak kural seviyelerini ölçmek için, ahlak ile ilgili kuralların uygulanmadığını gösteren beş resim ile sosyal kural bilgisinin ölçümü amacıyla sosyal kuralların uygulanmadığını gösteren beş resim olmak üzere toplam 10 adet resimden oluşmaktadır. Her bir resim için çocuklara yöneltilen ardışık beş soru ile ölçekte bulunan beş alt boyuta ait veriler oluşturulmuştur.

ASKAÖ'nin Güvenirliği

Bir testin güvenilirliğinin araştırılması, testin puanlarıyla ilgili hata miktarının tahmininde yoğunlaşmaktadır. Güvenirlik çalışmalarında, sonuçlar genellikle korelasyon katsayısının özel bir kullanım şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir test için minimum düzeyde önemli olduğu düşünülen güvenilirlik katsayısının 0,70 civarında olması veya bu değeri aşması gerekmektedir 0,90 civarı veya üzerindeki güvenilirlik katsayıları ise en çok istenen durumdur. Bir ölçme aracının güvenilirliği çeşitli yöntemlerle hesaplanmakla birlikte, ASKAÖ'nin güvenilirliği iç tutarlık ve testin aralıklı tekrarı ölçütlerine göre incelenmiştir.

İç Tutarlılık

ASKAÖ'nin iç tutarlılık güvenilirliği Cronbach'ın Alpha katsayısı kullanılarak araştırılmıştır. Alpha katsayısını hesaplamak için, Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubu toplam 300 çocuktan veri toplanmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda Ahlaki Kural Algısı alt ölçeği için Alpha (α) 0,74 Sosyal Kural Algısı alt ölçeği için Alpha (α) 0,73 olarak bulunmuştur. Bu katsayı, ölçeğin güvenli olduğunu ve sonuçların güvenle kullanılabileceğini göstermektedir.

Testin Aralıklı Tekrarı

ASKAÖ'nin testin aralıklı tekrarı güvenilirlik ölçütü, test tekrar test metodu kullanılarak test edilmiştir. Bu amaçla seçilen 10 çocuk, 10 günlük ara ile iki defa test edilmiştir. Ölçümler arası korelasyon Sperman Brown ile test edilmiştir. Ölçümler arası korelasyon değeri, 0,78'dir. Bu değer, ASKAÖ'nin "testin aralıklı tekrarı" güvenilirlik ölçütünü karşılar nitelikte olduğunu göstermektedir.

ASKAÖ'nin Geçerliliği

Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı ölçeğinin geçerlilik çalışmasında içerik (muhteva) geçerliği ölçütü temel alınmıştır.

İçerik Geçerliliği

Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı ölçeği içerik (muhteva) geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçek, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Özel Eğitim alanlarında doktorasını yapmış olan üç uzmanın görüşüne

sunulmuştur. Uzmanlar, ölçeğin Türkiye’de kullanılabileceği ile ilgili olumlu görüşlerini bildirmelerine rağmen, sosyal kurallarla ilgili olan “bir çocuk yemekten önce dua etmiyor” olayını anlatan resmin, Türk kültüründe fazla yeri olmadığı için çıkartılıp “bir çocuk elmayı yedikten sonra kabuklarını yere atıyor” şeklinde değiştirilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Gerekli düzenlemelerden sonra yeniden uzmanlara sunulan ölçeğin hakemler arası intra-class korelasyon katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır.

ASKAÖ’nin Puanlanması

Çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili algılarını tespit etmek için ASKA ölçeğinin AKA alt ölçeğini oluşturan ahlaki kuralların ihlal edilmesiyle ilgili 5 resim ve SKA alt ölçeğini oluşturan sosyal kuralların ihlal edilmesiyle ilgili 5 resim yer almaktadır. Çocukların ahlaki ve sosyal ciddiyet algısını ölçmek için her resimle ilgili çocuklara “sence resimdeki bu olay doğru mu yanlış mı?” diye sorulmuştur. Çocukların bu soruya cevabı “ evet doğru” ise Ahlaki Ciddiyet algısı 0 puanla değerlendirilmiştir. Çocukların cevabı “hayır yanlış” ise “resimdeki olay sence ne kadar yanlış” diye sorulmuştur. Çocuklar cevaplarını kendilerine gösterilen üç farklı yüz ifadesini kullanarak vermişlerdir.

Puanlamada aşağıdaki yüz ifadelerinden yararlanılmıştır.

1. yüz ifadesi; kızgın olmayan (olayı az yanlış bulan)= 1 puan.
2. yüz ifadesi; biraz kızgın (olayı çok yanlış bulan)= 2 puan.
3. yüz ifadesi; çok kızgın (olayı çok çok yanlış bulan)= 3 puandır.

Cevabını yüz ifadeleriyle göstermekte zorlanan çocuklara ise “sence bu olay ne kadar yanlış? Az mı, çok mu, çok çok mu yanlış?” şeklinde sözel olarak sorulmuştur. Az yanlış cevabı 1 puan, çok yanlış cevabı 2 puan, çok çok yanlış cevabı 3 puan olarak değerlendirilmiştir. Çocukların Ahlaki Kural Algısı ve Sosyal Kural Algısı alt ölçekleri Ciddiyet algısı alt boyutlarından alabilecekleri maksimum puan 15’dir. Çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili otorite yokluğu alt boyutuna ait algılarını belirlemek için “Resimdeki çocuğun yaptığını öğretmeni görmese çocuğun bu davranışı doğru mu olur yanlış mı olur?” diye sorulmuş, “doğru olur” cevabı 0 puanla “yanlış olur” cevabı 1 puanla değerlendirilmiştir. Çocukların Ahlaki Kural

Algısı ve Sosyal Kural Algısı alt ölçekleri otorite yokluğu algısı alt boyutlarından alabilecekleri maksimum puan 5'dir. Çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili kural yokluğu alt boyutuyla ilgili algılarını belirlemek için "Resimdeki olayla ilgili daha önceden koyulmuş bir kural olmasa çocuğun bu davranışı doğru mu olur yanlış mı olur?" diye sorulmuş, "doğru olur" cevabı 0 puanla "yanlış olur" cevabı 1 puanla değerlendirilmiştir. Çocukların Ahlaki Kural Algısı ve Sosyal Kural Algısı alt ölçekleri kural yokluğu algısı alt boyutlarından alabilecekleri maksimum puan 5'dir. Çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili genelleme alt boyutuna ilişkin algılarını belirlemek için "Resimdeki bu çocuk başka bir okulda ya da evde böyle davranırsa sence doğru mu olur yanlış mı olur?" sorusu sorulmuş, "doğru olur" cevabı 0 puanla, "yanlış olur" cevabı 1 puanla değerlendirilmiştir. Çocukların Ahlaki Kural Algısı ve Sosyal Kural Algısı alt ölçekleri genelleme algısı alt boyutlarından alabilecekleri maksimum puan 5'dir. Çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili ceza alt boyutuna ilişkin algılarını belirlemek için "Öğretmeni bu çocuğa davranışından dolayı ceza versin mi? Eğer evetse Ne kadar ceza versin? Az mı yoksa çok mu ceza versin?" diye sorulmuş, "az ceza versin" cevabı 1 puanla, "çok ceza versin" cevabı 2 puanla değerlendirilmiştir. Çocukların Ahlaki Kural Algısı ve Sosyal Kural Algısı alt ölçekleri ceza algısı alt boyutlarından alabilecekleri maksimum puan 10'dur.

3.4.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı olarak kullanılacak Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşümsellik – İçtepissellik ölçeği ile Smetana Ahlaki ve Sosyal Kural Ölçeğinin kullanımına ilişkin izinler için Doç. Dr. Zarife Seçer ile e-posta ile iletişim kurularak gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra etik kurul raporu hazırlanmış, hazırlanan etik kurul raporu 23.05.2017 tarihinde Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna sunulmuş ve 30.05.2017 tarihinde çalışma izin onayı alınmıştır. Araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullardaki çocuklara uygulanabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılmış ve izin başvuru dilekçesinde belirtilen okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullarda çalışmaya başlanmıştır. İlgili okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullardaki idareci ve öğretmenlerle görüşülerek ve çalışmanın amaç ve kapsamı araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullardaki uygulamalar 18.09.2017 tarihinde başlayıp 20.10.2017 tarihinde tamamlanmıştır.

3.5. Araştırmanın İzinleri

Çalışmanın etik çerçevede yapılabilmesi için gerekli görüşmeler sağlanmış ve izinler alınmıştır.

3.5.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin İzni

Araştırmada ölçüm aracı olarak Kansas Okul Öncesi Dönem Çocukların Düşümsellik- İçtepisellik A Formu ve Okul Öncesi Çocuklar İçin Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stilleri ve ahlaki sosyal kural algılarını ölçmek için ilgili ölçeklerin kullanım izni mail aracılığı ile Zarife Seçer şahin'den alınmıştır.

3.5.2. Etik Kurul İzni

Tez araştırmasının etik olarak uygunluğunun belirlenmesi amacıyla 23.05.2017 tarihinde Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna başvuruda bulunulmuş ve 30.05.2017 tarihinde çalışma izin onayı alınmıştır (EK-4).

3.5.3. MEB' e Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönelik Araştırma İzni

Araştırmanın Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullardaki çocuklara uygulanabilmesi için 05.06.2017 tarihinde Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş ve başvuruda bulunulmuştur. Araştırmanın okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullarda uygulanabilirliğine dair gerekli izin 09.06.2017 tarihinde alınmıştır (EK-5).

3.5.4. Ebeveyn İzni

Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullardaki çocukların araştırmaya katılımı için çocukların anne veya babasından bilgilendirilmiş onam formu ile yazılı izin alınmıştır (EK-6). Çocuklardan gönüllülük esasıyla araştırmaya katılım sağlanmış, cevap vermek istemeyen çocukların ayrılmasına izin verilmiştir.

3.6. Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin değerlendirilmesinde çeşitli analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bunlar;

- Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde basıklık, çarpıklık değerleri ve bu değerlerin standart hataları, Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri birlikte incelenerek karar verilmiştir (Ek 8,9).
- Bağımsız değişkenin düzeylerinde bağımlı değişkenin normal dağılım sağlamadığı tespit edildiği iki kategorili değişkenler Mann Whitney U testi, normal dağılım sağlayan iki kategorili değişkenlerde ise ilişkisiz örneklem t testi analiz yöntemi kullanılmıştır.
- Üç ve daha fazla kategori düzeyine sahip bağımsız değişkenler için bağımlı değişkenlerin normal dağılım sağlamadığı veya bir düzeydeki gözlem sayısı az olduğu için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.
- İki kategorik değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ki-kare analizi kullanılmıştır.

Tablo 3.6.1. Ölçek Toplam Puanlarının Normallik Varsayımının İncelenmesi

	Çarpıklık (Standart Hata)	Basıklık (Standart Hata)	Kolmogorov- Smirnov (p)	Shapiro-Wilk (p)
• Smetana Ahlaki ve Sosyal Kurallar Anlayışı Ölçeği				
<i>Ahlaki Kurallar Anlayışı</i>				
Ciddiyet	0,561 (0,164)	0,162 (0,327)	0,109 (0,000)	0,969 (0,000)
Otorite Yokluğu	1,845 (0,164)	2,739 (0,327)	0,340 (0,000)	0,661 (0,000)
Kural Yokluğu	1,278 (0,164)	0,658 (0,327)	0,324 (0,000)	0,741 (0,000)
Genelleme	1,222 (0,164)	0,186 (0,327)	0,287 (0,000)	0,736 (0,000)
Ceza	-0,263 (0,164)	-1,266 (0,327)	0,139 (0,000)	0,893 (0,000)
<i>Sosyal Kurallar Anlayışı</i>				
Ciddiyet	-0,764 (0,164)	0,809 (0,327)	0,101 (0,000)	0,953 (0,000)
Otorite Yokluğu	1,532 (0,164)	1,351 (0,327)	0,342 (0,000)	0,694 (0,000)
Kural Yokluğu	1,431 (0,164)	0,887 (0,327)	0,327 (0,000)	0,705 (0,000)
Genelleme	1,174 (0,164)	0,225 (0,327)	0,301 (0,000)	0,757 (0,000)
Ceza	-0,224 (0,164)	-1,223 (0,327)	0,121 (0,000)	0,903 (0,000)
• Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeği				
Yanıt Süresi	5,485 (0,164)	45,919 (0,327)	0,210(0,000)	0,563 (0,000)
Hata Sayısı	1,629 (0,164)	4,126 (0,327)	0,167 (0,000)	0,857 (0,000)

Tablo 3.6.2. Ahıska Türkü ve Türk Çocuğu Olmalarına Göre Ölçek Toplam Puanlarının Normallik Varsayımının İncelenmesi

		Çarpıklık (Standart Hata)	Basıklık (Standart Hata)	Kolmogorov- Smirnov (p)	Shapiro -Wilk (p)
• <i>Smetana Ahlaki ve Sosyal Kurallar Anlayışı Ölçeği</i>					
<i>Ahlaki Kurallar Anlayışı</i>					
Ciddiyet	Türk	-0,791 (0,230)	0,444 (0,457)	0,125 (0,000)	0,949 (0,000)
	Ahıska Türkü	-0,316 (0,230)	-0,047 (0,457)	0,097 (0,013)	0,975 (0,035)
Otorite Yokluğu	Türk	1,245 (0,230)	0,499 (0,457)	0,243 (0,000)	0,768 (0,000)
	Ahıska Türkü	2,826 (0,230)	9,385 (0,457)	0,446 (0,000)	0,518 (0,000)
Kural Yokluğu	Türk	1,199 (0,230)	0,583 (0,457)	0,277 (0,000)	0,779 (0,000)
	Ahıska Türkü	1,393 (0,230)	0,885 (0,457)	0,370 (0,000)	0,696 (0,000)
Genelleme	Türk	1,192 (0,230)	0,334 (0,457)	0,244 (0,000)	0,770 (0,000)
	Ahıska Türkü	1,280 (0,230)	0,154 (0,457)	0,331 (0,000)	0,693 (0,000)
Ceza	Türk	-1,049 (0,230)	0,787 (0,457)	0,196 (0,000)	0,878 (0,000)
	Ahıska Türkü	0,649 (0,230)	-0,539 (0,457)	0,220 (0,000)	0,852 (0,000)
<i>Sosyal Kurallar Anlayışı</i>					
Ciddiyet	Türk	-0,716 (0,230)	0,709 (0,457)	0,087 (0,041)	0,951 (0,000)
	Ahıska Türkü	-0,795 (0,230)	0,859 (0,457)	0,123 (0,000)	0,951 (0,000)
Otorite Yokluğu	Türk	1,180 (0,230)	0,559 (0,457)	0,242 (0,000)	0,802 (0,000)
	Ahıska Türkü	2,157 (0,230)	3,485 (0,457)	0,459 (0,000)	0,522 (0,000)
Kural Yokluğu	Türk	1,000 (0,230)	-0,111 (0,457)	0,255 (0,000)	0,813 (0,000)
	Ahıska Türkü	2,183 (0,230)	3,684 (0,457)	0,437 (0,000)	0,538 (0,000)
Genelleme	Türk	1,160 (0,230)	0,476 (0,457)	0,250 (0,000)	0,795 (0,000)
	Ahıska Türkü	1,212 (0,230)	0,105 (0,457)	0,353 (0,000)	0,711 (0,000)
Ceza	Türk	-0,853 (0,230)	0,714 (0,457)	0,152 (0,000)	0,902 (0,000)
	Ahıska Türkü	0,760 (0,230)	-0,312 (0,457)	0,201 (0,000)	0,853 (0,000)
• <i>Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeği</i>					
Yanıt Süresi	Türk	4,270 (0,230)	26,482 (0,457)	0,215 (0,000)	0,610 (0,000)
	Ahıska Türkü	1,364 (0,230)	2,915 (0,457)	0,125 (0,000)	0,907 (0,000)
Hata Sayısı	Türk	1,520 (0,230)	3,470 (0,457)	0,161 (0,000)	0,854 (0,000)
	Ahıska Türkü	1, 816 (0,230)	5,287 (0,457)	0,204 (0,000)	0,846 (0,000)

4. BULGULAR

Araştırma, anasınıflı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çocukların bilişsel stillerini belirlemek amacıyla Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların ölçek sorularına verdikleri cevaplara göre ortalamanın altında hata yapıp ortalamanın altında cevap verme süresine sahip olanlar Hızlı Doğrucular, ortalamanın altında hata yapıp ortalamanın üstünde cevap verme süresine sahip olanlar Reflektifler (Düşünceliler), ortalamanın üstünde hata yapıp ortalamanın altında cevap verme süresine sahip olanlar İmpulsifler (İçtepiseller), ortalamanın üstünde hata yapıp ortalamanın üstünde cevap verme süresine sahip olanlar ise Yavaş Yanlışçılar bilişsel stilinde yer almaktadır. Çalışma grubunu oluşturan beş ve altı yaşlarında okul öncesi dönemde bulunan toplam 220 Türk ve Ahıska Türkü çocuklarının uygulanan Kansas Düşünsellik-İçtepisellik ölçeğinin sonuçlarına göre hata sayısı ortalamaları 2,70 ve yanıt süresi ortalamaları ise 31,59'dur. Bu sonuçlara göre yapılan sınıflandırma Tablo 4.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Kansas Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeğinin Sonuçlarına Göre Bilişsel Stil Sınıflandırması.

		HATA SAYISI ORTALAMASI =2,70	
		Hata Sayısı Ortalaması 2,70'in üstünde olanlar	Hata Sayısı Ortalaması 2,70'in altında olanlar
YANIT SÜRESİ ORTALAMASI =31,59	Yanıt Süresi Ortalaması 31,59'un altında olanlar	Hızlı Doğrucular (30 Türk, 44 Ahıska Türkü olmak toplam 74 çocuk)	İmpulsifler(İçtepiseller) (33 Türk, 41 Ahıska Türkü olmak toplam 74 çocuk)
	Yanıt Süresi Ortalaması 31,59'un üstünde olanlar	Reflektifler (Düşünceliler) (31 Türk, 15 Ahıska Türkü olmak toplam 46 çocuk)	Yavaş Yanlışçılar (16 Türk, 10 Ahıska Türkü olmak toplam 26 Çocuk)

4.2. Anasınıfı ve İlkokul 1. Sınıf Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stillerinde Farkın İncelenmesine Yönelik Bulgular

Anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların Ahıska Türkü ve Türk çocuğu olmalarına göre bilişsel stillerinin incelenmesinde her iki değişken de kategorik olduğu için ki-kare analizi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 2’de özetlenmiştir.

Tablo 4.2. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıf Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kültür Değişkenine Göre Bilişsel Stillerinin Dağılımı.

		Türk	Ahıska Türkü	Toplam
Hızlı Doğrucular	F	30	44	74
	%	27,3	40,0	33,6
Reflektifler – Yavaş Doğrucular	F	31	15	46
	%	28,2	13,6	20,9
İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	F	33	41	74
	%	30,0	37,3	33,6
Yavaş Yanlışçılar	F	16	10	26
	%	14,6	9,1	11,8

$\chi^2=10,463$; $sd=3$; $p=0,015$

Tablo 4. 2 incelendiğinde Ahıska Türkü ve Türk çocuğu olma durumuna göre anasınıfına ve birinci sınıfa devam eden öğrencilerin bilişsel stillerinde farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Frekanslar incelendiğinde hızlı doğrucularda Ahıska Türkü çocuklar daha çok yer alırken, yavaş doğrucularda daha çok Türk çocukların yer aldığı görülmektedir. Hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde Ahıska Türkü çocuklar yüksek sayıda yer alırken, yavaş yanlışçılarda Türk çocuklar daha yüksek sayıda yer almaktadır. Bu durum Türk çocuklarının daha fazla düşünerek yavaş karar verdiği, Ahıska Türk çocuklarının ise daha hızlı karar verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle Ahıska Türkü çocukların daha çok içtepisellik sergiledikleri söylenebilir.

4.3. Çocukların Bilişsel Stillerinde Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların cinsiyete göre bilişsel stillerinin incelenmesinde her iki değişken de kategorik olduğu için ki-kare analizi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 3’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Cinsiyete Göre Bilişsel Stillerinin Dağılımı.

		Cinsiyet			
		Kız	Erkek	Toplam	
Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	13	17	30
		%	27,7	27,0	27,3
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	11	20	31
		%	23,4	31,7	28,2
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	14	19	33
		%	29,8	30,2	30,0
Yavaş Yanlışçılar	f	9	7	16	
	%	19,1	11,1	14,5	
$\chi^2=1,866$; sd=3; p=0,601					
Ahıska Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	22	22	44
		%	38,6	41,5	40,0
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	5	10	15
		%	8,8	18,9	13,6
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	25	16	41
		%	43,9	30,2	37,3
Yavaş Yanlışçılar	f	5	5	10	
	%	8,8	9,4	9,1	
$\chi^2=3,501$; sd=3; p=0,321					

Tablo 4. 3 incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden hem Türk çocuklar hem de Ahıska Türkü çocuklar için cinsiyete göre bilişsel stillerde farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Türk çocuklar için sütun yüzdeleri incelendiğinde hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar için bu yüzdelerin çok yakın olduğu; yavaş doğrucular için erkeklerin oranının bir miktar fazla ve yavaş yanlışçılar için kızların oranının bir miktar fazla olduğu görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ahıska Türkü çocuklar için sütun yüzdeleri incelendiğinde hızlı doğrucular ve yavaş yanlışçılar için kız ve erkek çocuklarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilirken; yavaş doğrucular için erkeklerin, hızlı yanlışçılar için ise kızlarının oranının daha yüksek olduğu görülmektedir, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.4. Çocukların Bilişsel Stillerinde Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının yaşa göre bilişsel stillerinin incelenmesinde her iki değişken de kategorik olduğu için ki kare analizi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4.4. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Yaşa Göre Bilişsel Stillerinin Dağılımı.

		Yaş			
		5 yaş	6 yaş	Toplam	
Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	11	19	30
		%	22,4	31,1	27,3
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	17	14	31
		%	34,7	23,0	28,2
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	14	19	33
		%	28,6	31,1	30,0
	Yavaş Yanlışçılar	f	7	9	16
		%	14,3	14,8	14,5
$\chi^2=2,148$; sd=3; p=0,542					
Ahıska Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	9	35	44
		%	52,9	37,6	40,0
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	1	14	15
		%	5,9	15,1	13,6
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	4	37	41
		%	23,5	39,8	37,3
	Yavaş Yanlışçılar	f	3	7	10
		%	17,6	7,5	9,1
$\chi^2=4,367$; sd=3; p=0,225					

Tablo 4. 4 incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden hem Türk çocuklar hem de Ahıska Türkü çocuklar için yaşa göre bilişsel stillerde farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Türk çocukları için sütun yüzdeleri incelendiğinde hem beş yaş hem de altı yaş için hızlı yanlışçılar ve yavaş yanlışçılar bilişsel stillerinde yer alan çocukların oranı çok benzerdir. Hızlı doğrucular için altı yaş grubundaki çocukların oranı, yavaş doğrucular için ise beş yaş grubundaki çocukların oranı daha fazladır ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ahıska Türk çocukları için sütun yüzdeleri incelendiğinde ise hızlı doğrucular ve yavaş yanlışçılar için beş yaş grubundaki çocukların oranı fazla iken; diğer bilişsel stiller için altı yaş grubundaki çocukların oranı daha fazladır. Ayrıca Türk çocukların yaş ortalaması 5,55; Ahıska Türkü çocukların yaş ortalaması 5,86 olarak belirlenmiştir. Tüm çocukların genel yaş ortalaması ise 5,70'dir.

4.5. Çocukların Bilişsel Stillerinde Aile Yapısına Yönelik Bulgular

Anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının aile yapısı değişkenine göre bilişsel stillerinin incelenmesinde her iki değişken de kategorik olduğu için ki-kare analizi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 5.'te özetlenmiştir.

Tablo 4.5. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfı Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Aile Yapısı Değişkenine Bilişsel Stillerin Dağılımı.

		Aile yanında yaşayan başka biri bulunma durumu			
		Var	Yok	Toplam	
Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	1	29	30
		%	10,0	29,0	27,3
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	3	28	31
		%	30,0	28,0	28,2
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	4	29	33
		%	40,0	29,0	30,0
Yavaş Yanlışçılar	f	2	14	16	
	%	20,0	14,0	14,5	
$\chi^2=1,808$; sd=3; p=0,613					
Ahıska Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	10	34	44
		%	34,5	42,0	40,0
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	4	11	15
		%	13,8	13,6	13,6
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	15	26	41
		%	51,7	32,1	37,3
Yavaş Yanlışçılar	f	0	10	10	
	%	0,0	12,3	9,1	
$\chi^2=6,087$; sd=3; p=0,107					

Tablo 4. 5 incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden hem Türk çocukları hem de Ahıska Türk çocukları için aile yapısına göre bilişsel stillerde farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sütun yüzdelerine bakıldığında hem Türk çocukları hem de Ahıska Türkü çocuklar için hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar olarak yanında aileden biri yaşayan çocukların oranının yaşamayanlara göre fazla; yavaş doğrucular olarak ise hem yanlarında aileden birinin yaşadığı hem de yaşamadığı durum için çocukların oranın çok yakın olduğu görülmektedir. Yavaş yanlışçılar bilişsel stili için sütun yüzdeleri incelendiğinde ise Türk çocuklarında hem yanlarında aileden birinin yaşadığı hem de yaşamadığı durum için çocukların oranı arasındaki farkın az olduğu; Ahıska Türkü çocuklar için ise aile yanında yaşayan bir yakını olan çocukların yavaş yanlışçı bilişsel stile sahip olmadığı görülmektedir.

4.6. Çocukların Bilişsel Stilllerinde Kardeş Sayısına Yönelik Bulgular

Anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının kardeş sayısına göre bilişsel stillerinin incelenmesinde her iki değişken

de kategorik olduğu için ki-kare analizi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'de özetlenmiştir.

Tablo 4.6. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfı Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kardeş Sayısına Göre Bilişsel Stilllerinin Dağılımı.

		Kardeş Sayısı				
		Tek Çocuk	İki Kardeş	Üç Kardeş ve fazlası	Toplam	
Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	7	14	9	30
		%	43,8	23,0	27,3	27,3
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	7	17	7	31
		%	43,8	27,9	21,2	28,2
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	1	25	7	33
		%	6,3	41,0	21,2	30,0
	Yavaş Yanlışçılar	f	1	5	10	16
		%	6,3	8,2	30,3	14,5
$\chi^2=18,349$; sd=6; p=0,005						
Ahıska Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	5	20	19	44
		%	41,7	35,1	46,3	40,0
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	1	9	5	15
		%	8,3	15,8	12,2	13,6
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	5	21	15	41
		%	41,7	36,8	36,6	37,3
	Yavaş Yanlışçılar	f	1	7	2	10
		%	8,3	12,3	4,9	9,1
$\chi^2=2,784$; sd=6; p=0,835						

Tablo 4.6 incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Türk çocukların kardeş sayısına göre bilişsel stilleri farklılaşırken ($p<0,05$), Ahıska Türkü çocukları için kardeş sayısına göre bilişsel stillerde farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sütun yüzdelerine bakıldığında tek çocuk olan diğer bir deyişle kardeşi olmayan Türk çocuklarının genel olarak hızlı doğrucular ve yavaş doğrucular bilişsel stilinde; bir kardeşi olan Türk çocuklarının genel olarak hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde; iki ya da daha fazla kardeşi olan Türk çocuklarının ise daha çok hızlı doğrucular ve yavaş yanlışçılar bilişsel stilinde yer aldığı görülmektedir. Ahıska Türkü çocuklar için bakıldığında kardeş sayısına bakılmaksızın genel olarak hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde yer aldıkları görülmektedir.

4.7. Çocukların Bilişsel Stilllerinde Anne ve Baba Yaşına Yönelik Bulgular

Anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının anne ve baba yaşına göre bilişsel stillerinin incelenmesinde her iki değişken de kategorik olduğu için ki-kare analizi kullanılmıştır. Bu nedenle sadece bu durum için ki-kare istatistiği hesaplanmıştır, diğer durumlar çapraz tablo üzerinden yorumlanmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 7 ve Tablo 4. 8’de özetlenmiştir.

Tablo 4.7. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Anne Yaşına Göre Bilişsel Stilllerinin Dağılımı.

		Anne Yaşı					
		25 yaş ve altı	26-30 yaş	31-35 yaş	36 yaş ve üstü	Toplam	
Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	7	6	13	4	30
		%	58,3	13,0	32,5	33,3	27,3
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	4	17	8	2	31
		%	33,3	37,0	20,0	16,7	28,2
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	1	16	14	2	33
		%	8,3	34,8	35,0	16,7	30,0
	Yavaş Yanlışçılar	f	0	7	5	4	16
		%	0,0	15,2	12,5	33,3	14,5
$\chi^2=219,167$; sd=9; p=0,024							
Ahıska Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	-	36	8	-	44
		%	-	40,4	38,1	-	40,0
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	-	10	5	-	15
		%	-	11,2	23,8	-	13,6
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	-	34	7	-	41
		%	-	38,2	33,3	-	37,3
	Yavaş Yanlışçılar	f	-	9	1	-	10
		%	-	10,1	4,8	-	9,1
$\chi^2=2,637$; sd=9; p=0,451							

Tablo 4.7. incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Türk çocuklarının anne yaşına göre bilişsel stilleri farklılaşırken ($p<0,05$), Ahıska Türk çocukları için anne yaşına göre bilişsel stillerde farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sütun yüzdeleri incelendiğinde Türk çocukları için anne yaşı 25 ve altı olan çocukların daha çok hızlı doğrucular bilişsel stilinde; 26-30 arası olanların daha çok yavaş doğrucular ve hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde; 31-35 arası olanların daha çok hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde; 36 ve üstü olanların ise daha çok hızlı doğrucular ve yavaş yanlışçılar bilişsel stilinde yer aldıkları görülmektedir. Ahıska Türkü çocukları için ise anne yaş aralığı 26 ile 35 arasında değişmektedir. Ahıska Türkü çocukların anne yaşı hem 26-30 arasında hem de 31-35

arasında olanların daha çok hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar bilişsel stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4. 8. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfı Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Baba Yaşına Göre Bilişsel Stillerinin Dağılımı.

		Baba Yaşı			Toplam	
		26-30 yaş	31-35 yaş	36 yaş ve üstü		
Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	10	14	6	30
		%	27,0	26,9	28,6	27,3
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	15	13	3	31
		%	40,5	25,5	14,3	28,2
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	9	18	6	33
		%	24,3	34,6	28,6	30,0
	Yavaş Yanlışçılar	f	3	7	6	16
		%	8,1	13,5	28,6	14,5
$\chi^2=8,364$; sd=6; p=0,213						
Ahıska Türk Çocuğu	Hızlı Doğrucular	f	36	8	0	44
		%	40,4	40,0	0,0	40,0
	Reflektifler – Yavaş Doğrucular	f	10	4	1	15
		%	11,2	20,0	100,0	13,6
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	f	34	7	0	41
		%	38,2	35,0	0,0	37,3
	Yavaş Yanlışçılar	f	9	1	0	10
		%	10,1	5,0	0,0	9,1
$\chi^2=7,827$; sd=6; p=0,251						

Tablo 4. 8 incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden hem Türk çocukları hem de Ahıska Türkü çocuklar için baba yaşına göre bilişsel stillerde farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Sütun yüzdeleri incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Türk çocuklarının bilişsel stillerinin baba yaşına göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Türk çocukları için sütun ortalamaları incelendiğinde baba yaşı 26-30 arası olan çocukların daha çok yavaş doğrucular bilişsel stilinde; 31-35 arası olanların daha çok hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde; 36 yaş ve üstü olanların ise genel olarak tüm bilişse stillerde yer almak ile en az yavaş doğrucular stilinde yer aldığı görülmektedir. Ahıska Türk çocukları için bakıldığında ise baba yaşı hem baba yaşı 26-30 hem de 31-35 arasında olanların hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar stilinde yer aldığı görülmektedir. Benzer durum anne yaşı içinde geçerlidir.

4.8. Çocukların Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğindeki Tepki Süresi ve Hata Sayısındaki Farkın İncelenmesine Yönelik Bulgular

Çocukların Ahıska Türkü ve Türk çocuğu olmalarına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısına göre farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım varsayımı sağlanmadığı için Mann Whitney - U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Çocukların Ait Olduğu Kültüre Göre KD ve İÖ Yanıtlama Süresi ve Hata Sayısına Ait MWU Testi Sonuçları.

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Yanıt Süresi	Türk	110	120,93	13302,50	2,431	0,015*
	Ahıska Türkü	110	100,07	11007,50		
Hata Sayısı	Türk	110	106,64	11730,50	0,910	0,363
	Ahıska Türkü	110	114,36	12579,50		

*p<0,05

Tablo 4. 9'a göre, çocukların Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresi çocukların Türk veya Ahıska Türkü olmalarına göre farklılaşırken ($p<0,05$); bu ölçekte yaptıkları hata sayıları Türk veya Ahıska Türkü olmalarına göre farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde Türk çocuklarının yanıtlama süresi sıra ortalaması 120,93 iken Ahıska Türk çocuklarının yanıtlama süresi 100,07'dir. Diğer bir deyişle Türk çocukları daha düşünsel iken Ahıska Türk çocukları daha içtepisel davranmaktadır.

4.9. Çocukların Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğindeki Tepki Süresi ve Hata Sayısında Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının cinsiyete göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısına bakımından farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım varsayımı sağlanmadığı için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Cinsiyet, Yaş ve Aile Yapısına Göre KD ve İÖ Yanıtlama Süresi ve Hata Sayısına Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

<i>Cinsiyet</i>			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Türk çocuğu	Yanıt Süresi	Kız	47	56,81	2670,00	0,372	0,710
		Erkek	63	54,52	3435,00		
	Hata Sayısı	Kız	47	59,02	2774,00	1,014	0,311
		Erkek	63	52,87	3331,00		
Ahıska Türk çocuğu	Yanıt Süresi	Kız	57	49,86	2842,00	1,923	0,054
		Erkek	53	61,57	3263,00		
	Hata Sayısı	Kız	57	59,58	3396,00	1,413	0,158
		Erkek	53	51,11	2709,00		
<i>Yaş</i>							
Türk çocuğu	Yanıt Süresi	5 yaş	49	58,43	2863,00	0,863	0,388
		6 yaş	61	53,15	3242,00		
	Hata Sayısı	5 yaş	49	52,17	2556,50	0,994	0,320
		6 yaş	61	58,17	3548,50		
Ahıska Türk çocuğu	Yanıt Süresi	5 yaş	17	42,03	714,50	1,894	0,058
		6 yaş	93	57,96	5390,50		
	Hata Sayısı	5 yaş	17	52,35	890,00	0,449	0,653
		6 yaş	93	56,08	5215,00		
<i>Aile Yapısı</i>							
Türk çocuğu	Yanıt Süresi	Çekirdek	10	64,90	649,00	0,977	0,328
		Geniş	100	54,56	5456,00		
	Hata Sayısı	Var	10	61,75	617,50	0,659	0,510
		Yok	100	54,88	5487,50		
Ahıska Türk çocuğu	Yanıt Süresi	Var	29	44,10	1279,00	2,242	0,025*
		Yok	81	59,58	4826,00		
	Hata Sayısı	Var	29	60,24	1747,00	0,947	0,343
		Yok	81	53,80	4358,00		

*p<0,05

Tablo 4. 10 incelendiğinde Türk çocuklar ve Ahıska Türkü çocuklar için cinsiyete göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlatma süreleri ve hata sayıları farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir deyişle hem Türk çocuklarının hem de Ahıska Türkü çocukların düşünsellik-içtepisellik durumları cinsiyete göre değişmemektedir.

Türk çocuklar ve Ahıska Türkü çocuklar için yaşa göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlatma süreleri ve hata sayıları farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir deyişle yaşa göre hem Türk çocuklarının hem de Ahıska Türk çocuklarının düşünsellik-içtepisellik durumları değişmemektedir.

Türk çocuklar ve Ahıska Türkü çocukları için aile yapısına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini hata sayıları farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Yanıtlatma süreleri açısından bakıldığında ise aile yanında birinin bulunmasına göre

Türk çocukları için farklılaşma görülmezken ($p>0,05$), Ahıska Türk çocukları için farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde Ahıska Türk çocukları için geniş aile yapısına sahip çocuklar (44,10) çekirdek aile yapısına ait çocuklardan (59,58) daha kısa sürede yanıtlamıştır. Diğer bir deyişle Ahıska Türk çocuklarının için geniş ile yapısına sahip olanlar daha içtepisel düşünce tarzına sahiptir. Türk çocukları için ise bu durum bir çocukların düşünme tarzını etkilemektedir.

4.10. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğindeki Tepki Süresi ve Hata Sayısında Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının kardeş sayısına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısı bakımından farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım varsayımı sağlanmadığı için Kruskal Wallis- H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfına Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kardeş Sayısına Göre KD ve İÖ Yanıtlama Süresi ve Hata Sayısı Bakımından Farklılaşmaya Ait MWU Testi Sonuçları.

			n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Türk çocuğu	Yanıt Süresi	Tek çocuk	16	59,88	2	1,711	0,425
		2 kardeş	61	51,93			
		3 kardeş ve üstü	33	59,97			
	Hata Sayısı	Tek çocuk	16	40,16	2	4,468	0,107
		2 kardeş	61	58,39			
		3 kardeş ve üstü	33	57,59			
Ahıska Türk çocuğu	Yanıt Süresi	Tek çocuk	12	37,42	2	4,881	0,087
		2 kardeş	57	59,75			
		3 kardeş ve üstü	41	54,89			
	Hata Sayısı	Tek çocuk	12	52,50	2	1,471	0,479
		2 kardeş	57	58,99			
		3 kardeş ve üstü	41	51,52			

Tablo 4. 11 incelendiğinde Türk çocuklar ve Ahıska Türkü çocuklar için kardeş sayısına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresileri ve hata sayıları farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir deyişle hem Türk çocuklarının hem de Ahıska Türk çocuklarının düşümsellik-içtepisellik durumları kardeş sayısına göre değişmemektedir.

4.11. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğindeki Tepki Süresi ve Hata Sayısında Anne ve Baba Yaşı Değişkenine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının anne ve baba yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısı bakımından farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım varsayımına bakılmış ve normal dağılım sağlanmadığı görülmüştür. Ahıska Türk Çocukları için anne yaşı değişkeninde iki düzeyde katılımcı bulunduğu için ve baba yaşı değişkeninde 36 yaş ve üzerinde bir katılımcı bulunduğu ve bu düzey dışarıda bırakıldığında iki düzey kaldığı için anlamlı farklılık Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Diğer durumlar için ikiden fazla düzey olduğundan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 12 ve Tablo 4. 13' de verilmiştir.

Tablo 4.12. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Türk Çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre KD ve İÖ Yanıtlama Süresi ve Hata Sayısına Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark	
Anne Yaş	Yanıt Süresi	25 yaş ve altı	12	47,25	3	3,122	0,373	-
		26-30 yaş	46	61,33				
		31-35 yaş	40	51,05				
	Hata Sayısı	36 yaş ve üstü	12	56,25	3	9,552	0,023*	1-3
		25 yaş ve altı	12	31,38				
		26-30 yaş	46	54,46				
Baba Yaş	Yanıt Süresi	31-35 yaş	40	63,14	2	0,782	0,677	-
		26-30 yaş	37	58,84				
		36 yaş ve üstü	21	56,24				
	Hata Sayısı	36 yaş ve üstü	12	58,17	2	8,672	0,013*	1-2
		31-35 yaş	52	61,44				
		26-30 yaş	37	43,11				
		36 yaş ve üstü	21	62,62				

*p<0,05

Tablo 4. 12 incelendiğinde Türk çocuklar için anne yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süreleri farklılaşmazken ($p>0,05$); hata sayıları farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Bu farklılaşmanın anne yaşının hangi düzeylerinden kaynaklandığını tespit etmek için Benforoni düzeltmesi dikkate alınarak ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın annesi 25 yaş ve altında olan Türk çocukları ile 31-35 yaş arasında olanlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde annesi 31-35 yaş arasında olan çocukların hata sayılarının (63,14) annesi 25 yaş ve altında olanlardan (31,38) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Türk çocukların baba yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süreleri farklılaşmazken ($p>0,05$); hata sayıları farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Bu farklılaşmanın baba yaşının hangi düzeylerinden kaynaklandığını tespit etmek için Benforoni düzeltmesi dikkate alınarak ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın babası 26-30 yaş arasına olan Türk çocukları ile 31-35 yaş arasında olanlardan kaynaklandığı tespit

edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde babası 31-35 yaş arasında olan çocukların hata sayılarının (61,44), babası 26-30 yaş arasında olanlardan (43,11) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfı Devam Eden Ahıska Türk Çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre KD ve İÖ Yanıtlama Süresi ve Hata Sayısına Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

<i>Anne Yaş</i>			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ahıska Türk çocuğu	Yanıt Süresi	26-30 yaş	89	54,43	4844,50	0,723	0,470
		31-35 yaş	21	60,02	1260,50		
	Hata Sayısı	26-30 yaş	89	57,17	5088,50	1,151	0,250
		31-35 yaş	21	48,40	1016,50		
<i>Baba Yaş</i>							
Ahıska Türk çocuğu	Yanıt Süresi	26-30 yaş	89	54,39	4840,50	0,427	0,670
		31-35 yaş	20	57,73	1154,50		
	Hata Sayısı	26-30 yaş	89	56,22	5003,50	0,863	0,388
		31-35 yaş	20	49,58	991,50		

Tablo 4. 13 incelendiğinde Ahıska Türk çocukları için baba yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süreleri ve hata sayıları farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir deyişle Ahıska Türk çocuklarının düşümsellik-içtepisellik durumları baba yaşına göre değişmemektedir.

4.12. Çocukların Ahlaki Kural Algılarındaki Farklılaşmanın İncelenmesine Yönelik Bulgular

Çocukların kültür değişkenine göre ahlaki kural algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım varsayımı sağlanmadığı için Mann Whitney- U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfı Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Ait Olduğu Kültüre Göre Ahlaki Kural Algılarına Ait MWU Testi Sonuçları.

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ciddiyet	Türk	110	117,95	12974,00	1,742	0,082
	Ahıska Türkü	110	103,05	11336,00		
Otorite Yokluğu	Türk	110	129,90	14289,00	5,161	0,000*
	Ahıska Türkü	110	91,10	10021,00		
Kural Yokluğu	Türk	110	116,60	12825,50	1,570	0,116
	Ahıska Türkü	110	104,40	11484,50		
Genelleme	Türk	110	115,95	12754,00	1,374	0,169
	Ahıska Türkü	110	105,05	11556,00		
Ceza	Türk	110	151,77	16694,50	9,704	0,000*
	Ahıska Türkü	110	69,23	7615,50		

*p<0,05

Tablo 4. 14'e göre, çocukların ahlaki kural algılarından otorite yokluğu ve ceza boyutundan aldıkları puanlar için Türk veya Ahıska Türkü olmalarına göre farklılaşırken ($p<0,05$); ciddiyet, kural yokluğu ve genellememe boyutlarından aldıkları puanlar için Türk veya Ahıska Türkü olmalarına göre farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ahlaki kural algılarından hem otorite yokluğu hem de ceza boyutu için Türk çocuklarının sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.13. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Ahlaki Kural Algılarında Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının cinsiyete göre ahlaki algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için öncelikle normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Hem Türk hem de Ahıska Türk çocukları için ahlaki algı alt boyutlarından ciddiyet dışında diğer tüm boyutlar için normal dağılımın sağlanmadığı görülmüş ve analizlerde Mann Whitney- U testi kullanılmıştır. Normal dağılım sağlayan boyut için ise ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 15 ve Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 4.15. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Cinsiyete Göre Ahlak Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	
Türk çocuğu	Otorite Yokluğu	Kız	47	54,22	2548,50	0,383	0,702
		Erkek	63	56,45	3556,50		
	Kural Yokluğu	Kız	47	57,55	2705,00	0,625	0,532
		Erkek	63	53,97	3400,00		
	Genelleme	Kız	47	53,36	2508,00	0,643	0,520
		Erkek	63	57,10	3597,00		
Ceza	Kız	47	56,83	2671,00	0,384	0,701	
	Erkek	63	54,51	3434,00			
Ahıska Türk çocuğu	Otorite Yokluğu	Kız	57	56,32	3210,00	0,380	0,704
		Erkek	53	54,62	2895,00		
	Kural Yokluğu	Kız	57	59,24	3376,50	1,472	0,141
		Erkek	53	51,48	2728,50		
	Genelleme	Kız	57	55,85	3183,50	0,134	0,893
		Erkek	53	55,12	2921,50		
Ceza	Kız	57	51,63	2943,00	1,364	0,173	
	Erkek	53	59,66	3162,00			

Tablo 4. 15 incelendiğinde hem Türk çocukları hem de Ahıska Türk çocukları için cinsiyete göre ahlaki kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir deyişle hem Türk çocuklarının hem de Ahıska Türk çocuklarının ahlaki kural algılarından otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyete göre değişmemektedir.

Tablo 4.16. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Cinsiyete Göre Ahlak Algılarından Ciddiyet Boyutuna İlişkin Farklılaşmaya Ait İlişkisiz Örneklem t testi Sonuçları.

		n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Türk	Kız	47	13,38	3,48	107,926	0,826	0,411
	Erkek	63	14,02	4,56			
Ahıska Türkü	Kız	57	12,00	3,47	108	3,487	0,001*
	Erkek	53	14,30	3,44			

* $p<0,05$

Tablo 4. 16 incelendiğinde Türk çocukları için ahlaki kural algısının ciddiye boyutundan aldıkları puanlara cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>0,05$), Ahıska Türkü çocukları için anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde erkek Ahıska Türk çocuklarının ahlaki kural algısının

ciddiyet boyutundan altıkları puanların sıra ortalaması (14,30) kız çocuklarından yüksektir. Türk çocukları için ise cinsiyete göre ahlaki kural algısının ciddiyet boyutunda bir değişim olmadığı tespit edilmiştir.

4.14. Çocukların Ahlaki Kural Algılarında Yaşa Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının yaşa göre ahlaki algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için öncelikle normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Ahıska Türk çocukları için ahlaki algı boyutlarından ciddiyet ve ceza dışında diğer tüm boyutlar için normal dağılımın sağlanmadığı görülmüş ve analizlerde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Ahıska Türk çocukları için ahlaki algı boyutlarından ciddiyet ve cezada yaşın düzeylerine göre normal dağılım bulunmasına rağmen bir düzeydeki katılımcı sayısı az olduğu için analizde Mann Whitney-U testi tercih edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4. 17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfı Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Yaşa Göre Ahlak Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	
Türk çocuğu	Ciddiyet	5 yaş	49	62,53	3064,00	2,080	0,038*	
		6 yaş	61	49,85	3041,00			
	Otorite Yokluğu	5 yaş	49	55,96	2742,00	0,143	0,886	
		6 yaş	61	55,13	3363,00			
	Kural Yokluğu	5 yaş	49	56,49	2768,00	0,313	0,755	
		6 yaş	61	54,70	3337,00			
	Genelleme	5 yaş	49	57,64	2824,50	0,669	0,504	
		6 yaş	61	53,78	3280,50			
	Ceza	5 yaş	49	53,20	2607,00	0,688	0,492	
		6 yaş	61	57,34	3498,00			
	Ahıska Türk çocuğu	Ciddiyet	5 yaş	17	53,62	911,50	0,266	0,790
			6 yaş	93	55,84	5193,50		
Otorite Yokluğu		5 yaş	17	49,41	840,00	1,169	0,243	
		6 yaş	93	56,61	5265,00			
Kural Yokluğu		5 yaş	17	54,09	919,50	0,229	0,819	
		6 yaş	93	55,76	5185,50			
Genelleme		5 yaş	17	51,38	873,50	0,648	0,517	
		6 yaş	93	56,25	5231,50			
Ceza		5 yaş	17	54,76	931,00	0,107	0,915	
		6 yaş	93	55,63	5174,00			

*p<0,05

Tablo 4. 17 incelendiğinde Ahıska Türk çocukları için yaşa göre ahlaki kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Türk çocukları için ise yaşa göre ahlaki kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmazken ($p>0,05$), ciddiyet boyutundan aldıkları puanlar farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde beş yaşındaki Türk çocuklarının ahlaki kural algısının ciddiyet boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamaları (62,53) altı yaşındaki çocuklarınkinden (49,85) daha yüksektir.

4.15. Çocukların Ahlaki Kural Algılarında Aile Tipi İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının aile yapısı değişkenine göre ahlaki algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için öncelikle normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Ahıska Türk çocukları için ahlaki kural alt boyutlarından ciddiyet ve ceza dışında diğer tüm boyutlar için normal dağılımın sağlanmadığı görülmüş ve analizlerde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım sağlayan boyutlar için ise ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 18 ve Tablo 4. 19’da verilmiştir.

Tablo 4. 18. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Aile Yapısı Göre Ahlaki Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Türk çocuğu	Ciddiyet	Var	10	48,45	484,50	0,736	0,462
		Yok	110	56,21	5620,50		
	Otorite Yokluğu	Var	10	64,55	645,50	0,994	0,320
		Yok	110	54,60	5459,50		
	Kural Yokluğu	Var	10	48,65	486,50	0,764	0,445
		Yok	110	56,19	5618,50		
Genelleme	Var	10	59,35	593,50	0,424	0,672	
	Yok	110	55,12	5511,50			
Ceza	Var	10	75,00	750,00	2,061	0,039*	
	Yok	110	53,55	5355,00			
Ahıska Türk çocuğu	Otorite Yokluğu	Var	29	49,07	1423,00	1,727	0,084
		Yok	81	57,80	4682,00		
	Kural Yokluğu	Var	29	59,69	1731,00	0,952	0,341
		Yok	81	54,00	4374,00		
	Genelleme	Var	29	54,48	1580,00	0,224	0,823
		Yok	81	55,86	4525,00		

* $p<0,05$

Tablo 4. 18 incelendiğinde Ahıska Türk çocukları için aile yanında bir akrabanın kalma durumuna göre ahlaki kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Türk çocukları için ise aile yanında bir akrabanın kalma durumuna göre ahlaki kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmazken ($p>0,05$), ceza boyutundan aldıkları puanlar farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ailesinin yanında bir akraba kalan Türk çocuklarının ahlaki kural algısının ceza boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamaları (75,00) ailesinin yanında bir akraba kalmayan çocuklarından (53,55) daha yüksektir.

Tablo 4.19. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıf Devam Eden Ahıska Türkü Çocukların Aile Yapısına Göre Ahlaki Kural Algılarından Ciddiyet ve Ceza Boyutuna İlişkin Farklılaşmaya Ait İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları.

		n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Ciddiyet	Var	29	12,07	4,08	108	0,920	0,359
	Yok	81	13,48	3,41			
Ceza	Var	29	2,62	3,04	108	1,707	0,091
	Yok	81	3,12	3,03			

Tablo 4. 19 incelendiğinde Ahıska Türkü çocukların ahlaki kural algılarından ciddiyet ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar ailenin yanında bir akraba kalma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.16. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Ahlaki Kural Algılarında Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının kardeş sayısına göre ahlaki kural algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için bir düzeydeki katılımcı sayısı az olduğundan Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kardeş Sayısına Göre Ahlaki Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	
Türk çocuğu	Ciddiyet	Tek çocuk	16	61,41	2	0,669	0,716
		2 kardeş	61	54,13			
		3 kardeş ve üstü	33	55,17			
	Otorite Yokluğu	Tek çocuk	16	55,03	2	0,115	0,944
		2 kardeş	61	54,82			
		3 kardeş ve üstü	33	56,98			
	Kural Yokluğu	Tek çocuk	16	58,78	2	5,848	0,054
		2 kardeş	61	49,59			
		3 kardeş ve üstü	33	64,83			
	Genelleme	Tek çocuk	16	61,56	2	2,695	0,260
		2 kardeş	61	51,29			
		3 kardeş ve üstü	33	60,35			
Ceza	Tek çocuk	16	44,00	2	2,646	0,266	
	2 kardeş	61	56,60				
	3 kardeş ve üstü	33	59,05				
Ahıska Türk çocuğu	Ciddiyet	Tek çocuk	12	62,83	2	0,897	0,639
		2 kardeş	57	53,46			
		3 kardeş ve üstü	41	56,20			
	Otorite Yokluğu	Tek çocuk	12	47,08	2	2,505	0,286
		2 kardeş	57	54,79			
		3 kardeş ve üstü	41	58,95			
	Kural Yokluğu	Tek çocuk	12	40,83	2	4,901	0,086
		2 kardeş	57	59,78			
		3 kardeş ve üstü	41	53,84			
	Genelleme	Tek çocuk	12	40,63	2	3,916	0,141
		2 kardeş	57	56,11			
		3 kardeş ve üstü	41	59,01			
Ceza	Tek çocuk	12	56,63	2	0,133	0,936	
	2 kardeş	57	54,46				
	3 kardeş ve üstü	41	56,61				

Tablo 4. 20 incelendiğinde Türk çocuklar ve Ahıska Türk çocukları için kardeş sayısına göre ahlaki kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

4.17. Çocukların Ahlaki Kural Algılarında Anne ve Baba Yaşına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocukların anne ve baba yaşına göre ahlaki kural algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım varsayımına incelenmiştir. Ahıska Türkü Çocuklar için anne yaşı değişkeninde iki düzeyde katılımcı bulunduğu için ve baba yaşı değişkeninde 36 yaş ve üzerinde bir katılımcı bulunduğu ve bu düzey dışarıda bırakıldığında iki düzey kaldığı için anlamlı farklılık için normal dağılım gösteren ciddiye ve ceza boyutlarında ilişkisiz örneklem t-testi, diğer boyutlar Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir. Diğer durumlar için ikiden fazla düzey olduğundan Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 21, Tablo 4. 22 ve Tablo 4. 23’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfa Devam Eden Türk Çocuklarının Anne ve Baba Yaşına Göre Ahlaki Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Kruskal Wallis-H testi Sonuçları.

		n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Ciddiyet	25 yaş altı	12	66,88	3	2,543	0,468	-
	26-30 yaş	46	56,51				
	31-35 yaş	40	53,35				
	36 yaş üstü	12	47,42				
Otorite Yokluğu	25 yaş altı	12	40,75	3	4,592	0,204	-
	26-30 yaş	46	61,11				
	31-35 yaş	40	53,90				
	36 yaş üstü	12	54,08				
Anne Yaşı Kural Yokluğu	25 yaş altı	12	63,58	3	2,543	0,468	-
	26-30 yaş	46	58,41				
	31-35 yaş	40	51,60				
	36 yaş üstü	12	49,25				
Genelleme	25 yaş altı	12	45,00	3	2,200	0,532	-
	26-30 yaş	46	55,29				
	31-35 yaş	40	59,46				
	36 yaş üstü	12	53,58				
Ceza	25 yaş altı	12	40,88	3	9,648	0,022*	1-2/2-4/3-4
	26-30 yaş	46	61,45				
	31-35 yaş	40	59,05				
	36 yaş üstü	12	35,50				

Tablo 4.21.'in devamı

Baba Yaşı	Ciddiyet	26-30 yaş	37	64,45	2	4,512	0,105	-
		31-35 yaş	52	51,69				
		36 yaş üstü	21	49,17				
	Otorite Yokluğu	26-30 yaş	37	49,96	2	2,027	0,363	-
		31-35 yaş	52	59,17				
		36 yaş üstü	21	56,17				
	Kural Yokluğu	26-30 yaş	37	59,82	2	1,756	0,416	-
		31-35 yaş	52	51,63				
		36 yaş üstü	21	57,48				
	Genelleme	26-30 yaş	37	52,42	2	0,680	0,712	-
		31-35 yaş	52	57,76				
		36 yaş üstü	21	55,33				
	Ceza	26-30 yaş	37	57,43	2	3,880	0,144	-
		31-35 yaş	52	58,99				
		36 yaş üstü	21	43,45				

Tablo 4. 21 incelendiğinde anasınına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Türk çocuklar için baba yaşına göre ahlaki kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Anne yaşı için incelendiğinde ise Türk çocukların ahlaki kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar anne yaşına göre farklılaşmazken ($p>0,05$), ceza boyutundan aldıkları puanlar farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Bu farklılaşmanın anne yaşının hangi düzeylerinden kaynaklandığını tespit etmek için Benforoni düzeltmesi dikkate alınarak ikili gruplar arasında Mann Whitney-U testi yapıldığında fark bulunamamıştır. Bu nedenle Benforoni düzeltmesi dikkate alınmadan yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları değerlendirilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın annesi 25 yaş ve altı olan çocuklar ile annesi 25-30 yaş arası olan çocuklar arasında; annesi 25-30 yaş ve 31-35 yaş arası olanlar ile 36 yaş ve üstü olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.22. Anasınıfına ve İlkokul 1. Sınıfı Devam Eden Ahıska Türkü Çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre Ahlakî Kural Algısının Otorite Yokluğu, Kural Yokluğu ve Genelleme Boyutlarındaki Farklılaşmaya Ait MWU Testi Sonuçları.

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
	Otorite Yokluğu	26-30 yaş	89	54,65	4864,00	0,784	0,433
		31-35 yaş	21	59,10	1241,00		
Anne Yaşı	Kural Yokluğu	26-30 yaş	89	55,33	4924,50	0,132	0,895
		31-35 yaş	21	56,21	1180,50		
	Genelleme	26-30 yaş	89	53,81	4789,00	1,281	0,200
		31-35 yaş	21	62,67	1316,00		
	Otorite Yokluğu	26-30 yaş	89	54,04	4810,00	0,905	0,365
		31-35 yaş	20	59,25	1185,00		
Baba Yaşı	Kural Yokluğu	26-30 yaş	89	54,65	4864,00	0,280	0,780
		31-35 yaş	20	56,55	1131,00		
	Genelleme	26-30 yaş	89	53,11	4727,00	1,468	0,142
		31-35 yaş	20	63,40	1268,00		

Tablo 4. 22 incelendiğinde Ahıska Türkü çocuklar için hem anne hem de baba yaşına göre ahlakî kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4.23. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfı Devam Eden Ahıskalı Çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre Ahlakî Kural Algılarından Ciddiyet ve Ceza Boyutuna İlişkin Farklılaşmaya Ait İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları.

			n	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Anne Yaşı	Ciddiyet	26-30 yaş	89	12,85	3,79	108	1,526	0,130
		31-35 yaş	21	14,19	2,66			
	Ceza	26-30 yaş	89	3,00	3,14	35,430	0,073	0,942
		31-35 yaş	21	2,95	2,58			
Baba Yaşı	Ciddiyet	26-30 yaş	89	12,85	3,79	107	1,614	0,110
		31-35 yaş	20	14,30	3,68			
	Ceza	26-30 yaş	89	3,00	3,14	107	0,066	0,947
		31-35 yaş	20	2,95	2,65			

Tablo 4. 23 incelendiğinde Ahıska Türk çocukları için hem anne hem de baba yaşına göre ahlakî kural algılarının ciddiyet ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

4.18. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algılarında Farklılaşmanın İncelenmesine Yönelik Bulgular

Çocukların Ahıska Türkü ve Türk çocuğu olmalarına göre sosyal kural algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım varsayımı sağlanmadığı için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 4.24. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Çocukların Ahıska Türkü ve Türk Çocuğu Olmalarına Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Mann Whitney U testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ciddiyet	Türk	110	107,68	11845,00	0,659	0,510
	Ahıska Türkü	110	113,32	12465,00		
Otorite Yokluğu	Türk	110	129,04	14194,00	4,896	0,000*
	Ahıska Türkü	110	91,96	10116,00		
Kural Yokluğu	Türk	110	129,47	14242,00	4,943	0,000*
	Ahıska Türkü	110	91,53	10068,00		
Genelleme	Türk	110	115,71	12728,50	1,321	0,187
	Ahıska Türkü	110	105,29	11581,50		
Ceza	Türk	110	151,42	16656,00	9,616	0,000*
	Ahıska Türkü	110	69,58	7654,00		

*p<0,05

Tablo 4. 24’e göre, çocukların sosyal kural algılarından otorite yokluğu, kural yokluğu ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar için Türk veya Ahıska Türkü olmalarına göre farklılaşırken ($p<0,05$); ciddiyet ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar için Türk veya Ahıska Türkü olmalarına göre farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde sosyal kural algılarından hem otorite ve kural yokluğu hem de ceza boyutu için Türk çocuklarının sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuç kural yokluğu hariç ahlaki kural algılarının otorite yokluğu ve ceza boyutları içinde tespit edilmiştir.

4.19. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algılarında Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocukların cinsiyete göre sosyal kural algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için öncelikle normal dağılım varsayımı incelenmiş ve tüm boyutlar için normal dağılımın sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle analizlerde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Cinsiyete Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait MWU testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
Türk çocuğu	Ciddiyet	Kız	47	48,87	2297,00	1,888	0,059	
		Erkek	63	60,44	3808,00			
	Otorite Yokluğu	Kız	47	56,45	2653,00	0,283	0,777	
		Erkek	63	54,79	3452,00			
	Kural Yokluğu	Kız	47	54,95	2582,50	0,164	0,869	
		Erkek	63	55,91	3522,50			
	Genelleme	Kız	47	54,24	2549,50	0,378	0,706	
		Erkek	63	56,44	3555,50			
	Ceza	Kız	47	50,32	2365,00	1,493	0,135	
		Erkek	63	59,37	3740,00			
	Ahıska Türk çocuğu	Ciddiyet	Kız	57	49,24	2806,50	2,146	0,032*
			Erkek	53	62,24	3298,50		
Otorite Yokluğu		Kız	57	54,57	3110,50	0,439	0,661	
		Erkek	53	56,50	2994,50			
Kural Yokluğu		Kız	57	57,82	3296,00	1,051	0,293	
		Erkek	53	53,00	2809,00			
Genelleme		Kız	57	55,75	3178,00	0,098	0,922	
		Erkek	53	55,23	2927,00			
Ceza		Kız	57	52,58	2997,00	1,026	0,305	
		Erkek	53	58,64	3108,00			

*p<0,05

Tablo 4. 25 incelendiğinde Türk çocuklar için cinsiyete göre sosyal kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Ahıska Türkü çocuklar için ise cinsiyete göre sosyal kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmazken ($p>0,05$), ciddiyet boyutundan aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde erkek Ahıska

Türkü çocukların sosyal kural algılarının ciddiyet boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamaları (62,24) kız çocuklardan daha yüksektir. Benzer bir sonuç ahlaki kural algısının ciddiyet boyutunda Ahıska Türkü çocuklar için bulunmuştur.

4.20. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algılarında Yaşa Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocukların yaşa göre sosyal kural algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için öncelikle normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Hem Türk hem de Ahıska Türk çocukları için sosyal kural algısı alt boyutlarından ciddiyet ve ceza dışında diğer tüm boyutlar için normal dağılımın sağlanmadığı görülmüş ve analizlerde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım sağlayan boyut için ise ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır; ancak Ahıska Türk çocukları için ahlaki kural algısı alt boyutlarından ciddiyet ve cezada yaşın düzeylerine göre normal dağılım bulunmasına rağmen bir düzeydeki katılımcı sayısı az olduğu için analizde Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4. 26 ve Tablo 4. 27’de verilmiştir.

Tablo 4.26. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Yaşa Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait MWU testi Sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Türk çocuğu	Otorite Yokluğu	5 yaş	49	61,95	3035,50	1,998	0,046*
		6 yaş	61	50,32	3069,50		
	Kural Yokluğu	5 yaş	49	63,32	3102,50	2,411	0,016*
		6 yaş	61	49,22	3002,50		
	Genelleme	5 yaş	49	65,42	3205,50	3,097	0,002*
		6 yaş	61	47,53	2899,50		
Ahıska Türk çocuğu	Ciddiyet	5 yaş	17	49,74	845,50	0,814	0,415
		6 yaş	93	56,55	5259,50		
	Otorite Yokluğu	5 yaş	17	53,68	912,50	0,355	0,723
		6 yaş	93	55,83	5192,50		
	Kural Yokluğu	5 yaş	17	58,71	998,00	0,597	0,550
		6 yaş	93	54,91	5107,00		
	Genelleme	5 yaş	17	53,47	909,00	0,323	0,747
		6 yaş	93	55,87	5196,00		
	Ceza	5 yaş	17	54,94	934,00	0,081	0,936
		6 yaş	93	55,60	5171,00		

*p<0,05

Tablo 4. 26 incelendiğinde Ahıska Türkü çocukların yaşa göre sosyal kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Türk çocukları için ise yaşa göre sosyal kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde beş yaşındaki Türk çocuklarının sosyal kural algısının otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutları aldıkları puanların sıra ortalamalarının altı yaşındaki çocuklarınkinden daha yüksektir.

Tablo 4.27. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Türk Çocukların Yaşa Göre Sosyal Kural Algılarından Ciddiyet ve Ceza Boyutuna İlişkin Farklılaşmaya Ait İlişkisiz Örneklem t testi Sonuçları

		n	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Ciddiyet	5 yaş	49	12,33	4,10	108	1,247	0,215
	6 yaş	61	13,41	4,84			
Ceza	5 yaş	49	7,47	2,12	108	0,211	0,833
	6 yaş	61	7,56	2,22			

Tablo 4. 27 incelendiğinde Türk çocukların yaşa göre sosyal kural algılarından ciddiyet ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

4.21. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algılarında Aile İle Yaşayan Anneanne/Babaanne, Dede vs. Birinin Olmasına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocukların aile yanında yaşayan bir akraba olma durumuna göre sosyal kural algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için öncelikle normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Ahıska Türk çocukları için sosyal kural algısı alt boyutlarından ciddiyet ve ceza dışında diğer tüm boyutlar için normal dağılımın sağlanmadığı görülmüş ve analizlerde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım sağlayan boyutlar için ise ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4. 28 ve Tablo 4. 29'da verilmiştir.

Tablo 4.28. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Aile Yanında Yaşayan Bir Akraba Olma

Durumuna Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya ait MWU testi sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	
Türk çocuğu	Ciddiyet	Var	10	51,45	514,50	0,422	0,673
		Yok	110	55,91	5590,50		
	Otorite Yokluğu	Var	10	67,15	671,50	1,273	0,203
		Yok	110	54,34	5433,50		
	Kural Yokluğu	Var	10	60,70	607,00	0,566	0,571
		Yok	110	54,98	5498,00		
	Genelleme	Var	10	64,75	647,50	1,019	0,308
		Yok	110	54,58	5457,50		
	Ceza	Var	10	68,60	686,00	1,382	0,167
		Yok	110	54,19	5419,00		
Ahıska Türk çocuğu	Otorite Yokluğu	Var	29	53,05	1538,50	0,667	0,505
		Yok	81	56,38	4566,50		
	Kural Yokluğu	Var	29	55,52	1610,00	0,004	0,996
		Yok	81	55,49	4495,00		
	Genelleme	Var	29	54,52	1581,00	0,219	0,827
		Yok	81	55,85	4524,00		

Tablo 4. 28 incelendiğinde Ahıska Türkü çocukların aile yanında bir akrabanın kalma durumuna göre sosyal kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Benzer şekilde Türk çocukları için ise aile yanında bir akrabanın kalma durumuna göre sosyal kural algılarının ciddiye, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve boyutlarından aldıkları puanlar anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.29. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfına Devam Eden Ahıska Türkü Çocukların Aile Yanında Yaşayan Bir Akriba Olma Durumuna Göre Sosyal Kural Algılarından Ciddiyet ve Ceza Boyutuna İlişkin Farklılaşmaya Ait İlişkisiz Örneklem t testi Sonuçları

		n	\bar{X}	ss	Sd	T	p
Ciddiyet	Var	29	13,21	3,38	108	0,311	0,756
	Yok	81	13,45	4,15			
Ceza	Var	29	2,52	2,85	108	1,355	0,178
	Yok	81	3,19	3,13			

Tablo 4. 29 incelendiğinde Ahıska Türkü çocuklarının sosyal kural algılarından ciddiye ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar aile yanında bir akrabanın kalması durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.22. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algularında Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının kardeş sayısına göre sosyal kural algularında farklılık olup olmadığını incelemek için bir düzeydeki katılımcı sayısı az olduğundan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 4.30. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Kardeş Sayısına Göre Sosyal Kural Algısındaki Farklılaşmaya Ait Kruskal Wallis H testi Sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Türk çocuğu	Ciddiyet	Tek çocuk	16	64,69	2	1,586	0,452
		2 kardeş	61	53,57			
		3 kardeş ve üstü	33	54,62			
	Otorite Yokluğu	Tek çocuk	16	54,16	2	2,742	0,254
		2 kardeş	61	51,94			
		3 kardeş ve üstü	33	62,73			
	Kural Yokluğu	Tek çocuk	16	55,94	2	0,846	0,655
		2 kardeş	61	53,30			
		3 kardeş ve üstü	33	59,35			
	Genelleme	Tek çocuk	16	56,13	2	0,066	0,968
		2 kardeş	61	54,84			
		3 kardeş ve üstü	33	56,41			
Ceza	Tek çocuk	16	50,91	2	2,084	0,353	
	2 kardeş	61	59,38				
	3 kardeş ve üstü	33	50,56				
Ahıska Türk çocuğu	Ciddiyet	Tek çocuk	12	56,92	2	2,964	0,227
		2 kardeş	57	50,67			
		3 kardeş ve üstü	41	61,80			
	Otorite Yokluğu	Tek çocuk	12	48,29	2	2,289	0,318
		2 kardeş	57	54,44			
		3 kardeş ve üstü	41	59,09			
	Kural Yokluğu	Tek çocuk	12	42,00	2	4,587	0,101
		2 kardeş	57	58,37			
		3 kardeş ve üstü	41	55,46			
	Genelleme	Tek çocuk	12	43,29	2	2,600	0,273
		2 kardeş	57	57,65			
		3 kardeş ve üstü	41	56,09			
Ceza	Tek çocuk	12	63,50	2	2,598	0,273	
	2 kardeş	57	51,06				
	3 kardeş ve üstü	41	59,33				

Tablo 4. 30 incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden hem Türk çocukların hem de Ahıska Türkü çocukların kardeş sayısına göre sosyal kural algularının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

4.23. Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Sosyal Kural Algılarında Anne Ve Baba Yaşına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının anne ve baba yaşına göre sosyal kural algılarında farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım varsayımına incelenmiştir. Ahıska Türk Çocukları için anne yaşı değişkeninde iki düzeyde katılımcı bulunduğu için ve baba yaşı değişkeninde 36 yaş ve üzerinde bir katılımcı bulunduğu ve bu düzey dışarıda bırakıldığında iki düzey kaldığı için anlamlı farklılık için normal dağılım göstermediğinden dolayı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Diğer durumlar için ikiden fazla düzey olduğundan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.31 ve Tablo 4. 32’de verilmiştir.

Tablo 4.31. Türk çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya Ait Kruskal Wallis H testi Sonuçları.

		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Ciddiyet	25 yaş altı	12	63,75	3	1,251	0,741	-
	26-30 yaş	46	54,01				
	31-35 yaş	40	53,54				
	36 yaş üstü	12	59,50				
Otorite Yokluğu	25 yaş altı	12	48,67	3	3,022	0,388	-
	26-30 yaş	46	60,39				
	31-35 yaş	40	54,80				
	36 yaş üstü	12	45,92				
Anne Yaşı Kural Yokluğu	25 yaş altı	12	61,67	3	9,896	0,019*	2-4
	26-30 yaş	46	64,07				
	31-35 yaş	40	49,08				
	36 yaş üstü	12	37,92				
Genelleme	25 yaş altı	12	60,71	3	1,883	0,597	-
	26-30 yaş	46	57,71				
	31-35 yaş	40	50,43				
	36 yaş üstü	12	58,75				
Ceza	25 yaş altı	12	34,29	3	7,447	0,059	-
	26-30 yaş	46	61,90				
	31-35 yaş	40	54,21				
	36 yaş üstü	12	56,46				

Tablo 4.31.’in devamı

Baba Yaşı	Ciddiyet	26-30 yaş	37	58,92	2	2,292	0,318	-
		31-35 yaş	52	50,73				
		36 yaş üstü	21	61,29				
	Otorite Yokluğu	26-30 yaş	37	50,27	2	1,680	0,432	-
		31-35 yaş	52	58,50				
		36 yaş üstü	21	57,29				

Kural Yokluğu	26-30 yaş	37	61,69	2	2,937	0,230	-
	31-35 yaş	52	54,17				
	36 yaş üstü	21	47,88				
Genelleme	26-30 yaş	37	58,05	2	1,070	0,586	-
	31-35 yaş	52	52,38				
	36 yaş üstü	21	58,74				
Ceza	26-30 yaş	37	61,26	2	2,338	0,311	-
	31-35 yaş	52	54,18				
	36 yaş üstü	21	48,62				

*p<0,05

Tablo 4. 31 incelendiğinde Türk çocukları için baba yaşına göre sosyal kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Anne yaşı için incelendiğinde ise Türk çocuklarının sosyal kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar anne yaşına göre farklılaşmazken ($p>0,05$), kural yokluğu boyutundan aldıkları puanlar farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Bu farklılaşmanın anne yaşının hangi düzeylerinden kaynaklandığını tespit etmek için Benforoni düzeltmesi dikkate alınarak ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın annesi 25-30 yaş arası olan çocuklar ile 36 yaş ve üstü olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde annesi 25-30 yaş arası olanların kural yokluğu ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması (64,07) annesi 36 yaş ve üstü olan çocuklardan (37,92) daha yüksektir.

Tablo 4.32. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfına Devam Eden Ahıska Türkü çocukların Anne ve Baba Yaşına Göre Sosyal Kural Algılarındaki Farklılaşmaya ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	
Anne Yaşı	Ciddiyet	26-30 yaş	89	52,00	4628,00	2,381	0,017*	
		31-35 yaş	21	70,33	1477,00			
	Otorite Yokluğu	26-30 yaş	89	54,54	4854,00	0,900	0,368	
		31-35 yaş	21	59,57	1251,00			
	Kural Yokluğu	26-30 yaş	89	55,67	4955,00	0,156	0,876	
		31-35 yaş	21	54,76	1150,00			
	Genelleme	26-30 yaş	89	54,99	4894,50	0,387	0,699	
		31-35 yaş	21	57,64	1210,50			
	Ceza	26-30 yaş	89	54,06	4811,50	1,003	0,316	
		31-35 yaş	21	61,60	1293,50			
	Baba Yaşı	Ciddiyet	26-30 yaş	89	51,19	4556,00	2,668	0,008*
			31-35 yaş	20	71,95	1439,00		
Otorite Yokluğu		26-30 yaş	89	53,94	4800,50	1,021	0,307	
		31-35 yaş	20	59,73	1194,50			
Kural Yokluğu		26-30 yaş	89	55,05	4899,50	0,047	0,963	
		31-35 yaş	20	54,78	1095,50			
Genelleme		26-30 yaş	89	54,30	4832,50	0,552	0,581	
		31-35 yaş	20	58,13	1162,50			
Ceza		26-30 yaş	89	53,55	4766,00	1,041	0,298	
		31-35 yaş	20	61,45	1229,00			

*p<0,05

Tablo 4. 32 incelendiğinde Ahıska Türk çocukları için hem anne hem de baba yaşına göre sosyal kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmazken ($p>0,05$); ciddiyet boyutundan aldıkları puanlar anlamlı farklılık göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde hem anne hem de baba yaşı için yaşı 26-30 arasında olan ebeveynlerin çocuklarının ciddiyet boyutundan aldıkları puanların sıra ortalaması yaşı 31-35 yaş arasında olan ebeveynlerin çocuklarından daha yüksektir.

4.24. Ahıska Türkü ve Türk Çocuklarının Bilişsel Stillerine Göre Ahlakî Algılarındaki Farklılaşmanın İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk Çocuklarının bilişsel stillerine göre ahlakî algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için en az bir kategori düzeyinde 30'dan az gözlem bulunduğu için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 4.33. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stillere Göre Ahlakî Kural Algılarının Farklılaşmasının İncelenmesine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	
Türk Çocuğu	Ciddiyet	Hızlı Doğrucular	30	45,75	3	6,862	0,076
		Reflektifler-Yavaş Doğrucular	31	53,11			
		İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	33	59,59			
		Yavaş Yanlışçılar	16	69,97			
	Otorite Yokluğu	Hızlı Doğrucular	30	59,37	3	2,210	0,530
		Reflektifler-Yavaş Doğrucular	31	48,87			
		İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	33	57,95			
		Yavaş Yanlışçılar	16	56,03			
	Kural Yokluğu	Hızlı Doğrucular	30	52,78	3	0,803	0,849
		Reflektifler-Yavaş Doğrucular	31	56,61			
		İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	33	54,45			
		Yavaş Yanlışçılar	16	60,59			
Genelleme	Hızlı Doğrucular	30	51,27	3	2,377	0,498	
	Reflektifler-Yavaş Doğrucular	31	52,85				
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	33	62,02				
	Yavaş Yanlışçılar	16	55,13				
Ceza	Hızlı Doğrucular	30	48,45	3	2,939	0,401	
	Reflektifler-Yavaş Doğrucular	31	59,90				
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	33	54,42				
	Yavaş Yanlışçılar	16	62,41				
Ahıska Türk Çocuğu	Ciddiyet	Hızlı Doğrucular	44	54,99	3	1,457	0,692
		Reflektifler-Yavaş Doğrucular	15	63,23			
		İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	41	52,30			
		Yavaş Yanlışçılar	10	59,25			
	Otorite Yokluğu	Hızlı Doğrucular	44	58,48	3	3,219	0,359
		Reflektifler-Yavaş Doğrucular	15	58,73			
		İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	41	50,32			
		Yavaş Yanlışçılar	10	58,80			
	Kural Yokluğu	Hızlı Doğrucular	44	56,47	3	2,133	0,545
		Reflektifler-Yavaş Doğrucular	15	59,87			
		İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	41	55,65			
		Yavaş Yanlışçılar	10	44,10			
Genelleme	Hızlı Doğrucular	44	55,82	3	3,855	0,277	
	Reflektifler-Yavaş Doğrucular	15	63,10				
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	41	56,04				
	Yavaş Yanlışçılar	10	40,50				
Ceza	Hızlı Doğrucular	44	62,43	3	6,806	0,078	
	Reflektifler-Yavaş Doğrucular	15	53,87				
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	41	46,35				
	Yavaş Yanlışçılar	10	64,95				

Tablo 4. 33 incelendiğinde Türk ve Ahıska Türkü çocukların bilişsel stillerine göre ahlakî kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Diğer bir deyişle anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Türk ve Ahıska Türkü çocukların ahlaki kural algıları bilişsel stillerinden etkilenmemektedir.

4.25. Ahıska Türkü ve Türk Çocuklarının Bilişsel Stillerine Göre Sosyal Algılarındaki Farklılaşmanın İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ahıska Türkü ve Türk Çocuklarının bilişsel stillerine göre sosyal algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için en az bir kategori düzeyinde 30'dan az gözlem bulunduğu için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 4.34. Anasınıfına ve İlkokul 1.Sınıfa Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Sosyal Algılarının Farklılaşmasının İncelenmesine ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Ciddiyet	Hızlı Doğrucular	30	47,55	3	6,156	0,104
	Reflektifler-Yavaş Doğrucular	31	50,77			
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	33	60,89			
	Yavaş Yanlışçılar	16	68,44			
Otorite Yokluğu	Hızlı Doğrucular	30	46,72	3	3,581	0,310
	Reflektifler-Yavaş Doğrucular	31	59,81			
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	33	57,36			
	Yavaş Yanlışçılar	16	59,78			
Türk Çocuğu Kural Yokluğu	Hızlı Doğrucular	30	52,50	3	0,882	0,830
	Reflektifler-Yavaş Doğrucular	31	58,76			
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	33	56,74			
	Yavaş Yanlışçılar	16	52,25			
Genelleme	Hızlı Doğrucular	30	53,73	3	2,778	0,427
	Reflektifler-Yavaş Doğrucular	31	62,42			
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	33	54,21			
	Yavaş Yanlışçılar	16	48,06			
Ceza	Hızlı Doğrucular	30	54,22	3	0,449	0,930
	Reflektifler-Yavaş Doğrucular	31	56,60			
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	33	57,47			
	Yavaş Yanlışçılar	16	51,72			

Tablo 4.34. 'ün devamı

Ahıska Türk Çocuğu	Ciddiyet	Hızlı Doğrucular	44	55,23	3	1,355	0,716
		Reflektifler-Yavaş Doğrucular	15	47,47			
		İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	41	57,61			
		Yavaş Yanlışçılar	10	60,10			
	Otorite Yokluğu	Hızlı Doğrucular	44	57,15	3	3,678	0,298
		Reflektifler-Yavaş Doğrucular	15	63,63			
		İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	41	51,00			
		Yavaş Yanlışçılar	10	54,50			
	Kural Yokluğu	Hızlı Doğrucular	44	57,75	3	1,342	0,719
		Reflektifler-Yavaş Doğrucular	15	53,67			
		İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	41	55,49			
		Yavaş Yanlışçılar	10	48,40			
	Genelleme	Hızlı Doğrucular	44	56,78	3	0,921	0,820
		Reflektifler-Yavaş Doğrucular	15	58,23			
		İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	41	54,90			
		Yavaş Yanlışçılar	10	48,20			
Ceza	Hızlı Doğrucular	44	59,60	3	2,602	0,457	
	Reflektifler-Yavaş Doğrucular	15	56,70				
	İmpulsifler-Hızlı Yanlışçılar	41	49,46				
	Yavaş Yanlışçılar	10	60,40				

Tablo 4. 34 incelendiğinde Türk ve Ahıska Türkü çocukların bilişsel stillerine göre sosyal kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer bir deyişle anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Türk ve Ahıska Türkü çocukların sosyal kural algıları bilişsel stillerinden etkilenmemektedir.

5. TARTIŞMA

Araştırma sonuçları iki bölümde tartışılmıştır.

5.1. Anasınıfı ve ilkokul 1. sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik ve İçtepisellik-A Formundan aldıkları hata sayısı ve yanıt süresi puan ortalamaları ile bazı değişkenler (çocukların ait olduğu kültür, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, aile tipi ve anne baba yaşı) ilişkisi

Araştırma sonucunda çocukların *ait oldukları kültüre* göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar için Düşünsellik İçtepisellik ölçeğinden aldıkları puanların farklılaştığı tespit edilmiştir. Çocukların bilişsel stil ölçeğini yanıtlama süreleri ait olduğu kültüre göre farklılaşırken, hata sayıları farklılaşmamaktadır. Bu sonuç Türk çocukların düşünsel, Ahıska Türkü çocukların ise içtepisel olduğunu göstermektedir. Ahıska Türkü çocuklar daha çok hızlı doğrucular ve yavaş yanlışlar bilişsel stillerinde yer alırken, Türk çocuklarının daha çok yavaş doğrucular ve hızlı yanlışlar bilişsel stilinde yer almaktadır. Ahıska Türkü çocukların Türk çocuklardan daha fazla içtepisel (impulsiv) çıkmalarının nedeninin; çocukların düzenli yaşamdan yoksun olmaları, anne babanın çocuk yetiştirme teknikleri ve kültürel özelliklerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının *yaş* değişkenine göre bilişsel stilleri incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden hem Türk çocukları hem de Ahıska Türkü çocukların Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süreleri ve hata sayılarında farklılaşma görülmemektedir. Diğer bir deyişle yaşa göre hem Türk çocuklarının hem de Ahıska Türkü çocukların düşünsellik-içtepisellik durumları değişmemektedir. Benzer şekilde Yaralı (2015) yaş ile bilişsel stil arasında anlamlı farklılık bulamamış, ancak reflektif çocukların daha çok altı yaşında olduğunu tespit etmiştir. Doğan (2015) araştırmasında yaşı büyük çocukların hata sayılarının daha düşük olduğunu fakat yanıt süresinde farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir.

Ceylan'ın (2008) yaptığı çalışmada yaş değişkeni ile hata sayıları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamış, yaş ile yanıt süresi arasında farklılaşmanın olduğunu

bulmuştur. Ayrıca altı yaş grubu çocukların, beş yaş grubu çocuklarına göre soruları daha kısa sürede cevapladıkları sonucuna ulaşmıştır (93). Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2006)'nin araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının yanıt sürelerinde yaş değişkenine bakıldığında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çocukların yaşları büyüdükçe hata sayılarında bir azalma görülmüştür. Ancak Durak Demirhan (2012) araştırmasının yaş değişkeninde beş yaş çocuklarının altı yaş çocuklarından daha çabuk cevap verdiğini bu durumun yaşı küçük çocukların daha fazla hata yapacağı diğer bir deyişle içtepisel olduklarını bulmuştur (100). Seçer, Çeliköz, Erişen ve Durak (2009) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin yanıt sürelerinde ve yaptıkları hata sayılarında yaş değişkeni açısından fark bulunmuştur. Çocukların yaşları büyüdükçe hata sayılarında bir azalma olduğu görülmektedir. Yaşı büyük çocukların yaşı küçük çocuklara göre daha az sayıda hata yaptıkları görülmektedir (89).

Ahıska Türkü çocuklar için *cinsiyete* göre hızlı doğrucular ve yavaş yanlışlar bilişsel stiline sahip olma durumu; Türk çocukları için cinsiyete göre hızlı doğrucular (reflektif) ve hızlı yanlışlar (impulsif) bilişsel stiline sahip olma durumu incelendiğinde Ahıska Türkü çocukların yavaş doğrucular için erkeklerin, hızlı yanlışlar için ise kızların oranının daha yüksek olduğu belirlenmiş fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde Özkan ve Yaralı (2016) yaptıkları araştırmada çocukların cinsiyet değişkeni ile bilişsel stilleri arasında farklılaşma görülmemiştir (85). Günümüzde çocuk yetiştirme stilleri değişiklik göstermektedir. Erkek çocukları cesaret, kız çocukları koruyuculuk ile yetiştiren anne baba tutumları yerini her iki cinsiyete de, benzer yaklaşımlar sergilemeye bırakmıştır. Araştırma kapsamına alınan çocukların cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık çıkmamasının bu nedenle olduğu düşünülmektedir.

Yine Yaralı (2015) cinsiyete göre çocukların bilişsel stillerinde farklılık olmadığı sonucuna ulaşmış, erkek çocukların daha fazla reflektif düşünce stiline sahip olduğunu tespit etmiştir (101).

Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmada çocukların KDİÖ'den aldıkları hata sayısı ve yanıt süresi ile cinsiyet değişkeni arasında farklılaşmanın olmadığı görülmüştür (87).

Smith ve Waterman (2006), araştırmalarında üniversite öğrencisi ve mahkûm olan bireyde saldırganlık ile impulsitiviteye cinsiyet değişkeninin etkisini incelemiştir. Sonuç olarak şiddete meyilli kız ve erkek öğrencileri; şiddete meyili olmayan kız ve erkek mahkûmlardan daha saldırgan ve impulsif bulmuştur. Buna göre cinsiyet farkının saldırgan bireylerde kendini raporlaştırma ölçülerindeki etkisi mahkûm olanların mahkûm olmayanlara göre daha az düzeydedir (100).

Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009)'nin yaptığı çalışmada da cinsiyeti farklı çocukların yanıtlama sürelerinde herhangi bir farklılık görülmemiş, kız çocukların erkek çocuklara göre daha az hata sayısına sahip oldukları bulunmuştur. Buna karşın Ward'ın (1968) yaptığı araştırmada çocukların bilişsel stil boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki görülrken bu durumun çocukların KDIÖ'ye ilişkin hata sayısı puanlarında olduğunu göstermiştir (89).

Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde mevcut araştırmanın sonucuyla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu durum cinsiyet değişkeninin çocukların bilişsel stillerinde farklılaşma oluşturmadığını destekler nitelik taşımaktadır.

Ahıska Türk çocukları *kardeş sayısı* değişkeni ile bilişsel stil bakımından incelendiğinde kardeş sayısına bakılmaksızın genel olarak hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde yer aldıkları görülmektedir. Türk çocukları için ise kardeşi olmayanların genel olarak hızlı doğrucular (reflektif) ve yavaş doğrucular bilişsel stilinde; bir kardeşi olanların genel olarak hızlı yanlışçılar (impulsif) bilişsel stilinde; iki ya da daha fazla kardeşi olanların ise daha çok hızlı doğrucular (reflektif) ve yavaş yanlışçılar bilişsel stilinde yer aldığı tespit edilmiştir. Buna göre kardeş sayısı değişkeni ile bilişsel stil arasında istatistiki açıdan anlamlı fark tespit edilememiştir. Başka bir deyişle hem Türk çocukların hem de Ahıska Türkü çocukların düşünsellik-içtepisellik durumları cinsiyete göre değişmemektedir. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşılması, kardeş sayısı değişkeninin bilişsel stilleri etkilemediğini düşündürmektedir.

Doğan (2013) araştırmasında çocukların bilişsel stil ölçeğinden aldıkları hata sayısı ve yanıtlama süresi ile kardeş sayısı değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulmamıştır (87).

Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009)'nin araştırmasındaki sonuç kardeş sayısının etkili olduğunu göstermektedir. Kardeşi olmayan çocuklar ile ikiden fazla kardeş sahibi olan çocuklar, bir kardeşi olan çocuklara kıyasla daha çok hata yapmışlardır. Bu etkinin çocukların hata sayılarından kaynaklandığı tespit edilmiştir (89).

Durak Demirhan (2012) araştırmasında içtepisellik puan türü kardeş sayısı arttıkça yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre en dezavantajlı grup kardeş sayısı çok olan çocuklar olarak belirlenmiştir. (100).

Eska ve Black (1971) araştırmalarında aile büyüklüğünün çocukların bilişsel stillerine etkisini incelemiş sonuç olarak çok kardeşe sahip olan çocukların daha çok impulsif olan çocuklar olduğunu tespit etmiştir (89).

Yaralı (2015) yaptığı araştırmasında çocukların bilişsel tempoları ile kardeş varlığı arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Yavaş yanlıştır çocukların daha fazla kardeşe sahip olduğu, hızlı doğrucu çocukların ise daha çok ilk çocuk oldukları bulunmuştur (101).

Ahıska Türkü çocuklar ve Türk çocuklar için hızlı doğrucular ve hızlı yanlıştır bilişsel stilinde geniş *aile yapısına* sahip çocukların oranının çekirdek aile yapısına sahip çocuklara göre fazla; yavaş doğrucular bilişsel stilinde ise hem geniş aile hem de çekirdek aile yapısı durumları için çocukların oranının çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada hem Ahıska Türkü hem de Türk çocukların KDİÖ hata sayılarında istatistiki olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Ölçeğin yanıtlama süresi açısından bakıldığında ise geniş aile tipinde olan Türk çocuklarda farklılaşma bulunmazken Ahıska Türkü çocuklarda farklılaşma tespit edilmiştir. Bu durum geniş ailede yaşayan Ahıska Türkü çocukların daha içtepisel düşünme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle çocukların geniş ailede yaşıyor olması çocukların bilişsel stilini olumsuz etkilemektedir. Aile yapısı değişkenini daha net inceleyen araştırmalar ile bu konuya ilişkin daha detaylı bilgilere ulaşılabileceği öngörülmektedir.

Sarıca (2010) araştırmasında beş ve altı yaşındaki okul öncesi eğitim gören çocukların benlik algıları ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı farklılık tespit edilip edilemeyeceğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda çekirdek ailede yaşayan

çocukların benlik kavramı düzeyleri geniş ailede yaşayan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur (102). Bu durum araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Ahıska Türkü ve Türk çocukların *anne yaşına* göre bilişsel stilleri incelendiğinde Ahıska Türk çocuklarında anne yaşı değişkeninin bilişsel stilleri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Türk çocuklarında ise hızlı doğrucu bilişsel stilinde anne yaş aralığının 25 yaş ve altında olanların, anne yaşı 26- 30 olanların bilişsel stillerinin yavaş doğrucu ve hızlı yanlışçı olduğu, 31-35 arası olanların daha çok hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde; 36 ve üstü olanların ise daha çok hızlı doğrucular ve yavaş yanlışçılar bilişsel stilinde yer aldıkları tespit edilmiştir. Türk çocukları için anne yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresileri farklılaşmazken hata sayıları farklılaşmaktadır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın annesi 25 yaş ve altında olan Türk çocukları ile 31-35 yaş arasında olanlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde annesi 31-35 yaş arasında olan çocukların hata sayılarının (63,14) annesi 25 yaş ve altında olanlardan (31,38) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aksine Demir (2010) okul öncesine devam eden 36- 60 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında, ilk uygulamada anne yaşı ile çocukların bilişsel gelişim düzeyleri arasında farklılaşma bulmazken ikinci uygulamada anne yaşı 21-25 olanların anne yaşı 36 ve üstü olan gruba göre 21-25 yaş aralığındaki grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (82).

Ahıska Türk ve Türk çocuklarının *baba yaşına* göre bilişsel stilleri incelendiğinde Ahıska Türkü çocukların baba yaşının bilişsel stil üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Ahıska Türkü çocukların baba yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süreleri ve hata sayıları farklılaşmamaktadır. Buna göre Ahıska Türk çocuklarının düşümsellik-içtepisellik durumları baba yaşına göre değişmemektedir.

Türk çocukların baba yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresileri farklılaşmazken; hata sayıları farklılaşmaktadır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın babası 26-30 yaş arasına olan Türk çocukları ile 31-35 yaş arasında olanlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

5.2. Anasınıfı ve ilkokul 1. Sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarının bazı değişkenler (çocukların ait olduğu kültür, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, aile tipi ve anne baba yaşı) açısından incelenmesi

Ahıska Türkü ve Türk çocukların *ait oldukları kültüre* göre ahlaki ve sosyal kural algıları ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ahlaki kural alt boyutlarından otorite yokluğu ve ceza alt boyutunda farklılaşma görülürken ciddiyet, kural yokluğu ve genelleme alt boyutlarında farklılaşma görülmemektedir. Sosyal kural alt boyutlarına incelendiğinde otorite yokluğu, kural yokluğu ve ceza boyutlarından çocukların ait olduğu kültür değişkeni farklılaşma gösterirken ciddiyet ve genelleme alt boyutlarında istatistiki farklılık tespit edilememiştir. Sıra ortalamalarında hem ahlaki kural hem de sosyal kural algısı otorite yokluğu ve ceza alt boyutlarında Türk çocukların ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ahıska Türkü ve Türk çocukların *cinsiyete* göre ahlaki ve sosyal kural algıları incelendiğinde ahlaki kural alt boyutlarından otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarında farklılaşma görülmemiştir. Türk çocukları için ahlaki kural algısının ciddiyet boyutundan aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken Ahıska Türk çocukları için anlamlı farklılık göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde erkek Ahıska Türk çocuklarının ahlaki kural algısının ciddiyet boyutundan aldıkları puanların sıra ortalaması kız çocuklarıkinden yüksektir. Türk çocukları için ise cinsiyete göre ahlaki kural algısının ciddiyet boyutunda bir değişim olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle hem Türk çocuklarının hem de Ahıska Türk çocuklarının ahlaki kural algılarından otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyete göre değişmemektedir.

Sosyal kural algıları alt boyutlarından ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından Türk çocuklarda istatistiki açıdan farklılık görülmemiştir. Ahıska Türk çocukları için ise cinsiyete göre sosyal kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmazken, ciddiyet boyutundan aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Sıra

ortalamaları incelendiğinde erkek Ahıska Türk çocuklarının sosyal kural algısının ciddiyet boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamaları kız çocuklarınınkinden daha yüksektir. Benzer bir sonuç ahlaki kural algısının ciddiyet boyutunda Ahıska Türk çocukları için bulunmuştur.

Benzer şekilde Meriç (2017) anne-baba-çocuk iletişimi ile okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında çocukların çeşitli değişkenler ile ahlaki ve sosyal kural algılarını incelemiş cinsiyet değişkeninin çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (103).

Aksekili (2017)'nin araştırmasında çocukların fiziksel saldırganlık puanı ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı fark bulunamamıştır (104).

Yaş değişkenine göre Ahıska Türkü çocukların ahlaki kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Türk çocukları için ise yaşa göre ahlaki kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmazken, ciddiyet boyutundan aldıkları puanlar farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde beş yaşındaki Türk çocuklarının ahlaki kural algısının ciddiyet boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamaları altı yaşındaki çocuklarınınkinden daha yüksektir. Ahıska Türk çocukları için yaşa göre sosyal kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Türk çocukları için ise yaşa göre sosyal kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde beş yaşındaki Türk çocuklarının sosyal kural algısının otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutları aldıkları puanların sıra ortalamalarının altı yaşındaki çocuklarınınkinden daha yüksektir. Türk çocukları için ise yaşa göre sosyal kural algılarından ciddiyet ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır.

Aksekili (2017)'nin araştırmasında ahlaki otorite puanı bakımından çocukların yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (104).

Ahıska Türkü çocuklar için **ail** **tipi** değişkenine göre ahlaki kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar

farklılaşmamaktadır. Türk çocukları için ise geniş aile tipine sahip ahlaki kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmazken, ceza boyutundan aldıkları puanlar farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde geniş aile tipine sahip Türk çocuklarının ahlaki kural algısının ceza boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamaları çekirdek aile tipine sahip çocuklarinkinden daha yüksektir. Ahıska Türkü çocukların ahlaki kural algılarından ciddiyet ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar ailenin yanında bir akraba kalma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Ahıska Türkü çocukları için *aile tipine* göre sosyal kural algıları otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Türk çocukları için ise aile yanında bir akrabanın kalma durumuna göre sosyal kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve boyutlarından aldıkları puanlar anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Ahıska Türkü çocuklarının sosyal kural algılarından ciddiyet ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar aile yanında bir akrabanın kalması durumuna göre farklılık göstermemektedir. Buna göre aile yanında yaşayan bir başkasının olması durumunun sosyal kural algılarını etkilemediği düşünülmektedir.

Anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Türk çocuklar ve Ahıska Türkü çocuklar için *kardeş sayısına* göre ahlaki kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Türk çocuklar ve Ahıska Türkü çocukları için kardeş sayısına göre sosyal kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır.

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının yaşam tarzları, yetiştirilme şekilleri, dini inanışları dikkate alındığında bu iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdıkları ifade edilebilir. Bu nedenle mevcut çalışmada çocukların kardeş sayısı değişkeninin ahlaki kural algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir.

Anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Türk çocukları için *baba yaşına* göre ahlaki kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme

ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Anne yaşı incelendiğinde ise Türk çocuklarının ahlaki kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar anne yaşına göre farklılaşmazken, ceza boyutundan aldıkları puanlar farklılaşmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın annesi 25 yaş ve altı olan çocuklar ile annesi 25-30 yaş arası olan çocuklar arasında; annesi 25-30 yaş ve 31-35 yaş arası olanlar ile 36 yaş ve üstü olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Ahıska Türkü çocuklar için hem *anne hem de baba yaşına* göre ahlaki kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu ve genelleme boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Araştırmaya katılan çocukların anne baba yaş değişkeninde kuşaklar arası farklılığın oluşmaması, anne baba yaşı değişkeniyle ahlaki kural algısı alt boyutlarında farklılık oluşturmamaktadır.

Ahıska Türkü çocuklar için hem anne hem de baba yaşına göre ahlaki kural algılarının ciddiyet ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Mevcut çalışmadan elde edilen bu bulgu yine aynı şekilde çocukların kültürel açıdan, anne baba özellikleri açısından benzer olduklarını ve bu nedenle gruplar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın çıkmadığını düşündürmektedir.

Ahıska Türkü çocukları için hem anne hem de baba yaşına göre sosyal kural algılarının otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşma görülmezken; ciddiyet boyutundan aldıkları puanlar anlamlı farklılık göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde hem anne hem de baba yaşı için yaşı 26-30 arasında olan ebeveynlerin çocuklarının ciddiyet boyutundan aldıkları puanların sıra ortalaması yaşı 31-35 yaş arasında olan ebeveynlerin çocuklarından daha yüksektir. Bu sonuç genç ebeveynlerin, çocuklarının yaşadıkları problem durum hakkında hangi düzeyde sosyal ciddiyet kazandıklarına ilişkin daha bilinçli yaklaşım gösterdiklerini düşündürmektedir.

Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algılarının ciddiyet, otorite yokluğu, kural yokluğu, genelleme ve ceza boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Diğer bir deyişle anasını ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Türk ve Ahıska Türkü çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları bilişsel stillerinden etkilenmemektedir.

Walker (2005) araştırmasında çocuklarının akran ilişkili sosyal yeterlik ile bilişsel gelişimleri arasında bir ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Sonuca göre cinsiyet değişkeni ile kız çocukların bilişsel yeteneklerinin pozitif bir ilişkinin olduğunu erkek çocuklarda ise utangaçlık ve negatif ilişkiler tespit edilmiştir (105).

Yaralı (2015)'nın yaptığı çalışmada çocukların bilişsel tempolarına göre benlik algıları incelenmiş, sonuç olarak çocukların öz saygı puanları ile bilişsel tempoları arasında istatistiksel bir farklılık bulunmazken bilişsel tempoların öz yeterlik toplam puanı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (101).

Seçer ve arkadaşları (2006) yavaş yanlıştır, impulsif, reflektif ve hızlı doğrucu çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları puan ortalamaları karşılaştırılmış sonuç olarak impulsif çocuklar; hızlı doğrucu, yavaş yanlıştır ve reflektif akranlarına göre ahlaki kural algıları ciddiyet alt boyutunda düşük puan almışlardır. Buna göre impulsif çocuklar hızlı doğrucu yavaş yanlıştır ve reflektif akranlarına göre ahlaki kuralları ciddiye daha az almaktadırlar. Araştırma reflektif çocukların hızlı doğruculara göre sosyal kural algısı ve otorite yokluğu boyutunda daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Reflektif çocukların kural algıları işe ilgili anlayışları diğer çocuklardan daha ileri düzeyde olduğunu tespit etmiştir. (41).

Schleifer ve Douglas'da (1973) okul öncesi dönemdeki reflektif çocukların ahlaki yargı düzeylerinin impulsiflere göre daha ileride olduğunu ileri sürmüştür (41).

Yau ve Smetana (2003) yaptıkları çalışmada çocukların sosyal kural algısının ahlaki kural algısından daha geç geliştiğini tespit etmişlerdir (3).

Özcan (2017), yaptığı çalışmada çocukların prososyal davranış ölçeğinin "kendiliğinden" ve "öğretmen istediğinde" koşulundaki "yardım", "işbirliği", "teselli" ve "paylaşma" alt boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları ile ahlaki ve sosyal kural algısı ölçeğinin, "ahlaki kural algısı" ve "sosyal kural algısı" alt ölçeklerinin; "otorite yokluğu," "kural yokluğu" ve "genelleme" alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (106).

Araştırma kapsamında bulunan Ahıska Türkü ve Türk ocukların bilişsel stilleri ile ahlaki ve sosyal kural algılarını arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç grupların birbirine benzerliği, kültürel yapıların birbirine yakın olmasından kaynaklanabilir.



4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada anasınıfı ve ilkokul 1. sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algıları arasındaki farkın incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıda gibidir.

Araştırmadan elde edilen bulgular; yaşın, cinsiyetin, kardeş sayısının ve ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların bilişsel stil boyutunu etkilemediğini göstermektedir.

Aileyle beraber yaşayan akrabasının olması seçeneğinde Kansas Düşümsellik İçtepisellik Ölçeği hata sayısı açısından Ahıska Türkü ve Türk çocuklarda farklılaşma görülmemektedir. Yanıtlama süresine bakıldığında Ahıska Türkü çocuklarda farklılaşma bulunmuştur. Bu çocuklar nitelenebilir gibi çocukların düşünme süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, hata sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ahıska Türkü çocuklar için ailenin yanında bir akraba bulunan çocuklar ailesinin yanında bir akrabası yaşamayan çocuklara göre soruları daha kısa sürede yanıtlanmıştır. Bu durum Ahıska Türkü çocukların daha içtepisel düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak bu konu ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılar ve anne babalar ile öğretmenlere aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırmacılar için öneriler;

- Ahıska Türkü ve Türk ailelerin geçmişten günümüze aile yapılarındaki değişiklikler derinlemesine incelenerek çocuk yetiştirme stillerindeki farklılıklar araştırılabilir.
- Ahıska Türkü çocuklar ile Türk çocukların bilişsel stilleri boylamsal çalışmalar ile süreç içindeki değişimleri izlenebilir.
- Çocuklara ait değişken sayısı arttırılarak farklı değişkenlerin çocukların bilişsel stillerine ve ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisi ayrı ve bütün olarak çalışılabilir.

- Küçük yaş grubu çocuklarda impulsiviteyi erken tanılayacak çalışmalar yapılarak müdahale programları uygulanabilir.
- Farklı göçmen gruplar arasında çocukların reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu üzerinde etkili olabilecek yeni araştırmalar yapılabilir.
- Çocukların bilişsel stillerini ve ahlaki ve sosyal kural algılarını ölçen çalışmalar çalışma grubu genişletilerek yapılabilir.
- Benzer çalışmalar farklı ölçekler kullanılarak yapılabilir.

2. Anne- babalar ve öğretmenler için öneriler;

- Ailede anne baba dışında yaşayan anneanne, dede gibi bir akrabanın olması ve çocukların reflektif - impulsif bilişsel stil boyutunu olumsuz etkilemektedir. Bu sonuca göre çekirdek aile yapısı desteklenmelidir.
- Öğretmenler okul öncesi ve ilkokul 1. Sınıfa devam eden çocuklar için ebeveynleri ile etkileşimlerini arttıracak sosyal beceri temelli aile katılım çalışmaları düzenlemelidirler.
- Çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarında onların yakın çevrelerinin önemi büyüktür. Bu nedenle anne babaların çocuklardan beklentileri ile kendi davranışları arasında olumlu tutum olmalıdır.
- Çocukların bilişsel stillerini geliştirmeye yönelik anne baba eğitimleri gerçekleştirilmeli, bu konuda yazılı ve görsel medya pay sahibi olmalıdır.
- Anne babalar çocukların buldukları bilişsel düzey hakkında bilgi sahibi olmalı ve çocuklardan bilişsel düzeylerine uygun davranışlar beklemelidir.
- Eğitim müfredatında farklı kültür çocukları göz önünde bulundurularak çocukların bilişsel stillerine katkı sağlayacak etkinliklere sıklıkla yer verilmelidir.

7. KAYNAKLAR

1. Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2005) *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelişim*. (Ed: Ramazan ARI) Yayın No:1 Konya: S. Ü M.E. F.Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.
2. Aydın, A. (2003) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
3. Yau, J. ve Smetana, J. G. (2003). Conceptions of Moral, Social Conventional and Personal Events Among Chinese Preschoolers in Hong Kong, *Child Development*, 74 (3), 647-658.
4. Smetana, (1999) The Role Of Parents in Moral Development: A Social Domain Analysis. *Journal of Moral Education*, Vol: 28, No: 3. 311–321.
5. Gander, J. M. ve Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Yayıma Hazırlayan: Bekir Onur). Dördüncü Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.
6. Özgün, Ö. (2010). *Ahlaki Gelişim, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (Ed.:E.Deniz), Ankara: Maya Akademi.
7. Çeliköz, N., Seçer, Z., Çetin, Ş. ve Şen, H. Ş. D. (2008). Çocuk Yuvası Ve Ailesiyle Yaşayan Çocukların Ahlâki Ve Sosyal Kural Anlayışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,1-13.
8. Demiray, E. (2012). Anavatanlarından Sekiz Ülkeye Dağıtılmış Bir Halk: Ahıska Türkleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/3, Summer 2012, p. 877-885, Ankara.
9. Boraz, H. M. ve Erol, M. (2014). Ahıska Türkleri: 70 Yıllık Sürgün Hikayesi. İstanbul. <https://bianet.org/biamag/toplum/160936-Ahıska-Turkleri-70-yillik-surgun-hikayesi>. Erişim tarihi:18.06.2017.

10. Demiray, E. (2011), Ahıska Türkleri Ağzı, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
11. Aydingun, A., C. Harding, C. B., Hoover, M., Kuznetsov, I., & Swerdlow, S. (2006), Meskhetian Turks: An introduction to their history, culture and resettlement experiences. *Washington, DC: Center for Applied Linguistics, Cultural Orientation Resource Center.*
12. Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
13. Giren, S. (2008). Kendini Kontrol Eğitiminin Okulöncesi Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Algıları İle Bilişsel Tempolarına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
14. Tepeli, K. Ve Yılmaz, E. (2012). Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. sayı:28.
15. Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, 14.Basım, İstanbul, Remzi Kitabevi.
16. Dereli İman, E. (2014). Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko-Sosyal Gelişim Ve Sosyal Problem Çözme Becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
17. Kandır, A. (2003). *Çocuğum Büyüyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
18. Bayhan, P. ve Artan, İ., (2012). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Morpa Yayıncılık. İstanbul.
19. Anlar, B., Serdaroğlu, A., Yakut, A. (2008). *Gelişimsel Çocuk Nörolojisi*. Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi. Ankara.s.s:47-67.
20. Özgülük, G. (2006) Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Tam Ve Yarım Günlük Eğitim Programlarına Göre 5–

6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Ve Duygusal Gelişiminin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

21. Aslan, D ve Özgün,Ö., 2009,*Eğitim Psikolojisi*,Kriter Yayınevi,İstanbul,s:273.
22. Aral, N. ve Durualp, E. (2011). *Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
23. Erdamar Koç, G. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. A. Ulusoy (Ed.), Sosyal Öğrenme Kuramı. Anı Yayıncılık. Ankara.
24. Santrock, J.W., (2012). *Yaşam Boyu Gelişim*. Çeviri:Prof. Dr. Gelip Yüksel. Nobel Yayıncılık. 13. Basım. Ankara.
25. Gürses, İ. ve Kılavuz, M.A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi. *T.C. Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* Cilt: 20, Sayı: 2, S. 153-166 .
26. Arslan, E. (2008). Bağlanma Stilleri Açısından Ergenlerde Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ve Ego Kimlik Süreçlerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı
27. Aral,N. ve Baran,G.(2011),*Çocuk Gelişimi*,Ya-pa Yayınevi,İstanbul,s.s.205-206.
28. Schmidt M., and Tomasello M. 2012) Young Children Enforce Social Norms, *Current Directions in Psychological Science*, 21(4) 232 –236.
29. Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2005). Çocukta Ahlâk Gelişimi, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5(3). <http://www.universite-toplum.org/summary.php3?id=243> 02.06.2017
30. Özyürek, A. ve Şahin, F. (2015). Anne-Çocuk İlişkisinin ve Baba Tutumlarının Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kral Anlayışları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 40, sayı 177 161-174.

31. Çiftçi, O. (1991). Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Rolü. *Aile ve Toplum Dergisi*, 1 (2) 19-21.
32. Cüceloğlu, D. (1998) *İnsan ve Davranışı*. 8. Basım. , İstanbul: Remzi Kitabevi.
33. Güler, S. (2015). Sosyal Oyunun 48–69 Aylık Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Algılarına Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mart .
34. Baç Uslu, B. (2005) Alt Sosyo Kültürel Özellikler, Annenin Eğitim Durumu, Kardeş Sayısı ve Cinsiyetin Çocukların Ahlak ve Sosyal Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
35. Avcıoğlu, H. (2003), Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkiliğinin İncelenmesi. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*. Cilt:1, Ankara: Ya-pa Yayınları.
36. Dinç, B. (2002) Okul Öncesi Eğitimin 4–5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
37. Çimen, S. (2000). Ankara’da Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5–6 Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: A. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
38. Gazezoğlu, Ö. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi.” Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
39. Seçer, Z., Sarı, H. ve Olcay, O. (2006). Anne Tutumlarına Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , vol: 16, p.539-557.

40. Seçer, Z. ve Sarı, H. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Ve Etmeyen Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*,172, 126-142.
41. Seçer, Z., Çeliköz, N., Yaşa, S. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Ahlaki Ve Sosyal Kural Anlayışları. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Konya.
42. Güney Karaman, N., 2009, The Relationship Between Cognitive Styles and Play Behaviour of 5–6 Years Old Kindergarden Children, Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, pp. 163-182.
43. Nobes G., Pawson C. (2003). Children Understanding of Social Rules and Social Status *Merrill-Palmer Quarterly*, Volume 49, Number 1, pp.77-99 .
44. Smetana, J. G. (1981) Preschool Children’s Conceptions of Moral & Social Rules. *Child Development*, 52,1333–1336.
45. Smetana,J.G.,(1984) Toddler’s Social Interactions Regarding Moral and Conventional Transgressions.*Child Development*, Universty of Rochester,55,1767-1776.
46. Güngör, E. (2000). *Ahlak Psikolojisi Ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
47. Hançerlioğlu, O. (1998). *Ruh Bilim Sözlüğü*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
48. Onur, B.(1997). *Gelişim Psikolojisi. Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*. İmge Kitapevi. Ankara.
49. Kabadayı, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı İlköğretim Kurumlarına Devam Eden Öğrencilerin Ahlâki Gelişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
50. Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. 18. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

51. Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004) *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.s.s:37-41.
52. Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar. *EDAM Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(2).
53. Helwig C.and Turiel E., *Children 's Social and Moral Reasoning*, pp.475- 490.
54. Damon, W. (1999). The Moral Development of Children, *Reprinted With Permission from Scientific American*, August, pp.72-78.
55. Oruç, C., (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. Cilt (Vol): 1 Sayı (No): 2 Güz (Fall) 2010, 37-60.
56. Güngör Aytar, A., (2014). *Eğitim psikolojisi*. A. Ulusoy (Ed.), *Ahlaki (Törel) Gelişim*. Anı Yayıncılık. Ankara.
57. Çileli, M. (1987). *Ergenlikte Ahlak Gelişimi: Ergenlik Psikolojisi*, B. Onur (Ed.) (s. 265-286). Ankara: Taş Kitapçılık.
58. Pedük Ş. ve Erdoğan S.,(2011),*Çocuk Gelişimi İçin.(Ahlak Gelişimi)*,Ya-pa Yayınevi,İstanbul,s.s.269-271.
59. Kağıtçıbaşı, Ç. (1979) *İnsan ve İnsanlar*. 4. Basım, İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık A.Ş.
60. Selçuk, Z. (1997) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
61. Ülgen, G. ve Fidan, E. (2003). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
62. Seçer, Z. (2003) Yoğun Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
63. Nazar, F. (2001) Moral judgment of preschool children of the State of Kuwait, *International Education Journal*, Vol 2, No 2, 2001 <http://www.flinders.edu.au/education/iej> 116.

64. Uşaklı, H. 2010, Recurrent Issues in the Moral Development of Children and the need for a new approach, *Occasional Papers in Education&lifelong Learning: An International Journal*, pp.97-109.
65. Özbey S, (2014). A Study on Preschool Children's Perceptions of Moral and Social Rules, *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 4, No. 11(1), pp.149-159.
66. Köksal Akyol, A., (2014). *Eğitim psikolojisi: Bilişsel Gelişim*, A. Ulusoy (Ed.) Anı Yayıncılık. Ankara.
67. Çamlıbel, İ.A. (2012). *Çocukların Gelişim Süreci Ve Televizyonun Etkileri*, (Uzmanlık tezi). Ankara, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu.
68. Ülke Kürkçüoğlu, B. (2010). *0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi*. (Editör: Doç. Dr. İbrahim H. Diken). Erken Çocukluk Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
69. Kılınç, F.E. (2011). *Anne Eğitim Programı İle Anne Çocuk Etkileşim Programının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine Ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Konya.
70. Metin, M. ve Şahin, Ç. (Ed.) (2014). *Örnek Uygulamalarla Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. Pegem Akademi. Ankara.
71. Summak, M.S., Summak, A.E. (2006). *Akıllı Bebekler Akademisi; Bebekler İçin Çoklu Zekâ ve Beyin Geliştirme Rehberi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
72. Ömeroğlu, E., Kandır, A. (2005). *Bilişsel Gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
73. Bayhan, P.ve Artan, İ.,(2004), *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.Baskı.
74. Ülke Kürkçüoğlu, B.,(2012), *Erken Çocukluk Eğitimi*, Pegem Akademi Yayıncılık,2.Baskı,s.141.

75. Metin, N. (2008). *0-6 Yaş Grubundaki Çocukların Gelişim Özellikleri. Beni Tanıyor musun?*, Trabzon: Trabzon Valiliği Kültür Yayınları.
76. Özdemir, O., Özdemir, P.G., Kadak, M.T., Nasıroğlu, S. (2012). *Kişilik Gelişimi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 4(4):566-589 doi:10.5455/cap.20120433.
77. Evans, R.I. (1999). Jean Piaget, *İnsan ve Fikirleri*. Doruk Yayıncılık. Ankara.
78. Trawick-Smith, J.,(2014),*Early Childhood Development: A Multicultural Perspective*.
79. Budak O., (2017), *Çocuk Gelişimi 1*, Eğiten Kitap Yayıncılık,Ankara, s.s.72-73.
80. Bacanlı H.,(2001), *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayınları Dağıtım. Ankara.
81. Demir S.,2010,Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden 36-60 aylık çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri Açısından Karşılaştırılması(Kütahya İli Örneği),Marmara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Okul Öncesi ABD .
82. Demir S., (2010) okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-60 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği).
83. Ogelman, G. H. ve Topaloğlu, Ç. Z. (2014), 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri İle Anne-Babalarının Ebeveyn Öz Yeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* .
84. Atasoy, B. (2004). Bilgisayar Destekli Öğretim Ortamlarında Farklı Bilişsel Stillere Sahip Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Akademik Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
85. Özkan, H. K. ve Yaralı Tozduman, K. (2016). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Bilişsel Stilleri ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:24 No:5.
86. Er, S. (2012). Farklı Bilişsel Tempoya Sahip 5-6 Yaş Grubu Çocukların İşitsel Muhakeme Ve İşlem Becerilerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı
Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı.

87. Doğan, E. (2013). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stilllerinin Anne Davranışları Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı.
88. Durak Demirhan, T. (2007). Yoğun Düşünme Eğitimi Programının Suçlu Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
89. Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz N. ve Üre, Ö. (2009). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:21, S.405.
90. Suntekin, C. (2008). Roman Çocukların Gözüyle Ailelerin İşlevselliği: Tarlabası Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
91. Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çev. Okhan Gündüz) İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
92. Aksoy, B. A., ve Özkan, H. K. (2015). Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, s.4.
93. Ceylan, E. (2008). Okulöncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempoya Göre Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
94. Thornell, J. 1976, Research on Cognitive Styles: Implications for Teaching and Learning, *Educational Leadership*, pp:502-504.

95. Gregory, D.C. (1989). Reflection-Impulsivity and the Performance of Fifth-Grade Children on Two Tasks. *Studies in Art Education*. Vol: 31, No: 1, pp: 2736
96. Goswami, U. (2015) Children's Cognitive Development and Learning (CPRT Research Survey 3), *York: Cambridge Primary Review Trust*. Pp. 2-3.
97. Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 19. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
98. A. Balcı. *Sosyal Bilimlerde Araştırma* . Ankara : PegemA Yayıncılık, 2007.
99. Seçer, Z. ve Yaşa S., (2006), *Bilişsel Temponun Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi*. Avrupa Birliği Sürecinde Okul öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyum. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık, Haziran.
100. Durak Demirhan, T. (2012). Bilişsel Tempo Eğitimi Programının 5–6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempoları Ve Davranış Sorunlarına Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
101. Yaralı, K., 2015, Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempolarına Göre Benlik Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara :Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
102. Sarıca, Ö. (2010). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Benlik Kavramlarının Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
103. Meriç, A. (2017). Anne-Baba-Çocuk İletişimi İle Okul Öncesi Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karabük: Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
104. Aksekili, E. (2017). 60 Ay Ve Üzeri Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Bağlanma Stillerinin, Ahlaki Ve Sosyal Kural Algısı Ve Sosyal Davranışları İle

İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

105. Ogelman, H.G., Seçer, Z. Alabay, E. ve Uçar, F. (2012). Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Gelişimleri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:15.
106. Özcan, A. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Algıları Prososyal Davranışları İle Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
107. *MEGEP* (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2007). Bilişsel Gelişim. Ankara.
108. Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization. The Cognitive Developmental Approach in Moral Development and Behavior Theory. *Research and Social Issues* (Ed: T. Lickona), New York: Holt Rinehart and Winston. 33–47.
109. Wright, J. C. (1971). KRISP (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers). University of Kansas, Lawrence.
110. Messick S. 1982, Cognitive Styles In Educational Practice, June, *Educational Testing Service Princeton*, New Jersey pp.1-34.
111. Nobes G., Pawson C. (2003). Children Understanding of Social Rules and Social Status, *Merrill-Palmer Quarterly*, Volume 49, Number 1, pp.77-99 .
112. Gander M, Gardiner H. *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, İmge Kitabevi, 1995, s.343.

8. EKLER

Ek- 1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

- 1) **Ait Olduğu Kültür:** () Ahıska Türkü, () Türk
- 2) **Cinsiyet:** () Kız () Erkek
- 3) **Yaş:** () 5 () 6
- 4) **Kardeş Sayısı:** () Tek Çocuk, () 1 Kardeş, () 2 Kardeş, () 3 ve üstü
- 5) **Aile Yapısı:** () Geniş Aile, () Çekirdek Aile
- 6) **Anne Yaşı:** () 25 yaş ve altı, () 26-30 yaş, () 31-35 yaş, () 36 yaş ve üstü
- 7) **Baba Yaşı:** () 25 yaş ve altı, () 26-30 yaş, () 31-35 yaş, () 36 yaş ve üstü

Ek-2. KOÖDÇÖ A Formu

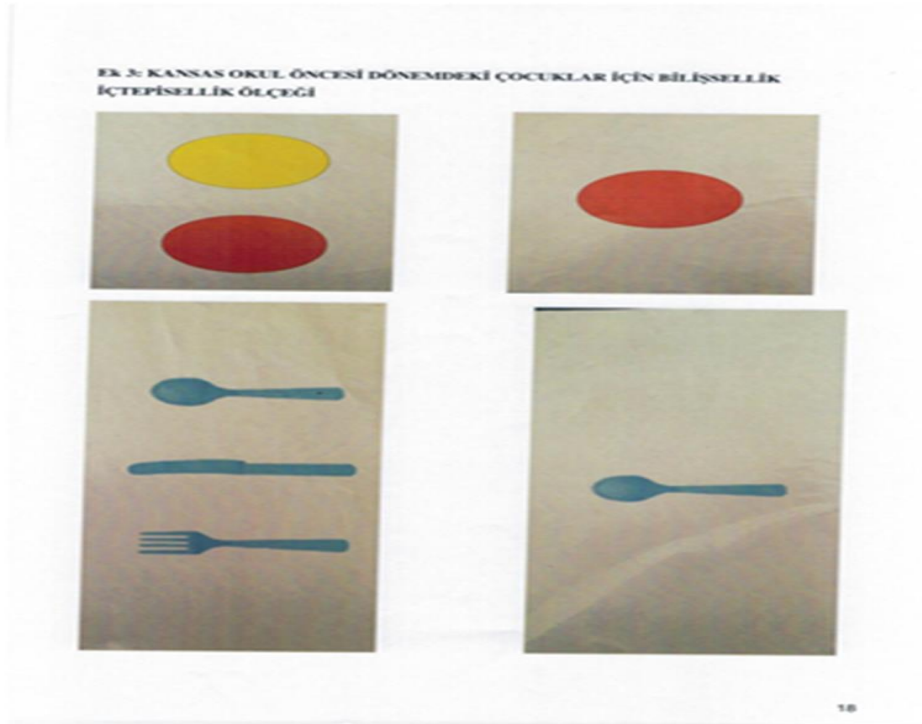
KOÖDÇİÖ A Formu

Adı Soyadı:.....Doğum Tarihi:.....

Okulu:.....Cinsiyeti:.....

Uyarıcı	Yanıt Süresi	Hata Sayısı
P-1 Çember		
P-2 Dondurma		
P-3 Kaşık		
P-4 Şapka		
P-5 Şemsiye		
A-1 Top		
A-2 Mum		
A-3 Ceket		
A-4 Kova		
A-5 Vagon		
A-6 Tava		
A-7 Uçurtma		
A-8 Kamyon		
A-9 Fare		
A-10 Kedi Yavrusu		

.....



Ek-4. Etik Kurul İzni



ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ (AYBÜ)
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU (SBEK)
PROJE ONAY BELGESİ



Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi/Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü akademisyenlerinden / öğrencilerinden Çiğdem KAYA BAĞDAŞ' ın, **Anasınıfı ve İlkokul 1.Sınıfı Devam Eden Ahıska Türkü ve Türkü Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Ahlakî ve Sosyal Kural Anlayışlarının İncelenmesi** adlı araştırması değerlendirilmiştir.

Proje etik açısından uygun bulunmuştur.
Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.
Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.



SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Araştırma kodu (Yıl – Araştırma sıra no)	487
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	20.03.2017
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar no	31.03.2017/29
Yer	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Cinnah Cad. No: 16 Çankaya / ANKARA
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır

KURUL BAŞKANI, BAŞKAN YARDIMCISI VE ÜYELER:

Prof. Dr. Cem Şafak ÇUKUR

Başkan

İMZA

Doç. Dr. Musa AYGÜL

Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Şükrü ÖZEN

Üye

Prof. Dr. Ergün ERASLAN

Üye

11

Prof. Dr. Metin ÖZDEMİR

Üye

Doç. Dr. Rıza GÖKLER

Üye

Doç. Dr. Tekin AKDEMİR

Üye

Doç. Dr. Necmiye ÜN YILDIRIM

Üye

12

Ek-5. MEB İzin Formu



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-44-E.8715030
Konu: Tez Çalışması

12.06.2017

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu

İlgi: 05.06.2017 tarih ve 18139953-903.07.02-E.26177 sayılı yazımız,

Üniversiteniz Meslek Yüksekokulu Personellerinden Öğr. Gör. Çiğdem KAYA BAĞDAŞ'ın tez çalışmasına ilişkin; Müdürlük Makamının 09.06.2017 tarih, 8630138 sayılı onay ekte gönderilmiştir.

Söz konusu çalışma tamamlandıktan sonra, uygulama sonucunun 2 adet örnek CD ortamında hazırlanarak, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Hizmetleri AR-GE birimine teslim edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

"Güvenli Elektronik İmza"
Aslı İle Aynıdır.
12.06.2017

Ercan ŞENER
Y.H.K.

EK: Onay (1-sayfa)

Mengüceli Mah. Kamu Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN
Elektronik Ağ: <http://erzincan.meb.gov.tr>
e-posta: arge24@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Hasan GÜNEŞ-Şube Müdürü
Tel: (0 446) 214 20 73-12 45
Faks: (0 446) 214 11 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden abb1-b783-35e8-92c7-8415 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-6. Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Çiğdem Kaya BAĞDAŞ tarafından yürütülen "Anasınıfı ve İlkokul 1.Sınıfı Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Ahlakî ve Sosyal Kural Anlayışlarının İncelenmesi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmacının neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimse'nin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Anasınıfı ve İlkokul 1.Sınıfı Devam Eden Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stillerine Göre Ahlakî ve Sosyal Kural Anlayışlarının incelenmesidir.
- Araştırmanın İçeriği: Araştırmada ilişkisel tarama modeli ile gereksinim duyulan veriler, araştırmanın hedef kitlesi olarak tanımlanan çalışma evrenindeki bireylere kişisel bilgileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, veli /vasi onam formu, bilişsel stillerini ölçmek amacıyla Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik- İçtepisellik Ölçeği, ahlakî ve sosyal kural anlayışlarını ölçmek amacıyla Smetana Ahlakî ve Sosyal Kural Ölçeği kullanılarak toplanacaktır.
- Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi:8 hafta.
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: Anasınıfı ve ilkokul 1.sınıfı devam eden 220 öğrenci
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Geyikli İlkokulu, Geyikli Anasınıfı, Üzümlü Anaokulu, Nusret Yılmaz ilkokulu, Şehit FatihDevravit İlkokulu, Bahçelievler Anaokulu, Yavuz Selim Anaokulu/ERZİNCAN

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Ek-6. Devamı

Araştırmacının:

Adı Soyadı: ığdem Kaya BAĞDAŞ

İmzası:

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Ek-7. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	: Çiğdem KAYA BAĞDAŞ
Doğum tarihi	: 25/02/1983
Doğum yeri	: Ağrı
Medeni hali	: Evli
Uyruğu	: T.C.
Adres	: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara
Tel	: 0507 702 05 70
Faks	: -
E-mail	: cbagdas@erzincan.edu.tr
EĞİTİM	
Lise	: Ağrı İmam Hatip Lisesi
Lisans	: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği
Yüksek lisans	: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı
YABANCI DİL BİLGİSİ	
İngilizce	: Orta Düzey