



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK DÜRÜSTLÜK
DEĞERİNİN KOHLBERG AHLAKİ GELİŞİM KURAMINA GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Assiye ÖZTÜRK

Niğde

Ağustos, 2020

T.C.

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK DÜRÜSTLÜK
DEĞERİNİN KOHLBERG AHLAKİ GELİŞİM KURAMINA GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Assiye ÖZTÜRK

Danışman: Doç. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU

Niğde

Ağustos, 2020

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum 'Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Değerinin Kohlberg Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Değerlendirilmesi' başlıklı bu çalışmamın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiği ve çalışmamın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım 10/08/2020



Assiye ÖZTÜRK

TEŞEKKÜR

Araştırmam süresince bana yardımcı olan, rehberlik eden, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım sayın Doç. Dr. Nihal BALOğLU UğURLU'ya saygı ve teőekkürlerimi sunarım. Eğitim hayatımda en yorgun, en kaygılı zamanlarımda beni yüreklendiren ve yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen eőime; uygulama sürecinde bir arada olduğum sevgili öğrencilere; bulguların analizi aşamasında kendi zamanlarından fedakârlık ederek çalışmamın őekillenmesine katkı sağlayan Sayın Öğretim Görevlisi Zekeriya DEMİR'e ve değerli arkadaşım őerife KARACA'ya, sabırla ve saygıyla tezi bitirmemi bekleyen ve varlığıyla bana güç veren kıymetli evladım Muhammed Berat'a teşekkür ederim.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK DÜRÜSTLÜK DEĞERİNİN KOHLBERG AHLAKİ GELİŞİM KURAMINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZTÜRK, Assiye

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU

Ağustos 2020, 185 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg ahlaki gelişim kuramına göre değerlendirilmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı fenomenoloji (olgubilim) deseni ile modellenmiştir. Araştırmaya, 2018-2019 eğitim öğretim yılının Bahar döneminde, Niğde Merkez ortaokullarında öğrenim gören her sınıf düzeyinden dört öğrenci olmak üzere toplam on altı öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ahlaki ikilem içeren yedi farklı öykü ile bu öykülere uygun olarak geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre daha çok iyi çocuk eğilimi ile kanun ve düzen evresinde yer aldığı, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin akademik dürüstlük değerinin erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu, sınıf düzeyi değişkenine göre ise 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha üst düzey ahlaki gelişim evrelerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi söylemlerinden, akademik dürüstlük değeri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, akademik sahtekârlık eğilimlerinin düşük olduğu ve kurallara uyma eğiliminde oldukları da görülmüştür. Araştırmanın sonunda, ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin kazandırılmasında; öğrencilerde özgüven geliştirmenin, toplumsal kuralların varlığı ve caydırıcılığının, öğrencilerin yanlış ve eksik bilgilerinin giderilmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğrencileri, Ahlaki Gelişim Düzeyi, Akademik Dürüstlük Değeri

ABSTRACT

MASTER THESIS

EVALUATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC HONESTY VALUE ACCORDING TO THE KOHLBERG MORAL DEVELOPMENT THEORY

ÖZTÜRK, Assiye

Turkish and Social Studies Education Departmen

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU

August 2020, 185 Page

The aim of this research is to evaluate the academic integrity value of middle school students according to Kohlberg's moral development theory. The research was modeled with the interpretive phenomenology (phenomenology) pattern, which is one of the qualitative research methods. In the spring semester of 2018-2019 academic year, a total of sixteen students, including four students from each grade level, from Niğde Central middle schools. In the research, seven different stories containing moral dilemmas and semi-structured interview forms developed in accordance with these stories were used as data collection tools. Findings obtained from the research were evaluated by descriptive analysis method. According to the findings of the research, the academic honesty value of middle school students is in the level of law and order according to the Kohlberg moral development stages, and the academic honesty value of female students according to the gender variable is higher than the male students, according to the class level variable. Academic honesty value of students in 6th and 6th grades has higher levels of moral development than 7th and 8th grade students. In addition, it was observed from the students' own discourses that they did not have sufficient information about academic honesty value, their academic dishonesty tendencies were low and they tended to follow the rules. At the end of the research, in gaining academic honesty value of middle school students; attention was drawn to the importance of developing self-confidence in students, the existence and deterrence of social rules, and the elimination of false and incomplete information of students.

Keywords: Middle School Students, Moral Development level, Academic Honesty Value

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
ONAY SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	
1.1. GİRİŞ.....	1
1.1.1.PROBLEM DURUMU.....	6
1.1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
1.1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	9
1.1.4.SINIRLILIKLAR.....	10
1.1.5. VARSAYIMLAR.....	11
1.1.6.TANIMLAR.....	11
İKİNCİ BÖLÜM	
1.2.İLGİLİ ALAN YAZIN.....	13
1.2.1.DEĞER NEDİR?.....	13
1.2.2.DEĞERLER EĞİTİMİ.....	15
1.2.2.1.Değerler Eğitime Neden İhtiyaç Duyulur?.....	15
1.2.2.2.Değer Eğitimi, Amacı ve Faydaları.....	17
1.2.2.3.Değer eğitiminde Okulun Fonksiyonu.....	18

1.2.2.4.Değer Eğitiminde Öğretmenin Fonksiyonu.....	19
1.2.2.5.Değer Eğitimi Nasıl Olmalıdır?.....	20
1.2.3.DEĞER EĞİTİMİNDE YAKLAŞIMLAR.....	21
1.2.4.AKADEMİK SAHTEKÂRLIK.....	22
1.2.4.1.Akademik Sahtekârlık.....	22
1.2.4.2.Kopya.....	23
1.2.4.2.1.Kopyanın Ahlaki Boyutu.....	24
1.2.4.3.İntihal.....	25
1.2.4.4.Akademik Sahtekârlığın Nedenleri.....	27
1.2.4.5.Akademik Sahtekârlığın Önlenmesi.....	29
1.2.5.AHLAK.....	30
1.2.5.2.AHLAKİ GELİŞİM.....	32
1.2.5.3.AHLAKİ GELİŞİM KURAMLARI.....	36
1.2.5.3.1.Psikanalitik Yaklaşım.....	37
1.2.5.3.2.Davranışçı ve Sosyal Yaklaşımlar.....	39
1.2.5.3.3.Bilişsel Yaklaşım.....	40
1.2.5.3.3.1.John Dewey'in Ahlak Gelişimi Kuramı.....	40
1.2.5.3.3.3.Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı.....	41
1.2.5.3.3.3.Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı.....	44
1.2.5.3.3.4.Carol Gilligan'ın Ahlak Gelişim Kuramı.....	50
1.2.5.4.SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞERLERİN YERİ.....	52
1.2.5.5.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	57
1.2.5.5.1.Akademik Sahtekârlık İle İlgili Ulusal ve Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar.....	57
1.2.5.5.2.Değer ve Değerler Eğitimi İle İlgili Ulusal ve Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar.....	59
1.2.5.5.3.Ahlaki Gelişim İle İlgili Ulusal ve Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar.....	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

1.3.YÖNTEM.....	64
1.3.1.Araştırma Modeli.....	64
1.3.2.Çalışma Grubu.....	65
1.3.3.Verilerin Toplanması.....	65
1.3.3.1. Ahlaki İnkilem Öyküleri Formu.....	66
1.3.3.2. Geçerlilik ve Güvenirlik.....	66
1.3.3.3. Araştırmanın Uygulanması.....	67
1.3.4.Verilerin Analizi.....	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

1.4. BULGULAR VE YORUM.....	70
-----------------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

1.5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	142
1.5.1.Sonuç.....	142
1.5.2.Öneriler.....	151
2.1.KAYNAKÇA.....	153
EKLER.....	169

TABLÖLAR

Tablo 1. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılacak Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı	55
Tablo 2. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılacak Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı	55
Tablo 3. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılacak Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı	56
Tablo 4. Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Programında kazandırılacak değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımı	56
Tablo 5. Araştırma grubunun demografik verilerine ait genel bilgiler	65
Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre frekans ve yüzdeleri	69
Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre alt boyutlarının frekans ve yüzdeleri	70
Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre cinsiyete ilişkin frekans ve yüzdeleri	72
Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzdeleri	73
Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin “tek başına tamamlanması gereken bir projede başkasından yardım almamak” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri	74
Tablo 11. Ortaokul öğrencilerinin “kopya verme” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri	80
Tablo 12. Ortaokul öğrencilerinin “kopya çekme” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri	91
Tablo 13. Ortaokul öğrencilerinin “hayali kaynak yazımı” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri	100
Tablo 14. Ortaokul öğrencilerinin “aynı ödevi bir başka ders için teslim etmek” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri	110

Tablo 15. Ortaokul öğrencilerinin “araştırma ödevlerinde kaynakça göstermeden alıntılar yapma” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg’in ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri.....120

Tablo 16. Ortaokul öğrencilerinin “bir başka öğrencinin ödevini kopyalama ya da doğrudan kullanma” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg’in ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri131



EKLER LİSTESİ

Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Ahlaki İkilem Öykü Formları.....	168
Ek 2: Araştırma İzin Belgesi.....	182
Ek3: Özgeçmiş.....	183



KISALTMALAR LİSTESİ

F	: Frekans
N	: Öğrenci sayısı
Ö	: Öğrenci
E:	: Erkek
K:	: Kız
%:	: Yüzde

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. GİRİŞ

İnsan, yaşadığı çevrenin ve içinde var olduğu toplumun bir aynasıdır. Bu yüzden toplumun sahip olduğu normları iyisiyle kötüsüyle benimser ve buna ayak uydurmaya çalışır. Benimsediği ve uyum sağlamaya çalıştığı tüm bu normlar bütünü “değer” olarak adlandırılır (Fidan, 2009: 2-3). Bir insan, hayata anlam yüklerken, çoğunlukla kendi penceresinden bakar ve gördüğü, yaşadığı, hissettiği şeyler hakkında kendine göre kriterler belirler. Aslında bunu yaparken çok fazla mantığını kullanmaz. Çevresinde gördüğü varlıklar hakkında; iyi-kötü, değerli-değersiz gibi yargılara varması çoğunlukla duygularının bir ürünüdür. Duygularıyla vardığı bu sonuca “değer” adı verilir (Yeşil ve Aydın, 2007: 65-84).

Değerler, bir arada yaşayan insanların sahip oldukları farklılıklara rağmen onları bir araya getiren, birlikteliklerini güçlendiren ve onları devam ettiren, duygu ve mantığın yoğrulmasıyla ortak bir düşünce olarak hep birlikte iyi ve doğru olduğuna inanılan duygu, düşünce ve varlıkların ortak bir gücüdür ve insanlar yaşam enerjilerini bu güçten alırlar (Özgüven, 2012: 367).

Bir ülkeyi ayakta tutan en önemli unsurlardan bir tanesi kendi değerlerine sahip çıkan, koruyan ve bunları gelecek kuşaklara aktarabilen bir milletin varlığıdır. Özgün bir toplum oluştururken kendini her yönüyle iyi tanıyan, kabiliyetli, kültürüne sahip çıkan, güzel ahlaklı bireylere ihtiyaç vardır. Bu özelliklere sahip insanların yetiştirilmesi, önce informal süreci kapsayan ailede başlar daha sonra da belirli bir plan program dâhilinde işleyen eğitimin formal kısmını oluşturan okulda devam eder. Doğal yaşamın bir gerçeği olarak her ebeveyn, topluma mal olmuş değerleri, çocuklarına bilinçli ya da bilinçsiz aktarmaya çalışır. Burada en önemli sorun, bu değerlerin hangi sırayla, nerede, ne zaman ve nasıl verilmesi gerektiğidir. Özellikle küçük yaşlardan itibaren aileden sonra bu görev eğitim sistemine aittir (Yel ve Aladağ, 2009; Akt: Yılmaz, 2013: 649). Bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin öğretim programında yer verdiği milli ve manevi değerlerle başlar. Bu

değerler, eğitimin ulaşmak istediği insan profilini gösterir ve bunun nasıl devam ettirileceğini belirler. Eğitim sistemi, bu amaçlara ulaşmak için durmadan kendini geliştirmeli, çağa ayak uydururken, benimsemiş olduğu değerleri devam ettirmek konusunda çaba göstermelidir (Doğanay, 2006; Akt: Albayrak, 2015: 29). Değer eğitiminin amacı; kişinin, kendinde var olan iyi ve kötü yanlarını keşfetmesi, kendinin farkına varması ve sonuç olarak bütünlüğe ulaşarak hayattaki doyumunu artırmayı başarmasıdır. Bunu başarabilmek için iyi yapılandırılmış bir müfredata ve bunu uygulayacak yöntem ve tekniğe hâkim olan eğitimcilere ihtiyaç vardır (Kale, 2007: 313-322). Bireyin ahlaki gelişiminin sağlıklı olabilmesi için doğru ve amacına uygun verilen bir değer eğitime ihtiyacı vardır. Bu eğitim zamanında verilmediğinde ve düzgün bir şekilde yapılmadığında çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Bugün dünyada çeşitli suçların işlenmesi, yanlış ya da eksik yapılan değer eğitiminden kaynaklanmaktadır (Keskin, 2008: 21).

İnsanoğlu, günümüze kadar çeşitli aşamalardan geçmiş ve bilgi birikimi açısından çok yol kat etmiştir. Bu gelişim ve değişimin olumlu sonuçları olduğu kadar olumsuz sonuçları da olmuştur. Ülkemizde bu durumdan payını almış, maalesef insan konforunun artmasının yanında değerler de yozlaşmıştır. Yitirilen değerler sonucu; şiddet olayları, kadın cinayetleri, terör, intihar, hırsızlık, hoşgörüsüzlük, saygısızlık, çevre kirliliği, aile kurumunun zayıflaması, cinsel sapmalar, parayı en büyük değer görme, sahtekârlıkta artış (yalan söyleme, sanal korsanlık, hırsızlık, kopya çekme vs.) vb. toplumsal ahlaki problemlerden başta çocuklar olmak üzere toplumun her kesimi etkilenmiştir (Altıntaş, 2012: 32). Yitirilen bu değerlerin yeniden kazandırılması için gittikçe alanı ve şiddeti artan bu problemlerin çözülmesi gerekir. Bu problemlerin çözümü için değerler eğitimine gereken önem verilmelidir. Bu değerlerin kazanıldığı yer ise başta aile olmak üzere eğitim kurumlarıdır (Ulusoy ve Aslan, 2014; Akt; Altunay Şam, 2015: 49).

Eğitim bir süreçtir ve bu süreç içerisinde eğitimin gerçekleştirmeye çalıştığı birçok amacı ve misyonu bulunmaktadır. Bu amaçlar içerisinde en temel görevi; topluma faydalı, iyi ahlaklı, her yaşta ve her zaman dürüst insan profili oluşturmaktır (Baysen, Baysen ve Çakmak, 2017: 30). Değer eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanmalı, temel değerler ilköğretim çağından itibaren verilmelidir (Şentürk ve Aktaş, 2015: 217).

İlköğretim çağından itibaren eğitim sisteminin bir parçası olan ve öğrencilere verilen çeşitli sorumluluklar vardır. Bu sorumlulukların öğretmenler tarafından düzenli kontrolü öğrencide bilimsel araştırma becerilerini, doğruluk ve dürüstlük değeri gibi değerlerin kazanımını ve birçok olumlu davranışı kazanmalarını sağlayacaktır (Ersoy, 2014: 47- 60).

Yapılan araştırmalarda, ilköğretim çağından itibaren edinilmesi gereken araştırma becerisi, kaynak gösterimi gibi akademik dürüstlük (bilimsel etik) konularının maalesef zamanında verilmeyişi ya da eksik verilmesi gibi durumlardan kaynaklı bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlara özellikle hem üniversite öğrencilerinde hem de lisansüstü öğrencilerde çoğunlukla rastlanmaktadır. Hatta kopya gibi etik dışı davranışın üniversite yıllarında daha fazla görüldüğünü ortaya koyan araştırmaların yanı sıra (Hamilton, 2003: 26-28) akademik sahtekârlığın bir diğer boyutu olan intihalin lisansüstü dönemde de devam ettiğini (Pecorari, 2003: 317-345) kanıtlayan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar, akademik dürüstlük değerinin kazandırılması konusunda büyük bir eksikliğin olduğunu, erken yaşta değer aktarımının önemini ve bu konuda eğitimcilere çok büyük görevler düştüğünü göstermektedir. Ayrıca ilköğretim çağındaki öğrencilerde bu sorunla karşılaşılması durumunda, doğrudan ceza vermek yerine, değer eğitiminin yanlış ve eksik taraflarının giderilmesi, bu sorunların çözümünde çok daha etkili olacaktır (Uçak ve Birinci, 2008: 198).

İlgili alanyazında, akademik sahtekârlıkla ilgili sınırları belirlenmiş ve herkes tarafından kullanılan genel bir tanım bulunmamaktadır (Schmelkin, Gilbert, Spencer, Pincus ve Silva, 2008: 587-607). Bununla birlikte alanyazında yer alan tanımlara bakıldığında, akademik sahtekârlığın; sınavlarda kopya çekme, başkalarının fikirlerini çalma, kaynakları ya da referansları yanlış gösterme ya da uydurma, bilinçli olarak başka öğrencilerin kopya çekmelerine yardımcı olma, bireysel olarak tamamlanması gereken projelerde başkaları ile birlikte çalışma, aynı ödevi birden fazla ders için teslim etme ya da bir başkasının ödevini kendi ödeviymiş gibi sunma, başkasının yerine sınava girme ya da kendi sınav kâğıdını başkasının kâğıdı ile değiştirme gibi davranışlar sıralanırken (Birinci ve Odabaşı, 2006: 289-295; Jensen, Arnett, Feldman ve Cauffman, 2002: 209-228; Aluede, Omoregie ve Osa-Edoh, 2006, Akt: Belet Boyacı, Babadağ ve Güner, 2017: 1765),

akademik dürüstlüğün, eğitimin en temel değerlerinden biri olduğu da vurgulanmaktadır (Schmelkin, Gilbert ve Silva, 2010: 156-165).

“Yükseköğretimde akademik usulsüzlük, üniversitenin akademik dürüstlük yasasına aykırı olarak sergilenen fikri mülkiyet ihlali” (Molnar, 2015: 135) olarak tanımlanabilir. Daha basit bir tanımla “öğrencilerin akademik çalışmalarını tamamlarken sergiledikleri etik olmayan tüm davranışları kapsayan şemsiye bir kavram” olarak da (Hughes ve McCabe, 2006a: 51) ifade edilebilir.

Kısaca akademik sahtekârlık; başta intihal ve kopya olmak üzere birden fazla bilimsel etiğe aykırı davranışları kapsayan, çok boyutlu ve eğitimin hemen her kademesinde karşılaşılan, en önemli sorunlardan birisidir.

Doğru ve etkili bir değer eğitimi, örtük programın yanında çeşitli yaklaşım, yöntem ve stratejilerle gerçekleşir. Bununla ilgili yapılan araştırmalarda, çeşitli fikirler öne sürülmüştür. Bu fikirler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, en genel anlamda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın da ilköğretim programında değer eğitimine yönelik olarak verilen dört farklı değer eğitim yaklaşımı benimsenmektedir. Bunlar (MEB, 2005: 90-94):

1. Değer açıklamak,
2. Ahlaki muhakeme,
3. Değer analizi,
4. Gözlem yoluyla öğretim yaklaşımlarıdır.

Değerler eğitimi, ahlak gelişiminden bağımsız düşünülemez. İnsanın manevi yönünün gelişmesinde değerler ve ahlaki gelişim birbirini tamamlayan iki önemli unsurdur. Bu nedenle, değerler eğitimi verilirken kullanılan yaklaşımlardan birisi de yukarıda sayılan yaklaşımlar arasında yer alan ahlaki ikilem yaklaşımıdır. Ahlaki gelişim, sadece biyolojik bir varlık olmayan aynı zamanda ruhsal ve duygusal yönü de bulunan insan için çok büyük önem taşır. Bu gelişim, doğumdan ölüme kadar devam eden ve yaşadığı çevreye göre yetişen insanların bir arada yaşaması sonucu bilinçli ya da bilinçsiz öğrenilen ve yaşantı haline getirilen bir süreçtir (Çağdaş ve Seçer, 2002: 95). Ahlaki gelişim süreci bazı dönemlerde daha büyük önem taşır ve bu dönemlerde ahlaki gelişim

büyük oranda tamamlanır. Ahlaki gelişimde bu kritik dönemler, çocukluk ve ergenlik dönemidir (Şafak, 2008: 20).

Ahlaki gelişim ile ilgili çalışmaların gençlik döneminde yoğunlaştığı görülmektedir. Hart ve Carlo (2005:223-233) bu durumu iki sebeple açıklamaktadır: Bunlardan birincisi, gençlerdeki ahlaki sorunların toplum düzenini bozacağı kaygısı, ikinci sebep ise bireyin, ergenlik döneminde sosyal çevresiyle daha çok ilişki kurması ve bu durumun bireyin ahlak gelişimi üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olmasıdır.

Ergenlik çağındaki bireylerin, ahlaki gelişimini ortaya koyan ve değer eğitiminde kullanılan en önemli yaklaşımlardan biri de Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramıdır. Kohlberg, ahlak gelişimi kuramını, Piaget'nin kuramından esinlenerek yeniden yapılandırmıştır. Kohlberg de Piaget gibi insanların olaylar karşısındaki tepkilerini incelemiştir. Ancak Kohlberg, Piaget gibi çocuklara müdahale etmeden gözlemlemek yerine daha önceden hazırlanmış, gerçek hayatta karşılımlarına çıkabilecek ve bunlara muhakeme gerektirecek öyküleri vererek, tepkilerini analiz etmeye çalışmıştır (Senemoğlu, 2018: 68-72).

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında, diğer kuramlarda olduğu gibi ahlaki davranışın farklı bir yönüne odaklanılmıştır. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı sistemli bir düşünce yapısı ile gerçek yaşam problemlerinin zihinsel bir süreçten geçirilerek, bir yargıya varma aşamasını kapsamaktadır (Çiftçi, 2008: 59).

Gerçek yaşamla her zaman bir bağı olan, bu yaklaşımı en iyi ve etkili bir şekilde kullanarak, doğru bir değer eğitimi yapabilecek derslerden birisi de Sosyal Bilgiler dersidir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi, değerler eğitimi açısından çok önemli bir yere sahiptir ve öğretim programları da bunun en önemli göstergesidir. Toplum ile birey arasındaki ilişkiyi ve güveni sağlayabilmesi açısından Sosyal Bilgiler dersi, diğer derslere göre çok daha aktif bir derstir. Bireyin yaşadığı çevreye kendini yabancı hissetmemesi, birey ile toplum arasında sorunların azalması açısından, bireyin içinde bulunduğu toplumun değerlerini benimsemesi gerekmektedir. Daha önce genel olarak örtük programla yapılan değer eğitimi yeterli görülmemiş olacak ki Türk Eğitim sisteminde ilk defa 2005

yılında hangi değerlerin nasıl kazandırılacağı programda yer almıştır. Yapılan bu değişikliğin diğer öğretim programları içerisinde en çok Sosyal Bilgiler dersinde vurgulandığı görülür (Yazıcı ve Koca, 2008; Akt: Tay ve Yıldırım, 2009: 1503).

Sosyal Bilgiler dersi geçmişle kurduğu güçlü bir bağ ile insanları ortak bir geçmişte ve kültürde buluşturarak, var olan değerlerin aktarılması ve devam ettirilmesinde önemli bir görevi yerine getirmektedir (Kan, 2010: 140).Yapılan araştırmalar, değer eğitiminde küçük yaştan itibaren verilen değer eğitiminin ilerleyen eğitim kademelerinde olumlu sonuçlar doğuracağını göstermektedir (Herdem, 2015: 88-90; Albayrak, 2015: 86-88; Kan, 2010: 142-143; Keskin, 2008:503-516; Ekşi, 2003: 91-93; Tay ve Yıldırım, 2009: 1526-1527).

Lisans, lisansüstü eğitimde ve hatta meslek hayatlarında bile bireylerin akademik sahtekârlık eğilimlerinin fazla oluşu bu konudaki eksikliği göstermesi açısından önemli bulgular içermektedir. Bu değer, etkili bir şekilde kazanımı başta ilköğretim çağından itibaren sınıf öğretmenleri olmak üzere değerler eğitiminde çok önemli bir paya sahip olan Sosyal Bilgiler dersi ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile mümkün olacaktır. Bu nedenle hem yaş grubu açısından hem de akademik dürüstlüğün tüm boyutlarını ele alması açısından bu çalışma, alandaki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinde akademik dürüstlük değerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına uygun olarak, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılıklarını ortaya koyacaktır. Bu çalışma öğrencilerin akademik dürüstlük değeri ile ilgili ahlaki gelişimlerinin ortaya koyulması açısından önemlidir. Bu konuda alınacak önlemler ve bu değer kazanımı ile ilgili yapılması gerekenler açısından bir fikir verecektir.

1.1.1. PROBLEM DURUMU

Geçmişten günümüze kadar insanoğlu, birçok dönüm noktası yaşamış (ateşin kontrol altına alınması, yerleşik hayata geçiş, sanayi devrimi vb.) ve bu dönüm noktaları insanoğlunu bulunduğu durumdan daha ileri bir seviyeye taşımıştır. Yaşanan bu gelişmelerin etkileri hemen hemen her duruma olumlu veya olumsuz bir şekilde yansımıştır. İnsan aklıyla teknoloji büyük bir gelişme gösterirken, bir yandan da bu durum

insani duyguların zayıflamasına, toplumsal değerlerin yok olmasına ve ahlaki açıdan insanların yozlaşmasına neden olmuştur (Ellul, 2003; Akt: Herdem, 2016: 1).

Dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, ortaya çıkan sorunlarla birlikte istenen toplum özellikleri de değişmiştir. Bu bağlamda küreselleşmenin etkisiyle; haklarını ve sorumluluklarını bilen ve uygulayan, aktif, üretken bireyler amaçlanırken; yozlaşan ve kaybolan değerlerin bireylere kazandırılması da bütün ülkelerin ortak gayesi ve sorunu olmuştur. Değer eğitimi, gelişen ve değişen yenedünya düzeninde oluşturulmaya çalışılan toplum sistemlerinin beklentiyi karşılayabilmesi ve toplumun bir parçası olan bireyin sahip olduğu değerlerle içinde bulunduğu toplum arasındaki bağın kuvvetlendirilmesi ve uyumlu bir şekilde devamı için gerekli görülmektedir (Baydar, 2009: 1-2). Bireyin, yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştırıcı unsurlar; toplumun değer yargılarını ve ahlaki ilkelerini en kısa sürede öğrenmesi ve hayatına geçirmesidir (Çağdaş ve Seçer, 2002: 95). Bilgi çağında ve bilgi aktarmanın önemli görüldüğü eğitim ortamında insani yönler ihmal edilmemeli ve bireyin eğitimi her yönüyle sağlanmalıdır. Başta aile olmak üzere bu önemli görev değerlerin kazanıldığı ve ahlaki gelişimi amaçlayan iyi bir eğitim programıyla mümkün olabilir (Keskin, 2008: 1-3). Ancak bu konudaki bir ihmal, eksilik veya aksaklık birçok toplumsal sorunun ortaya çıkmasına neden olabilir (Dilmaç, 2002: 1-5). Bu konuda verilecek eğitimin niteliği ve kalitesi de çıktılara bakılarak anlaşılabilir (Baykul, 2001; Akt: Eminoğlu, 2008: 1). Her ne kadar eğitim planlı ve programlı yürütülse de bazen istenmeyen insan davranışları ortaya çıkmaktadır. Bu istenmeyen durumlardan birisi de akademik sahtekârlık davranışlarıdır. Akademik sahtekârlık davranışları bir öğrencinin eğitim hayatının ilk yıllarından itibaren görülmekte ve gittikçe davranış alanı genişlemektedir. Bu durum akademik dürüstlük değerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasını önemli kılmaktadır (Whitley, 1998: 235-274).

İlgili alan yazın incelendiğinde, akademik sahtekârlık davranışı ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak yapılan araştırmalarda genellikle üniversite öğrencileri ya da akademik sahtekârlık davranışının herhangi bir boyutu (kopya ve intihal gibi) ele alınmıştır. Ulusal çapta lise ve ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. (Köse ve Öztumur, 2013; Alkan, 2008) sayılı çalışmalara örnektir. Oysa ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin akademik dürüstlük değeri ile ilgili bilgi

eksiklikleri yükseköğretimde de devam etmektedir (Belet Boyacı vd, 2017). Dahası Graves (2008: 14-22), yükseköğretimde akademik sahtekârlık davranışı sergileyen öğrencilerin, bu davranışı iş yaşamında da devam ettirdikleri belirtilmektedir. Olumsuz davranışları önleme konusunda yapılan çalışmalar önemli ipuçları vermektedir (Eminoğlu, 2008: 3).

1.1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bilim ve teknolojinin gelişmesine paralel olarak insanlık adına olumlu gelişmelerin yanında olumsuz durumlar da görülmektedir. Bu olumsuz durumlardan biri bilgiye ulaşmanın kolaylığıyla birlikte insanların hazıra alışması, insan emeğinin yok sayılmaya başlanması, insan aklının ve bilimin her şeyden üstün tutulmasıyla insanın duyuşsal yönünün arka plana atılması, bireyciliğin daha fazla ön plana çıkarılmasıyla toplumun var olan değerlerinin yozlaşması ve yeni neslin değerleri yaşatma noktasında yetersiz kalmasıdır. Bu durumun yansımalarından biri de özellikle üniversite öğrencileri arasında yaygın olan akademik sahtekârlık davranışının yaygınlaşmasıdır. Bu sorun değer eğitimi konusunda eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Bu yüzden akademik dürüstlük değeri, eğitimin ilk kademesinden itibaren öğrencilere aktarılmalı ve eğitim sisteminden kaynaklanan eksiklik ve aksaklıklar giderilmelidir. Yapılan bu ve benzeri çalışmalar durumun ortaya koyulması ve alınacak önlemler açısından önem teşkil etmektedir. Ergenlik dönemi ahlaki gelişimde kritik bir dönemdir. Bu yüzden hem daha önce yapılan çalışmaların tek bir eğitim kademesine odaklanılmasından kaynaklanan eksikliğin giderilmesi açısından hem de ahlaki gelişim açısından önemli olduğu bir eğitim kademesi tercih edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimindeki önemi ve bir değer eğitimi dersi olması bu alanda yapılan çalışmaların niteliğini artıran bir durumdur. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinde akademik dürüstlük değerinin Kohlberg 'in ahlaki gelişim kuramına göre tespiti söz konusudur. Bu eğitim kademesinde yaşanan olumsuz durumlar ortaya koyularak akademik sahtekârlık davranışlarının önlenmesi, bunun yanında, akademik dürüstlük değerinin çok daha erken yaşlarda kazandırılmasının gerekliliğinin ve öneminin ortaya koyulması açısından bu çalışmanın alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, araştırmada cevabı aranan sorular şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları akademik dürüstlük değerinin Kohlberg ahlaki gelişim kuramına göre buldukları evreler nelerdir?”
2. Ortaokul öğrencilerinde akademik dürüstlük değerinin Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramına göre evreleri onların cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinde akademik dürüstlük değerinin Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramına göre evreleri onların sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin “tek başına tamamlanması gereken bir projede başkasından yardım almamak” davranışı ile ilgili görüşleri Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre ne düzeydedir?
5. Ortaokul öğrencilerinin “kopya verme” davranışı ile ilgili görüşleri Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre ne düzeydedir?
6. Ortaokul öğrencilerinin “kopya çekme ” davranışı ile ilgili görüşleri Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre ne düzeydedir?
7. Ortaokul öğrencilerinin “hayali kaynak yazımı” davranışı ile ilgili görüşleri Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre ne düzeydedir?
8. Ortaokul öğrencilerinin “aynı ödevi bir başka ders için teslim etmek” davranışı ile ilgili görüşleri Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre ne düzeydedir?
9. Ortaokul öğrencilerinin “araştırma ödevlerinde kaynakça göstermeden alıntılar yapma” davranışı ile ilgili görüşleri Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre ne düzeydedir?
10. Ortaokul öğrencilerinin “bir başka öğrencinin ödevini kopyalama ya da doğrudan kullanma” davranışı ile ilgili görüşleri Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre ne düzeydedir?

1.1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bilim alanında yaşanan olumlu gelişmelerin yanı sıra birtakım olumsuz durumların mevcudiyeti de söz konusudur. Bu sorunlardan biri de bilimsel çalışmalarda yapılan akademik sahtekârlıklardır. Akademik sahtekârlıkların, üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler ve hatta bilim alanında araştırmalar yapan akademisyenler tarafından gerçekleştiriliyor olması, akademik dürüstlük değerinin okul öncesi eğitiminden itibaren öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşündürmektedir (Baysen vd, 2017: 30-34). Bu

araştırma, ahlaki gelişim açısından önemli bir dönem olan ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği için, alana bu açıdan bir katkı sunacaktır. Bu çalışma akademik sahtekârlık davranışının tüm boyutlarıyla ortaya koyulması açısından değer taşımasının yanında, özellikle yükseköğretimde önemli bir sorun haline gelen akademik sahtekârlık davranışı konusunda farkındalık oluşturulması ve bu konuda öğretim programı hazırlayanlara, eğitimcilere ve yöneticilere konuyla ilgili önlem almaları ve kurum politikası haline getirmeleri açısından fikir verebilecektir. Ayrıca akademik dürüstlük değerinin kazandırılmasına daha erken yaşlarda başlanması ve verilmesi konusunda farkındalık oluşturabilir. Nitekim küçük yaşlardan itibaren etkili ve sistemli verilen değer eğitimi akademik sahtekârlık davranışında bir azalma ve hatta bu davranışın ortadan kalkması konusunda önemli bir etkiye sahip olacaktır (Uçak, 2012: 180). Değer eğitimi kadar bu değer hangi derste, nasıl kazandırıldığı da çok önemlidir. Ayrıca yaşamla ne kadar ilişkilendirildiği ve gerçek yaşamda ne ölçüde kullanıldığı da önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden hayatın içinden bir ders olan Sosyal Bilgiler dersi de bu değer kazandırılmasında büyük bir göreve sahiptir. Aynı zamanda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerlerin ve uygulanan değerler eğitiminin etkililiği, mevcut sorunlar ve bu konuda yapılabileceklerin ortaya koyulması ve çözümü açısından ilgili paydaşlara yol gösterecektir (Güven, Kaya ve Akkuş, 2014: 1070).

1.1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılının Bahar döneminde, Niğde Merkez ilçede yer alan farklı ortaokullarda öğrenim gören her sınıf düzeyindeki öğrenciler ile,
2. Ortaokul öğrencilerinde akademik dürüstlük değerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ahlaki gelişim düzeylerinin incelenmesine etki eden değişkenler ile,
3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerler içerisinde "Akademik Dürüstlük" değeri ile,

4. Araştırmada elde edilen bulgular, alan yazından yararlanarak araştırmacı tarafından hazırlanan “ahlaki ikilem öyküleri formu” bu formdaki sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ve öğrenci görüşleri ile sınırlıdır.

1.1.5. VARSAYIMLAR

1. Veri toplama araç ve yöntemlerinin araştırmanın amacına uygun bilgileri toplayabilecek geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu;
2. Uygulama yapılacak olan ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrendikleri değerler ve verilen “değerler eğitimi” açısından da aynı düzeyde olduğu,
3. Aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin benzer gelişimsel özelliklere sahip olduğu,
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplarda samimi ve dürüst davrandıkları,
5. Araştırma da kullanılan “ahlaki ikilem öyküleri formu” nun ölçmek istediği özellikleri tam olarak ölçtüğu,
6. Örneklemin evreni temsil gücüne sahip olduğu,
7. Hazırlanan ölçme aracı için alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.1.6. TANIMLAR

Ahlak: Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallarıdır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020).

Ahlaki Yargı: Bir olayın veya durumun doğruluğu veya yanlışlığı hakkındaki hüküm verme olup, bir durum karşısında başkalarının bize nasıl davranması gerektiği ve bizim başkalarına nasıl davranmamız gerektiği konusunda ortaya konulan bilişsel bir işlemdir (Çapan, 2005: 14-15).

Ahlaki Gelişim: Bireylerin, belirli davranışları doğru ya da yanlış olarak değerlendirmeleri yönünde rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma sürecidir (Çırak, 2006: 7).

Değer: Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır (MEB 2018: 4).

Değerler Eğitimi: Değerler eğitimi, değerleri geliştirme ve gerçekleştirme süreci konusunda öğretim için açık bir girişimdir (Tokdemir, 2007: 29-35).

Akademik Sahtekârlık: Sınavlarda kopya çekme, başkalarının fikirlerini çalma, kaynakları ya da referansları yanlış gösterme, bilinçli olarak başka öğrencilerin kopya çekmelerine yardımcı olma, bireysel olarak tamamlanması gereken projelerde başkaları ile birlikte çalışma ya da aynı ödevi birden fazla ders için teslim etme davranışlarından en az birini yapmaktır (Uçak ve Birinci, 2008: 188-192).

Sosyal Bilgiler Dersi: Etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimleri kaynaştıran bir ilköğretim dersi (MEB, 2015: 1).

İKİNCİ BÖLÜM

1.2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Araştırmanın bu bölümünde değer, değerlerin sınıflandırılması, değerler eğitimi, değer eğitimi yaklaşımları, ahlak, ahlaki yargı, ahlaki gelişim, ahlaki gelişim kuramları, akademik sahtekârlık ve Sosyal Bilgilerde değerler eğitimi ile ilgili kuramsal bilgilere ve konuyla ilgili alan yazına yer verilmiştir.

1.2.1. DEĞER NEDİR?

“Latince kökenli olan değer kavramı; ”kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valera” kökünden türetilmiş ve “genellikle özenilen, özünsenen ve üstün tutulan şey” veya “insan için önem taşıyan” anlamlarına gelir (Akbaba-Altun 2003: 8).

Değer aynı kategoride bulunan ve diğerlerinden bir yönüyle ayrılan, eksikliği hissedilen, toplum tarafından iyi-kötü, doğru-yanlış gibi davranışların belirlenmesinde ölçüt olan, bireyin yapacağı seçimlerde öznelliğin ön plana çıktığı, toplumun benimsediği normları da göz önünde bulundurarak, kendine özgü verdiği kararlarda başvurduğu karar mekanizması ve inançlardır (Akbaba-Altun 2003: 8-9). Değer kavramını tek bir kalıba sığdırmak ve tek bir tanımla sınırlandırmak doğru olmayacaktır, farklı değer tanımları konuyu daha anlaşılır kılacaktır. Değer, arzu edilen bir şey olmasının yanında, insan idealini de ifade eder (Bolay, 2007: 60). Değerler, bireyin yaşadığı çevrede kendini güvende hissetmesini sağlayan ve yine bu çevrede toplumsal uyumunu kolaylaştıran birer kılavuzdur (Özkan, 2010: 1124-1141). Başta insanın kendini ve içinde bulunduğu toplumu tanımada ve anlamada yol gösterici olan, süreklilik gösteren davranış kalıplarıdır (Yeşil ve Aydın, 2007: 65-84). Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ise değer kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır:

Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz,

hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır (MEB, 2018: 4).

Değer, toplumun birbirine kenetlenmesini sağlayan, geçmişten günümüze aktarılan ve benimsenen olgular, insanların bir arada yaşaması sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasında tamamlayıcı bir unsur, insanı bir bütün olarak ele alarak iyiye, doğruya ve güzelliğe götüren ve bunların belirlenmesinde kriter olan, insanı harekete geçiren arzulardır (Özgüven, 2012: 367). Değerler; hedef davranışa, olması gereken duruma, ideal olana ulaştıran, en kestirme yol (Çetin, 2004: 1-10), bireylerin yaşadığı çevrede kendini güvende hissetmesini sağlayan, yaşamlarına pratiklik kazandıran, temel yaşam prensipleridir (Özkan, 2010: 1124-1141).

Schwartz ve Bilsky (1987: 550-562), bazı kuramcılarının üzerinde uzlaşmış oldukları özelliklerden yola çıkarak değerleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Değerler, fikirlerle ve duygularla yoğrulmuş ve kişinin özümsemiş olduğu, bağlandığı şeylerdir.
2. Değerler, insanın yaşamsal hedefleriyle ve bu hedeflere paralel olarak davranışa yansımış haliyle ilişkilidir.
3. Özümsemiş değerler, her yerde karşımıza çıkar ve bütün ilişkilerimizde etkili olur.
4. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
5. Değerler arasında da bir sıralama vardır ve taşıdıkları öneme göre sıralanırlar.
6. Değerler, değişebilir özelliktedir. Yaşanan toplumsal, teknolojik ve bilimsel gelişimlere ve ihtiyaçlara paralel olarak önem sırasında değişiklikler yaşanabilir.

İnsan, toplumsal bir varlık olduğu için, içinde yaşadığı toplumun benimsemiş olduğu genel kaidelere ve kurallara uymak durumundadır. Böylece kişinin benimsemiş olduğu ve uymak durumunda kaldığı toplumsal yaşayış biçimine değer adı verilir. Hiçbir davranış yoktur ki değerlerle ilişkisi olmasın. Örneğin, dürüst insan davranışının temelinde yatan, insanın dürüstlük değerine olan inancıdır. Toplumun bir şeyi benimsemesi, ona

anlam yüklemesi ve onu kabullenmesi o şeyin değer olarak kabul edilmesinde önemli bir yere sahiptir (Uysal, 2008: 18-19).

Buraya kadar aktardığımız değerlendirmeler ışığında özetle değerler, insana toplumsal yaşayış içerisinde yol gösteren bir kılavuz, iyiyle kötüyü, yanlışla doğruyu ayırt etmede kullanılan kıstas, insanın kendi davranışlarını kontrol altına alarak dengede durmasını sağlayan, birlik ve beraberlik içinde sevgi, saygı ve yardımseverlik duygularını ortaya çıkaran araçlardır (Zengin, 2015: 321-335).

1.2.2. DEĞERLER EĞİTİMİ

1.2.2.1. Değerler Eğitimine Neden İhtiyaç Duyulur?

İnsanoğlu yaratılış itibari ile çok yönlü bir yapıya sahiptir. Akıl ve mantık tarafı yanında ruhsal ve duygusal bir tarafı da vardır. Bu nedenle insanı tek yönlü eğitmek doğru olmayacaktır. Çünkü insanın sadece akıl ve mantık tarafının eğitilmesi birey ve toplum için yeterli değildir. Sağlıklı bir birey ve sağlıklı bir toplumun oluşturulabilmesi için insanın her yönüyle eğitilmesi şarttır (Kenan, 2009: 279-295).

Yeni neslin eğitimi, devlet ve toplum tarafından önemsenilen bir durumdur. Nitekim kültür eğitim ile aktarılır, böylece eğitimin ve kültürün devamlılığı sağlanmış olur. Değerler de kültürün bir parçası olduğu için, eğitimin genel hedefleri içerisinde değerlere yer verilir. Ancak, süreç içerisinde genelden özele gidildikçe, duyuşsal hedefler ihmal edilebilmekte ve bilişsel hedeflere daha çok ağırlık verilebilmektedir. Bu durum, beraberinde birtakım sorunların da ortaya çıkmasına ve uzun vadede genel hedeflere ulaşılması açısından zorluklar yaşanmasına neden olabilmektedir (Bacanlı, 2011: 9-10).

Her geçen gün insan hayatında, bilim ve teknolojiye paralel olarak, birtakım olumlu ve olumsuz değişimler meydana gelmektedir. Birey ve toplum olarak bu değişime ayak uydurmak, bu değişimin olumsuz tarafından en az düzeyde etkilenmek, var olan değerlerimizi korumak ve bunu yeni nesle aktarmak, iyi bir eğitimle mümkün olacaktır. Bu durum değerler eğitimine olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır (Kale, 2007: 313-322).

Günümüzde, yaşanan birçok problemin temelinde değerlerin yozlaşması yatmaktadır. Bu problemlerin çözümü ve değerlerin daha fazla yozlaşmasının önlenmesi, etkili ve sistemli bir şekilde verilecek değer eğitimine bağlıdır. Gelecek kuşaklara yaşanabilir bir dünya bırakmak için değer eğitimine gereken önemin verilmesi şarttır (Ulusoy ve Arslan 2014; Akt: Altunay Şam, 2015: 48). Değer eğitimi, kısıtlı bir zaman diliminde verilip daha sonra bırakılacak bir şey değildir. İnsanın doğumundan ölümüne kadar devam etmesi gereken bir süreçtir. Değerler eğitimi, sadece tek bir kişinin ya da tek bir kurumun sorumluluğunda değildir, bunu hep birlikte gerçekleştirecek paydaşları vardır. Başta aile olmak üzere din adamları, çevre ve okul bunun tamamlayıcısı ve destekçisidir. Günümüzde değerlerin yok olmasında ve bozulmasında birçok faktörün yanında en çok zarar verenlerden birisi de medya araçları olmuştur (Yazıcı, 2014; Akt: Altunay Şam, 2015: 50). Küreselleşmenin etkisiyle öğretim programlarının içine yeni değerler eklenmiş; girişken, özgüvenli, hayal gücü geniş, üreten, araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak gerek medyanın yanlış yönlendirmesi gerekse uygulamada yaşanan aksaklıklar nedeniyle hedeflenen insan profiline ulaşamamış tam aksine saygısız, bencil, tüketici ve hedefi olmayan bir insan kitlesi ortaya çıkmıştır. Bu durum bize kaybolan değerlerin yeniden kazandırılması ve kaybolan değerlere sahip çıkılması konusunda, değerler eğitimine duyulan ihtiyacı daha da ön plana çıkarmaktadır.

Ülkelerin, değer eğitimi ile ilgili ihtiyaç duydukları bir diğer konu; hangi değerlerin, nasıl ve ne zaman verileceğidir. Bu konuyla ilgili ülkelerin birleştikleri ortak nokta ise değerlerin gelecek kuşaklara sağlıklı bir şekilde aktarılmasının gerektiğidir. Bu nedenle de İngiltere’de 1906’dan Almanya’da 1881’den, Fransa’da ise 1882’den beri bilinçli bir değer eğitimi yapılmaktadır. Türkiye’nin değer eğitimi geçmişine bakıldığında sağlıklı, devamlı ve hedefi olan bir değer eğitiminin yapılamadığı görülmektedir. Maalesef bu durum değerlerini kaybetmiş ve yozlaşmış bir toplumu ve toplumun huzurunu, güvenliğini bozacak birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Genç nesil bugün bu yüzden doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden ayırt etme noktasında sıkıntılar yaşamaktadır ve bu durum geleceğimizin tehlike altında olduğunu ortaya koymaktadır (Tozlu ve Topsakal, 2004; Akt: Albayrak, 2015: 29). Dünya genelinde değerlere ve değerler eğitimine yoğun bir ilginin olduğunu görmekteyiz. Bunun temelinde yatan sebep bu alanda büyük bir

boşluğun olması ve sağlıklı toplumların varlığına duyulan ihtiyaçtır. Çünkü değer ve değerler eğitimi kişinin yaşamsal bütünlüğü, psikolojik sağlık ve toplumsal uyumu açısından ekmek ve su kadar temel bir ihtiyacı arasındadır (Güven, Kaya ve Akkuş, 2014: 1067-1083).

1.2.2.2. Değer Eğitimi, Amacı ve Faydaları

Zamanla her şey gibi değerler de değişir veya ihtiyaca göre bazı değerler daha fazla ön plana çıkar. Ancak değerler eğitiminin her zamana ve her şarta göre uyum sağlayarak devam etmesi gereklidir. Değerler eğitimi, değerleri yaşama geçirme ve değerlerin devamlılığını sağlama konusunda kasıtlı gerçekleştirilen bir eğitim sürecidir. Değerler eğitiminin temeli ilk olarak 1920 'li yıllarda Amerika'da atılmıştır. Değerler eğitimi ile ilgili çalışmalarda Rokeach, Simon, How, Raths, Harmin, Kohlberg gibi önemli araştırmacılar öne çıkmaktadır. 1990'lı yıllarda ise toplumsal değerlerden ziyade bireyi ön plana çıkaran ve bireysel bütünlüğü sağlamaya yönelik değerlerin daha fazla önemsendiğini görmekteyiz (Tokdemir, 2007: 35-38). Değerler biyolojik özellikler gibi kişide doğuştan var olmazlar. Zamanla bireyin çevreyle etkileşimi sonucu birikimleri ve deneyimleri ile oluşurlar. Bu birikimin ve deneyimin sağlanması uzun ve zorlu bir yolculuktur. Bu sürecin sonuca ulaşmasında en etkili ve en kısa yol eğitimle gerçekleşir. Biz buna değerler eğitimi diyoruz (Yeşil ve Aydın, 2007: 65-84). Değerler eğitimi, bireye ahlaki olgunluk kazandırarak topluma mül olmuş değerleri özümsemeleri ve hayata geçirmeleri konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Değerler eğitiminin sahip olması gerekenler şu şekilde özetlenebilir (Kale, 2007: 313-322):

- Hem ulusal değerlerin hem de farklı kültürel değerlerin önemi konusunda farkındalık oluşturmak.
- Farklı kültürlerle yaşamayı ve farklı kültürlere saygı duymayı, demokrasi ve hoşgörü yöntemiyle çözmek.
- Var olan değerleri insan hizmetine sunarak bireysel, toplumsal gelişimi ve bütünlüğü sağlamak.
- Ahlaki sorunlara ilişkin çözüm yolu bularak, hayatla bağlantı kurmak.

Değer eğitiminin amacı, kişiye varoluşsal sürecini tamamlamasında, sahip olduğu yetenekleri en üst düzeyde ortaya koyarak, hayâl ettiği mutlu bir yaşam sürmesine yardımcı olmaktır. Bireyi bu aşamaya taşımak, sürekliliği olan, gerçek hayat problemlerinin çözümüne yönelik iyi planlanmış bir öğretim programı ve işin ehli olan, değer eğitiminin önemine inanmış eğitimcilerle olur (Kale, 2007: 313-322).

Değerleri erken yaşta öğrenen bireylerin, çok büyük avantajları vardır. Mutlu, özgüvenli ve ruhsal olarak daha sağlam olmalarını sağlar. Sağlıklı ve mutlu nesiller demek sağlıklı ve mutlu bir toplum demektir. Değerleri erken yaşta edinemeyen bireylerde toplumsal uyumlarında sıkıntılar çıkabilir ve toplumdan uzak bir hayat yaşamalarına neden olabilir (Alpöge, 2011; Akt: Dereli İman, 2014: 250). Değerler eğitimi, bireyin hem kendisini ahlaki açıdan olgunlaştırmasını hem de etrafındaki insanlara bir ışık kaynağı olarak içindeki güzellikleri yansıtmasını sağlar. Değerler eğitimi ile birey, bulunduğu zamana kadar elde ettiği değer birikimini değerlendirir ve sağlıklı bir karara varabilir. Evrensel ahlak ilkelerini benimseyerek, bireyin bunları içselleştirmesine yardımcı olur. Kişiyi sadece kendini düşünen biri olmaktan kurtararak, toplumun sorunlarıyla da ilgilenen insancıl bir bakış açısına sahip olmasını sağlar (Stephenson, Ling, Burman ve Cooper, 1998; Akt: Çelikkaya ve Filoğlu, 2013: 1542).

1.2.2.3. Değer eğitiminde Okulun Fonksiyonu

Kohlberg'e göre (1981), okulların bilgi aktarmanın yanında, değer aktarımı gibi önemli görevleri de bulunmaktadır. Eğitim sisteminde değerlerin önemini, hangi değerlere yer verdiğini, benimsemiş olduğu ilkelere bakarak anlayabiliriz. Eğitim sisteminin en önemli amacı, sağlıklı toplumların devamı için değerleri genç kuşaklara aktarmaktır. Bu durum değer eğitimi gelişigüzel olmaktan çıkarıp, amaçlı ve bilinçli değer eğitimi yapılmasının ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir (Akt: Doruk, 2012: 1653-1666). Eğitim, çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve öyle de olmalıdır. Çünkü hitap ettiği kitlenin tek bir yönü değil, birden fazla yönü vardır ve bu yönleri birlikte geliştirilmelidir. Eğitim, tek yönlü işlerse amacına ulaşamaz. Eğitim sisteminin, bu konuda incelenmesi gelecekte bizi nasıl bir durumun ve insan profilinin beklediğini gösterebilir (Bacanlı, 2011:109-111). İnsanlar, birbiri ile sürekli etkileşim halindedir. Bu durum, kişinin, bir alışveriş halinde olmasını kaçınılmaz kılar. Yani toplumsal değerlerle bireysel değerler birbirlerini

etkileyebilir, değiştirebilir ve zenginleştirebilir ya da birbirleri ile çatışma yaşatabilir. Bu alışverişin zeminini hazırlayan en önemli kurumlardan birisi de okullardır (Turan ve Aktan, 2008: 227-259).

Günümüzde ne kadar bilim ve teknoloji gelişirse gelişsin eğitime ve öğretime duyulan ihtiyaç hiçbir zaman azalmayacaktır. Hiçbir teknolojik aletin, okulun ve öğretmenin yerini alması mümkün değildir. Çünkü değerler eğitiminde en etkili yöntemlerden birisi model olmadır. Birey önce ebeveynlerini daha sonra da okulda öğretmen ve arkadaşlarını model alır. Örtük programın yanında ahlaki ve insani değerler öğretim programında açıkça yer almalıdır. İnsanın duyuşsal tarafını ihmal eden bir eğitim sistemi verimli nesil yetiştiremez (Dilmaç, 2002: 1-5). Günümüzde televizyon ve internetin girmediği ev çok azdır. Asıl gayesi tanıtım, pazarlama ve haberleşme olan medya araçları, çocuk ve gençlerimizi ahlaksız programlarla, dizilerle zehirlenmekte, özellikle bilinçsiz ailelerin de bu durumda pasif ve değer eğitimine kayıtsız kalması, durumun vahametini daha da artırmaktadır. Ahlaksız medyanın, bilinçsiz ve duyarsız ailelerin çocuklarda ve gençlerde açtığı derin boşluğu doldurmak okul kurumuna düşmektedir. Bu durum okulun önemini açıkça ortaya koymaktadır (Hökelekli, 2013; Akt: Albayrak, 2015: 16). Değer kavramı içeriği geniş önemli bir kavramdır. İnsanın duyuş özelliğini oluşturan tüm kavramları içermekte ve okul kültüründe yaşatılmaktadır. Okul ve toplum birbirinin tamamlayıcısıdır, birbirinden bağımsız olamaz. Bu yüzden toplumun benimsemiş olduğu değerler, okulda da devam ettirilir (şahin ve Fırat, 2010: 71-83).

1.2.2.4. Değer Eğitiminde Öğretmenin Fonksiyonu

Eğitim programında, değerlerin eğitimi için iki yöntem mevcuttur. Biri planlı ve programlı olan doğrudan değer eğitimi, diğeri ise herhangi bir plan ve programa bağlı kalmayıp model alma yoluyla öğrencilerin kendi gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak oluşturulan değer eğitimi olan örtük programdır. Örtük programda en büyük role ve sorumluluğa sahip olan öğretmenlerdir (Akbaş, 2004: 30). Değer eğitiminde aktif rol oynayan öğretmenler şu özellikleri taşımalıdır (Ryan ve Bohlin, 1999; Akt: Albayrak, 2015: 36):

- Sağlam bir karaktere sahip olmalıdır.

- Mesleklerinin gerektirdiği misyon ve vizyona sahip olmalı ve öğrencilerin duyuşsal alanda gelişmeleri için gereken sorumluluğu yerine getirmelidirler.
- Doğru ve yanlış üzerine öğrencilerle beraber eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla konuşmalıdırlar.
- Öğrencilerin ahlak konusu üzerindeki düşüncelerine yargılayıcı ve suçlayıcı bir tavır takınmamalıdırlar.
- Öğrencileri bencilce düşüncelerden sıyrarak, kendilerini başkalarının yerine koyabilmelerine ve bu bakış açlarına sahip olmalarına rehberlik etmelidirler.
- İnsana insan olduğu için saygı duymayı temel felsefe haline getiren, ahlaki olgunluğa ulaşmış bir sınıf atmosferi oluşturmalıdırlar.
- Okulda öğrendikleri değerleri ve ahlaki davranışları gerçek yaşamda hayata geçirmeleri için etkinlikler ve ortamlar oluşturmalıdırlar.

1.2.2.5. Değer Eğitimi Nasıl Olmalıdır?

Değerler eğitimi kasıtlı ve kasıtsız şekilde gerçekleşir. Kasıtsız değer eğitimi, doğuştan itibaren bireyin başta ailesi olmak üzere kendi yakın çevresini model alma ve deneyimleme sonucu gerçekleşir. Kasıtlı değer eğitimi, öğretim programında açıkça yer verilerek gerçekleşir. Kasıtlı değer eğitiminde, programın hazırlayıcıları büyük rol oynarlar. Onlar, değer adına neyi önemserler ise öğretilenler de o olacaktır. Eğitim sisteminin paydaşları ise buna hizmet ederek, istenileni yapmakla görevlidirler (Tozlu ve Topsakal, 2004: 26-28). Değer eğitiminde birey ve toplum arasında hassas bir denge kurulmalıdır. Bireyin menfaati için toplum menfaatinden, toplumun menfaati için bireyin menfaatinden vazgeçilmemelidir. Doğan (2007; Akt: Meydan, Hasanov ve Dikmen, 2015: 151)'ın belirttiği gibi geleneklerine bağlı, bireyin özgürlüğünün kısıtlandığı aile ve evre kültüründen bireyin nasıl özgürleştirileceği ve özgüven sahibi olacağı önemli bir sorundur. Diğer taraftan bireyi özgürleştirileceğiz diye sadece kendini düşünen, duygusuz bir neslin ortaya çıkması da söz konusudur. Nitekim geçmişte bunun örnekleri yaşanmış; örneğin, 1960'lı yıllarda ABD de bireyi ve bireyselliği destekleyen eğitim sisteminin olumsuz sonuçlarını ortadan kaldırmak için toplumsal değerleri daha fazla ön plana çıkardığını

görmekteyiz. Değer eğitimi yaparken, seçilen yolla birlikte nasıl verildiği ve ne oranda verildiği de önemli bir husustur (Kirschenbaum, 2000: 4-20).

Değer eğitiminde dikkat edilecek diğer önemli bir hususta, okul ve aile arasındaki bağı güçlendirerek, verilen eğitimin ailede somutlaştırılmasını sağlamaktır. Aksi halde okulda verilen değer eğitimi, aile içerisinde hayat bulmaz ise harcanan emeğin boşa gitmesi demektir. O halde yapılacak şey, okulda değer eğitimi sistemi kurulurken veliyi de işin içine katmak, okul ve aile arasındaki bağı kuvvetlendirmek, çocuk okulda ne görüyorsa ailede de bunu görmesini ve yaşamasını sağlamak doğabilecek herhangi bir olumsuz durumun önüne geçmekte faydalı olacaktır (Meydan vd, 2015: 150-156).

1.2.3. DEĞER EĞİTİMİNDE YAKLAŞIMLAR

Değerler eğitimi yaklaşımlarından ilk ve en bilindik yaklaşım olan Superka tarafından (1976: 17-168) ortaya konulan telkin etme, ahlaki gelişim, analiz, aydınlatma/belirginleştirme ve eylem/davranış öğrenme adlı 5 yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar;

1.2.3.1. Telkin Etme Yaklaşımı: Bu yaklaşımda daha çok telkin, öğüt ve model olma yer alır. Bu yöntemlerle bireyin değerleri içsel motivasyonla ortaya çıkarması sağlanır.

1.2.3.2. Ahlaki Gelişim Yaklaşımı: Bu yaklaşımda hayatın içinden örnek durumlar verilerek bireyin akıl, mantık ve duygu süzgecinden geçirerek kendi değer yargısını oluşturması sağlanır. Doğru değer yargısının oluşması iyi bir muhakemeye dayanır. Bu yaklaşımın ön plana çıkan isimleri Piaget ve Kohlberg'dir.

1.2.3.3. Analiz Yaklaşımı: Bilimsel araştırma yönteminin sosyal problemler üzerinde uygulanarak, kişinin yapmış olduğu analizlerle ve varmış olduğu sonuçlarla kendi değer yargısını oluşturabildiği bir değer yaklaşımıdır.

1.2.3.4. Eylem/Davranış Öğrenme Yaklaşımı: Bu yaklaşımda bireye o güne kadar edindiği değer yargılarını hayata geçirmek ve toplumsal etkileşimle birlikte daha fazlasını da öğretmek için durumlar ve fırsatlar oluşturulur.

1.2.3.5. Aydınlatma/Belirginleştirme Yaklaşımı: Örnek durumlar üzerinden bireyin kendi değer yargısını, eleştirmeden ifade etmesi sağlanmalı, sorularla ifade etmiş ya da seçmiş olduğu değer hakkında düşünmesine fırsat verilmeli, bireyin bu ifadeleri önemsenmelidir.

Değerler eğitimi ve bu alanda kullanılan yaklaşımların eğitim öğretim faaliyeti içerisindeki önemi ve başarısının incelendiği çalışmalara bakıldığında, ahlaki muhakeme (gelişim) yaklaşımının daha etkili ve faydalı olduğu görülmüştür. Bu durum akademik başarılarına da olumlu yönde yansımıştır. Örneğin Işcan (2007: 286-313), yapmış olduğu çalışmada bu konuyu destekler nitelikte bir sonuca ulaşmıştır.

1.2.4. AKADEMİK SAHTEKÂRLIK

1.2.4.1. Akademik Sahtekârlık

Ikupa (1997)'ya göre akademik sahtekârlık, “bireyin bilgi ya da kabiliyetinin test edilmesi sürecinde sergilediği etik olmayan ve yasa dışı davranışlardır” (Akt: Eminoğlu, 2008: 5).

Akademik sahtekârlık; kişinin sınav kurallarını ve düzenini bozacak biçimde sınavda başkasıymış gibi davranma, kopya çekme, gizlice sınav kâğıtlarını değiştirme, sınav salonlarından cevap kâğıtlarını çalma, sonuçlarda sahtekârlık yapma ve sınav uygulayıcılarına sözlü ya da fiziksel olarak saldırıda bulunma gibi farklı davranışlarını da içermektedir (Aluede, Omoregie ve Osa-Edoh, 2006; Akt: Eminoğlu, 2008:5).

Akademik sahtekârlık, günümüz eğitim sisteminin en büyük problemlerinden biri haline gelmiştir. Özellikle üniversite gençliği arasında yaygın olan bu davranış giderek artış göstermektedir (Whitley, 1998:235-274). Literatürde, öğrenim hayatı boyunca akademik sahtekârlık eğilimi gösteren bireylerin, bu davranışı iş hayatlarında da devam ettikleri, hatta diğer bireylere göre bu davranışı çok daha normal gördükleri ortaya koyulmuştur. Örneğin, Lawson (2004: 189-199) yapmış olduğu çalışmada, öğretim hayatı boyunca kopya çeken ve akademik sahtekârlığa eğilimi olan bireylerin, iş yaşamlarında da

bu durumu normal karşılayıp akademik sahtekârlığa daha eğilimli bir tutum içerisinde olmuşlar ve ahlaki davranışa karşı uzak bir tutum sergilemişlerdir.

1.2.4.2. Kopya

Türkçe sözlükte (TDK, 2020), kopya çekmek “genellikle yazılı sınavlarda soruları cevaplamak için kurallara aykırı olarak gizlice bir kaynağa bakmak” şeklinde tanımlanmaktadır. Gün geçtikçe okullarda daha da yaygınlaşmakla birlikte daha alt kademelerde de karşılaşılmaktadır. İşin garip tarafı, öğrenciler tarafından da bu durum yadırganmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin büyük bir oranı kopya çekerken, çok az bir kısmında bu duruma rastlanılmamıştır (Lüle ve Mert, 2012: 1813-1829). Anderman ve Murdock (2006: 130) kopya konusunda insan psikolojisini şu üç açıdan değerlendirmiştir;

1. Başarıya ulaşmanın farklı ve pratik yolları vardır. Ancak öğrenciler zihinsel öğrenmenin zor ve zaman alıcı olduğunu düşündükleri için veya bu yol ve yöntemleri bilmedikleri için kopya gibi en kolay yolu seçmektedirler.

2. Öğrenciden beklenen performans, yaş ve sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir. Yaş ve sınıf seviyesi arttıkça öğrenciden performans ve başarı konusunda beklenti de artmaktadır. Öğrencilerden beklenen performans ve başarı düzeyi açısından beklenti arttıkça öğrenciler etik olmayan yollara başvurabilmektedir. İlkokullarda kopya olayına daha az rastlanırken, ortaokul ve lise düzeyi öğrencilerde daha fazla kopya olayı ile karşılaşılmaktadır.

3. Motivasyon, öğrenme sürecinde önemli bir unsurdur. Ancak her öğrencide aynı motivasyon süreci etkili olamaz, bazı öğrenciler içsel motivasyona sahipken, bazı öğrenciler de dışsal motivasyona bağlıdır. Dışsal motivasyona sahip öğrenciler, başarısız olma kaygısı yaşayabilmektedirler ve bu duruma çevreden gelebilecek olumsuz bir tutumla karşılaşmamak için kendilerini koruma yolu olarak kopyaya başvurabilmektedirler. Bir kısım öğrenci ise yapamayacaklarını düşündükleri için veya kopya olayını bir alışkanlık haline getirdikleri için kopyaya başvurabilmektedirler.

1.2.4.2.1. Kopyanın Ahlaki Boyutu

Kopya sözcüğü, toplumsal düzende ikilemlere yol açabilmektedir. Söz konusu durum, toplum tarafından üzerinde pek fazla durulmasa da aslında çok büyük bir ahlaki sorunun temelini bile oluşturabilir (Selçuk, 1995: 397-418). Akdağ ve Güneş (2002: 330-343), kopya davranışını toplumun benimsediği ve önemseydiği genel ahlaki kavramlar (özellikle hak, adalet ve dürüstlük gibi...) bağlamında incelemek, bireyde ve toplum ahlakında daha olumlu sonuçlar doğuracağı kanısındadır.

Lickona (1991), kopya çekmenin neden yanlış bir davranış olduğuna ilişkin 5 sebep belirtmiştir (Akt: Alkan, 2008: 28-29):

1. İnsanın vicdanı, en iyi karar mekanizması ve insanın en adil hâkimidir. Birey nereye giderse gitsin, ne yaparsa yapsın iç sesinden kurtulamaz. Kişi yapmış olduğu bu durumla insanları kandırır da kendisini asla kandıramaz ve bu yüzden içsel saygısında bir azalma olur.
2. Kopya çeken bir öğrenci, olduğundan farklı gözükmeye çalışır, kendisi olmaktan uzaklaşır ve böylece insanları nazarında aldatarak, sahtekâr olur.
3. Kopya çeken öğrenci, öğretmeni ile arasındaki güveni zedelemekle birlikte diğer arkadaşları ve öğretmeni arasındaki güven bağının da zedelenmesine neden olabilir.
4. İnsan haklarının korunmasına yönelik yapılabilecek en önemli şeylerden biri, kişinin vicdan mekanizmasını devreye sokmaktır. Kopya çeken biri, vicdan mekanizmasını devre dışı bırakarak, gerçekten çalışan kişilerin hakkına girer.
5. Kopya çekmek gibi ahlak dışı davranışı, hayatımıza yayma olasılığımız yüksektir.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre, kopya çeken bireyler değerlendirildiğinde bu insanlar ilk üç evrede yer almaktadırlar. Bunlar otorite ortamdayken doğru davranışı gerçekleştirdikleri için itaat ve ceza, sadece kendilerini düşünüp, başkalarının hakkını ihlal ettikleri için saf çıkarıcı veya yaptıkları bu davranışla çevresindekileri memnun etmeye çalıştıkları için iyi çocuk eğilimi göstermektedirler. Yani

genel olarak baktığımız zaman ahlaki evrelerin en ilkel aşamalarında yer almaktadırlar. Söz konusu durum ahlaklı bir toplumun varlığı konusunda insanı düşünmeye sevk etmektedir. Kendi çıkarlarını düşünen bir insan topluluğunun varlığı, ahlaki açıdan sağlıklı bir toplumun oluşumunda çok fazla zararı dokunacak bir durumdur (Bacanlı, 2011: 109-111).

1.2.4.3. İntihal

İntihal “başkalarının yazılarından bölümler, dizeler alıp kendisininmiş gibi gösterme veya başkalarının konularını benimseyip değişik biçimde anlatma” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020).

Kansu (1994: 72) ‘ya göre intihal ve bilimsel yanıltma şu üç unsurdan oluşmaktadır:

1. Bilimsel korsanlık: Yapılan araştırmalardaki bulguların, sahibinin izni olmadan kullanılmasıdır.
2. İntihal: Atıf yapmadan, başkalarına ait fikirlerin kullanılmasıdır.
3. Saptırma: Ulaşılan bilimsel bulguların olduğu gibi aktarılmaması ya da hiçbir bilimsel çalışma yapmadan bilimsel veri üretilmesidir.

İntihal görüldüğü gibi çok boyutlu, etik bir sorundur (Uçak ve Birinci, 2008: 187-204). Neden atıf yapılır, sorusunun cevabını Garfield (1965: 189), şu başlıklar altında açıklamaktadır. Bunlar: Yapılan araştırmayı destekleyici çalışmalarını sunmak ve sonuçlara değer vermek, araştırmacının yöntem ve modeli hakkında açıklayıcı bilgiler vermek, yapılan literatür taramasını okuyucu ile paylaşmak, daha önce yapılan çalışmalarda eksik veya yanlış kısımların düzeltilmesinin amaçlanması, araştırmacının kendi konusunu desteklemek amacıyla veya alan yazındaki çalışmaların farklı yönleriyle değerlendirmesini sağlamak, çok bilinmeyen veya henüz yayınlanmayan çalışmalarını duyuru amaçlı; kısaca bilimsel çalışmalarını doğrulamak, eleştirmek, desteklemek, bilgi vermek amacıyla yapıldığını söyleyebiliriz. Plagiarism.org, intihalin kaynak göstererek te yapıldığını dile getirmektedir. Buna göre intihali ikiye ayırabiliriz; biri kaynak göstermeden yapılan, diğeri

ise kaynak göstererek yapılan intihaldir. Kaynak göstermeden yapılan intihaller arasında şunlar yer almaktadır;

1. Hayalet Yazar: Farklı bir çalışmanın bütününe almak.
2. Mevcut Yazı: Farklı kaynaktan yararlanarak edindiği bilgileri, kendi fikriymiş gibi yazmak.
3. Zayıf / Yetersiz Gizleme (Kılık Değiştirme Saklama): Yapmış olduğu alıntılarda bazı kısımlarını çıkarmak ve değiştirmek.
4. Kendinden Aşırma: Benzer konularda yapmış olduğu diğer çalışmalarından aynen kopyalamak.
5. Fotokopi: Bir çalışmadan kopyala yapıştır yapmak.
6. Emek Tembelliği: Ortaya yeni bir ürün çıkarmak yerine, çalışmasında daha çok alıntılara yer vermek.

Kaynak göstererek yapılan intihaller ise şunlardır:

1. Unutulan Dipnot: Kaynakçada yararlanılan kaynağı eksik yazmak.
2. Yanlış Bilgilendirme: Kaynakçada yararlanılan kaynağı yanlış yazmak.
3. Fazla Mükemmel Alıntı: Doğrudan aldığı kısımlarda tırnak işareti koymaması ya da bunu önemsememesi.
4. Becerikli Atıf Yapma: Atıf yapıp tırnak işareti ile göstermesine rağmen kendine ait hiçbir emeğin ve fikrin yer almaması.
5. Mükemmel Suç: Doğru atıf yapan ancak sonuç kısmında alıntı yapmasına rağmen kendi yorumu ve değerlendirmesi gibi göstermek için kaynak göstermemesidir (Plagiarism.org, 2020).

1.2.4.4. Akademik Sahtekârlığın Nedenleri

Bilimsel çalışmalarda, ödevlerde ve sınavlarda akademik sahtekârlık davranışlarını tek bir nedene bağlamak doğru değildir. Temelde yatan farklı nedenler olabilmektedir. Bu konuyla ilgili farklı araştırmacılar, farklı nedenler ileri sürmüşlerdir. Temelde küçük ya da normal karşılaşılan ahlak dışı davranışlar, ileriki yıllarda daha geniş bir boyut haline gelmektedir (Uçak ve Birinci, 2008: 187-204).

Bilimsel etiğe aykırı davranışların son zamanlarda teknolojiyle birlikte daha da arttığını, buna paralel olarak bu tür davranışları yaparken yine teknoloji sayesinde yakalanma ve tespit etme durumunun da geliştiğini söylemek mümkün, yani teknolojinin bu konuda zararı olduğu kadar yararını da görmekteyiz. Bazı araştırmalarda, akademik sahtekârlık davranışının kişide sürekli ve çeşitli hale gelmesinde özellikle öğrenim hayatında başlangıç kabul edilen, kopya davranışdır. Okul hayatında kopyaya yeltenmiş bir kişinin, ileriki yıllarda başka akademik sahtekârlık davranışlarını da gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Yani geçmiş geleceğin bir aynası olabilmektedir. Akademik sahtekârlık kavramının nedenlerini ortaya koymak ve tam bir kalıba sokmak, bu kavramın tanımında yaşanan zorluk kadar zor bir durumdur. Öğrenciler üzerinde çalışma için süre tayin edilmesi veya zamanın kısıtlı olması da önemli bir etkidir (Hamilton, 2003: 26-28).

TÜBA'nın (2002: 40-41), hazırlamış olduğu raporda bilimde etik dışı davranışların nedenleri dört başlık altında toplanmaktadır. Bunların başında bilgi eksikliği gelmektedir. Bunun sebebi, küçük yaştan itibaren bireylere akademik dürüstlük değerinin kazandırılmaması ve bu konuda yeterli bilince sahip olmamalarıdır. İkinci neden ise bireyin hedeflerine kısa yoldan, çok çaba sarf etmeden; insanların onayını, saygısını ve sevgisini kazanmak için bilim ahlakına ters bir şekilde çalışmalarını tamamlamak istemeleridir. Özellikle zemin olarak uygun, bilimsel kültür anlamında gelişmemiş toplumlarda yaygınlık göstermektedir. Üçüncü bir neden ise bilimsel rekabet ve saygınlık arayışıdır. Daha fazla çalışma demek daha fazla saygınlık ve yükselme olarak görülmesi, araştırmacıları farklı yollara sevk etmektedir. Çok fazla yayın yapma gayretiyle bilimsel etik bir kenara bırakılmaktadır. Son olarak ise kişinin sahip olduğu ve kaybetmek

istemediği maddi durumlar karşısında yapılan, bilimsel ahlaka uygun olmayan davranışlardır.

Whitaker (1993; Akt: Uçak ve Birinci, 2008: 193), bilimsel çalışmalarda esas olanın atıf yapma ve çok sayıda kaynak gösterme olduğunu düşünerek kendi fikirlerini üretememeleri veya bu durumun önemsiz olduğunu düşünmeleri, yanlış düşmelerine neden olmaktadır. Aslında bu durum öğrencilerin nasıl atıfta bulunacaklarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin doğru bir araştırma ve bulduğu bilgiyi sorgulama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip kendi mantık süzgecinden geçirerek, çalışmasında nasıl kullanacağını bilmemesi ve (Wood, 2004: 238), öğrencilerin yeterli kaynağa ulaşma ve geniş bir literatür tarama konusunda maddi açıdan da destekten yoksun olmaları, ayrıca öğrencilerin internetten buldukları bilgilerin doğrudan kullanımını etik dışı görmemeleri de nedenler arasında sayılmaktadır.

Akbulut ve diğerleri, (2007: 8) akademik sahtekârlık davranışının nedenlerini üç başlık altında değerlendirmişlerdir. Bunlar;

- Kişinin kendi tutum, beceri, özellik ve hayat tarzı(etkili zaman planı olmaması, düşük not alma kaygısı, yaşamın getirdiği zorluklar gibi...) bu durumun belirleyicisi olmuştur.
- Bünyesinde bulunduğu kurumların vizyon ve tutumları (bu konuyla ilgili etkili bir ceza sisteminin olmayışı, yetkili kişilerin bu konuya bakış açıları gibi) etkilidir.
- Çevre faktörü (arkadaş çevresinde saygınlık kazanmak, kız-erkek ilişkileri, popüler olmak gibi...) etkilidir.

Yine farklı bir araştırmada akademik sahtekârlığın nedenleri araştırılmış ve beş başlık altında toplanmıştır (Uzun, Karakuş, Kurşun ve Karaaslan, 2007: 6).Bunlar;

- Çalışma planının yapılmamasından kaynaklı zaman sıkıntısının çekilmesi,
- Değerlendirme ve sınıf geçmenin sadece sınav sonuçlarına bağlı olması,
- Proje, ödev, sınav ve ders hakkında öğrencilere yeterli yönerge ve bilgi verilmemesi,

- Öğrencilerin dersi hafife almaları veya derse karşı olumlu bir tutum içinde olmamaları,
- Akademik sahtekârlık konusunda yeterli ve doğru bilgiye sahip olmamaları söylenebilir.

1.2.4.5. Akademik Sahtekârlığın Önlenmesi

Dünya genelinde bu konuyla ilgili birçok ülkenin önlem planı bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak, akademik sahtekârlık sorununun sadece ülkemizde yaşanan bir sorun olmadığını görmekteyiz. Ülkelerin almış olduğu önlemlere şöyle bir bakılacak olursa Çin’de 2007’de Bilim ve Ahlak Komitesi kurulmuş (Uçak ve Birinci, 2008: 187-204), Pakistan’da üniversitelerde, yeterli cezai yaptırım uygulamayanlara devlet yaptığı maddi yardımı kesmiştir (Münir, 2007: 1), ABD’de okula yeni başlayan üniversite öğrencilerine diğer ahlaki kurallarla beraber bilimsel etik kurallarını da içeren bir sözleşme imzalatılmaktadır (Cemal, 2004: 1), Virginia Üniversitesi’nde sadece akademik sahtekârlık durumlarıyla ilgilenen özel bir komisyon kurulmuş, bu komisyonun başındaki fizik profesörü kendinin geliştirmiş olduğu bir programla özellikle intihal davranışlarını tespit etmekte aktif çalışmaktadır (Uçak ve Birinci, 2008: 187-204). Ülkemizde de bu konuda TÜBİTAK ve TÜBA aktif rol oynamaktadır. Bünyelerinde kurulan kurullarla bilim etiğinin ne olması ve nasıl önleneceği konusunda önemli bilgiler vermekte ve çalışmalarını bu doğrultuda gerçekleştirmektedirler. Buna örnek olarak TÜBİTAK tarafından “Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu” ve TÜBA tarafından 2006 yılında “Bilim Etiği Kurulu” oluşturulmuştur. TÜBA Bilim Etiği Kurulu 1 Aralık 2001 tarihinde gerçekleştirdikleri toplantı sonucu 6temel ilke belirlemiş ve ilgili kurum ve kuruluşlarla paylaşmıştır. Bunlar; araştırma sonuçlarının hayali olmaması, yapılan bilimsel çalışmaların insanlığın ve çevrenin yararına olması, bilim insanlarının yapmış oldukları çalışmalarda sadece kendilerini ilgilendirmedikleri; bu çalışmaları yaparken toplumsal duyarlılığa uygun hareket etmeleri gerektiği, yapılan bilimsel çalışmalarda emeği geçen tüm paydaşlara yer verilmesi, bu konuda haksızlık yapılmaması, kaynakça kısmına ve atıf kurallarına uygun hareket edilmesi, hem eğitim öğretim faaliyetleri esnasında hem de bireysel çalışmalarda rol model olunması, ahlaki davranışların yerine getirilmesi olarak sıralayabiliriz (TÜBA, 2001: 1-36).

Yapılan bu çalışmalar akademik sahtekârlık davranışını tamamen ortadan kaldırma konusunda etkili olmasa da en azından bu işin içinde bulunan kişilerin farkındalığının arttırılması, akademik sahtekârlık ile ilgili nelere dikkat edilmesi konusunda bilinç oluşturması ve akademik sahtekârlığın takibinin yapılması açısından önemlidir. Akademik sahtekârlık davranışının önlenmesi kadar bu duruma sebep olan durumların da çok iyi tespit edilip, ihtiyaca yönelik tedbirlerin alınması çok daha önemlidir. Aksi halde alınan tüm bu tedbir ve önlemler işe yaramayabilir. Genel olarak çok sık ifade edilen nedenler arasında bilgi yetersizliği, gelişen dünyayla birlikte değişen değerler, çok fazla yayın yapmanın yükselmede önemli bir kriter olarak sayılması ve araştırmacıları farklı yollara sevk etmesi gibi söylenebilir (Uçak ve Birinci, 2008: 187-204). Akademik sahtekârlığın önlenmesi konusunda Kansu (1994: 71-75), nedenleri ve bunlara çözüm yolunu üç genel başlık altında özetlemiştir. Bunları temel eğitimden itibaren akademik dürüstlük değerinin kazandırılması, bu konudaki bilgi eksikliğinin giderilerek doğru bir araştırma becerisi kazandırmak; sınıf geçme ve akademik kariyer yükseltilmesindeki kriterlerin yeniden gözden geçirilmesi ve bu konuda öğrenciler ve araştırmacıların yaşamış olduğu kaygı düzeyinin hafifletilmesi; son olarak öğrencilere ve araştırmacılara yeterli kaynağa ve imkâna ulaşabilecekleri maddi imkânların sağlanması gibi konuları ifade etmiştir.

1.2.5. AHLAK

1.2.5.1. Ahlak' ın Tanımı

Ahlak:

Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda olduğu davranış biçimleri ve kurallarıdır. Din, yaradılış, tabiat, huy, karakter, adet, hal ve hareket tarzı gibi anlamlara gelmektedir. Türkçe' de ahlak kelimesi, Batı dillerindeki ethic, ethique ve morale terimlerinin her ikisini de karşılar (TDK, 2020).

Aydın, (2011: 19) ahlakı üç boyutta değerlendirmiştir:

- İnsanın yaşayış biçimi ve inandığı değerler (İslam ahlakı)
- Sosyal çevresindeki konumunun gerektirdiği ilkeler (Meslek ahlakı)

- Bu iki durum üzerine yapılan düşünce biçimi ve felsefi tartışmalar (Ahlak felsefesi)

Ahlak, geçmişten günümüze kadar bütün kültürlerde felsefesi yapılan, üzerinde birçok tanım ve yorumun bulunduğu geniş kapsamlı, tanımlanması zor bir kavramdır. Bu yüzden birçok şey söylenmesine rağmen tam ve kesin bir kalıba sokmak ve tanımını yapmak mümkün görünmemektedir. Genel anlamda ifade edecek olursak ahlak, kendinden çok başkalarını düşünebilmek (diğerkâmlık), hem hayata karşı hem de insanlarla pozitif duygular içinde olmak ve başkalarının dertleriyle dertlenebilmektir (Cesur, 2003; Akt: Çapan, 2005: 28-29).

Ahlaka farklı bakış açıları şöyledir (Aydın, 2011: 27-29):

- Kişinin, yaşadığı toplumun değerlerinden yola çıkarak ahlaklı davranışı belirlemesi ve kendi isteği doğrultusunda bunu uygulamaya koymasıştır.

- Kişinin iyi olarak tanımlanan davranışları yapmasının yanında, kötü ve ahlaksız olarak nitelendirilen davranışlardan da uzak durmasıdır.

- Bir toplumun temel yaşam prensipleridir.

- Zamanla bir toplumun kültürü haline gelen, doğru ve iyi olarak nitelendirilen, insanların birbirleriyle huzur ve güven içerisinde yaşamasını kolaylaştıran değerlerdir.

Güngör'e (2003) göre ahlak; kişinin toplumsal normlara farkındalığının artmasıyla birlikte, insanların bireyden beklediği davranışları yaparak bireyin bundan haz duyması ya da toplum tarafından hoş karşılanmayan davranışları yaptığında da bunun vicdani sorumluluğunu hissetmesi ve bunun için pişmanlık duymasıştır (Akt: Gümüş, 2015: 9-10). İz'e (2009: 1-5) göre, ahlaklı davranışı ayırt etmenin püf noktalarından birisi o davranışın toplum tarafından nasıl değerlendirildiğidir.

Ahlak kavramının, toplumun değerleriyle çok güçlü bir bağı vardır. Bu durum psikoloji bilimi için de önemli bir durumdur. Bir kişinin sergilemiş olduğu davranış, toplum ahlakının da ipuçlarını verir. Bireyin, ahlaklı davranışı sergilemesi, toplumun

değerlerini benimsemiş olmasıyla yakından ilgilidir. Bu yüzden bir kişiden yola çıkarak genel anlamda bir toplumun ahlakı hakkında yargıya varılabilir (Çiftçi, 2001: 8-12).

Ahlak, bireyin kendi kişisel yargılarını ifade eder. Bilişsel ahlaki gelişim kuramcılarına göre, kişilerin karşılaştıkları durumlar karşısında vardıkları sonuç kadar o sonuca götüren bilişsel süreçte çok önemlidir. Bu bilişsel süreçte ahlaki davranışı ifade eder (Rest, 1994; Akt: Özkara, 2010: 8).

Ahlak, çoğunluğun kabul ettiği insani yaşam kıstaslarıdır. Genellikle iyi diye ifade ettiğimiz davranışlar, ahlaki davranışın da sınırlarını çizmede ve bir yargıya varmada bize kolaylık sağlar. Ahlak, sadece iyi davranışın bilinmesiyle değil, başkalarına aktarılmasıyla ve kişide yaşantı haline gelmesiyle de ilgilidir (Onur, 2011: 172-176).

Bireyin, evrensel ahlak kuralları dışındaki ahlaki davranışları, kültüre göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu durum toplumdan topluma değiştiği gibi bireyden bireye de farklılık gösterebilir. Yani ahlaki davranışta toplumun uyması gereken genel kurallar olduğu kadar kişisel ahlak anlayışı da kabul gören bir durumdur. Net bir ahlak tanımı yapılamasa da ahlakın değişmeyen toplum tarafından kabul görmüş değerler bütünü olduğunu söyleyenler de vardır (Topbaşı, 2006: 57-60).

Gander ve Gardiner (1998: 431-437), ahlaki davranışın farklı boyutları vardır. İnsan bir durumun ahlaki olup olmadığını önce düşünür, sonra duygularını da işin içine katarak kendine has bir tutum oluşturur. Bu durum, ahlaki olanı ifade etse de bazen kişinin davranışlarına yansımayaabilir. Bireyin inandığı değerler, her zaman doğru davranışla sonuçlanmayabilir. Ahlaklı düşünen birinin, her zaman ahlaki davranışı sergilemesini beklemeyeceğimiz gibi bazı durumlarda da ahlaki davranış göstermeyen birinin de tamamen ahlaksız olduğunu düşünemeyiz.

1.2.5.2. AHLAKİ GELİŞİM

1.2.5.2.1. Kişilik Gelişimi

Kişilik kavramı, çoğunlukla başka kavramlarla karıştırılan bir kavramdır. Tanımlarken birçok insan zorlanır, bu yüzden birden çok tanımı bulunmaktadır. “Kişilik,

bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir” (Cüceloğlu, 2012: 404).

Kişiliğin oluşması ve oturması birey için uzun yıllar sürebilir. Bu süreçte birey birçok dönüm noktası, krizler ve sancılı dönemler geçirir. Birey, bu dönemleri ne kadar sağlıklı geçirirse kişilik açısından o kadar sağlam olur. Tabiki bu krizlerin zamanında olmadığı ve istenildiği gibi geçmediği dönemler de olabilir, kişinin ileriki yıllarda bunları onarması gerekmektedir. Bireyin, bu dönemleri sağlıklı atlatabilmesi çevresindeki insanların tutumuna ve olumlu desteğine bağlıdır. Bu kriz dönemlerinde ne kadar boşluk varsa kişiliği de o derece yara alır ve bazen bu durumların onarılması güç olur. Maalesef ileri bir yaşa gelmiş olmasına rağmen bazı insanlar hala bir kimlik oluşturma çabası içerisinde (Kaya, 2003; Akt: Çapan, 2005: 19).

Kişiliğin oluşumunda hem doğuştan aktarılan genlerin hem de çevrenin etkisi vardır. Bireyin kendine has ve diğer insanlardan farklı olarak davranış biçimi geliştirme sürecine kişilik gelişimi denir. Mizaç ve karakter gibi kavramlarla karıştırılsa da bu kavramlar kişiliğin oluşumunda birer yapı taşlarıdır (Kaya, 2003; Akt: Çapan,2005: 19).

Tutum: Tutum bir şeyden hoşlanıp, hoşlanmama durumudur. Birey, bunu davranışlarına yansıttığı zaman anlayabiliriz. İnsanlarda olumlu tutum geliştirmek oldukça önemlidir. Siyasetçiler ve iş adamları insanlarda olumlu bir tutum geliştirmeye önem verirler. Ayrıca bizler de ilk defa karşılaştığımız insanların, bizim hakkımızda olumlu tutumlar göstermesini son derece önemseriz (Morgan, 1995: 363-364).

Önyargı: Doğruluğu kanıtlanmamış duygu ve düşüncelere ön yargı denir. İnsanların bir konu ve kişi hakkındaki olumlu ya da olumsuz tutumları da ön yargı olarak nitelendirilebilir. Çünkü bütün tutumların kanıtlanması mümkün değildir. Ön yargılar genelde gerçekle bağdaşmazlar ve genelde olumsuzdurlar (Morgan, 1995: 363-364).

İnanç: İnanç, tutum ve değer birçok kişi tarafından aynı anlamda kullanılmıştır. Bu tanımlamalara göre, "değer, kural koyucu ya da yasaklayıcı olduğu için bir inançtır." Diğer bir tanıma göre de "değer, kişinin, tercihi göre davrandığı, onu hareket ettiren, içten gelen bir gücü olduğu için bir inançtır." Değerler, inançlar ve tutumlar arasında güçlü bir bağ

olması gerekir. Çünkü toplumsal birlikteliğin sağlanması için bu şarttır. Toplumda var olan değerleri sadece bilmek yetmez, ona karşı olumlu bir tutum da geliştirmek gerekir. İnanığımız değerler ne kadar güçlü ve derin olursa buna inanan insan ve toplum da o denli güçlü olur. Değerler, inançlar ve tutumlar davranışa dönüştüğü zaman bir anlam kazanır. İnsan bir değere inanıyorsa bunu her haliyle yansıtmaması ve bu değeri yaşatması gerekir (Aydın, 2011: 40-43).

Vicdan: Toplumca benimsenmiş ahlaki ve dini normlara ve değerlere uyduğumuz zaman iç huzur hissettiren, bu norm ve değerlere uymadığımız zamanda huzursuzluk yaşamamıza neden olan bir iç denetimdir. Ayrıca yapılan davranışı iyi ya da kötü diye kategorileştiren ve hem kendimize karşı hem diğer insanlara karşı nasıl davranmamız gerektiğini bize fısıldayan ve yol gösteren, insanın manevi kabiliyetidir (Aydın, 2011: 37).

İnsan belirli bir yaşa kadar ailesinin veya yakın çevresinin etkisi ve denetimi altında yaşar. Ama bu durum ömür boyu böyle devam etmez, kişi gereken olgunluğa eriştikçe daha bağımsız ve içten denetimli olmaya başlar. Kendi kurallarını kendisi koyar, kendisini ilgilendiren konularda alınacak kararları kendisi alır. Bununla birlikte vicdanı da gelişmeye başlar ve kendi iç sesini daha çok duyar. Vicdan, bizi ahlaki davranışa yönlendirirken, dış müdahale olmadan, özgürce karar almamızı sağlar. Vicdan her insanda doğuştan vardır ama bu belirli bir yaştan sonra etkili hale gelir. Küçük çocuklar vicdan duygusu ile hareket etmezler, benmerkezcidirler. Vicdan, her insanda da aynı oranda bulunmaz. Bu duygu veya yetenek zamanla geliştirilebilir de körelebilir. Bu duruma sebep olan insanların seçimleridir (Aydın, 2011: 37-39).

Vicdan, insanın en acımasız hâkimidir. Ahlak eğitiminde vicdan mekanizmasını ne kadar devreye sokarsak, o kadar başarılı olabiliriz. İnsanı, yalnız kaldığında bile yalnızlaşmaktan kurtarabilir. Aydınlığa ve iyiliğe çalışan vicdanı, harekete geçirmek için akıl ve ruh eğitiminin birlikte yapılması gerekir (Aydın, 2011: 37-39).

1.2.5.2.2. Ahlaki Gelişim

İnsan, sosyal bir varlıktır, bu yüzden diğer insanlarla bir arada yaşamak zorundadır. Bu süreçte hem kendi ruh sağlığını koruması hem de diğer insanlarla sağlıklı bir uyum

içerisinde olması gerekmektedir. Bunun için bir topluma mâl olmuş ortak değerleri bilmeli ve bunu hayatına geçirmelidir. Toplumun değerlerini içselleştirme ve toplumda ahlaklı bir birey olma çabasına, ahlaki gelişim denir (Senemoğlu, 2018: 66).

Ahlak gelişimi, çocukluktan itibaren, çocuğun başta ailesinden gördüğü, daha sonra da çevre ve eğitim kurumları aracılığı ile öğrendiği, temel değerleri ve ahlaki olarak tanımlanan belirli davranış kalıplarını, içselleştirme sürecidir (Onur, 2011: 172-176).

Kişilik gelişimi, çok geniş kapsamlıdır. Ahlak gelişimi, kişilik gelişiminin en önemli unsurlarından birisidir. Bireyin, çevresinde gördüğü değerleri, yalnızca bilmesi yetmez. Bireyin, uygun zamanda, uygun ortamda, doğru davranışı da sergilemesi gerekmektedir. Kişiliği gelişmiş biri, bunu yaparken, çevrenin beklentisinden dolayı değil, kendisi bu değerlere inandığından dolayı değerleri yaşamalıdır. Bu durum, hem kişilik gelişiminin hem de ahlak gelişiminin temel prensiplerinden birisidir. Yoksa birey, sosyal yaşamda etkin değil, edilgin olur (Selçuk, 1999: 86-93).

Ahlak gelişimi, sadece doğru ve iyi olanı yapmaktan ibaret değildir. İnsan olarak her ne kadar doğru davranışı bilesek te yanlış düşme ihtimalimizde vardır. Bu yüzden ahlaki davranışı, doğru ve iyi olanı yapmanın yanında, yanlış davranış sonucu pişmanlık duymak olarak ta ifade edebiliriz. Hatanın farkına varmak ta bir erdemdir (Şahin, 2007; Akt: Çiftçi, 2008: 46).

Bazı felsefecilere göre, insanın ahlaki gelişimi, farklı farklı olmaktadır. İnsanın doğuştan kötü ve günahkâr olduğu, insanın doğuştan saf ve masum olduğu ve insanın doğuştan iyiye ve kötüye eşit mesafede yazılmayı bekleyen boş bir levha olduğu gibi görüşler mevcuttur. İnsanın “doğuştan kötü olduğu” düşüncesine göre, insanda hayvani duygular mevcuttur, bireyin etrafındaki kişiler bu duruma acilen müdahale ederek, insani değerleri aktarmalıdır. Doğuştan “masumiyet teorisine” göre, insan temiz ve iyi doğar, çevrenin etkisiyle var olan iyiliğini kaybedebilir. Bu nedenle çocuğun üstünde çevrenin çok az etkisi olmalıdır. Son olarak “boş levha teorisine” göre, insan yazılmayı bekleyen bembeyaz bir sayfa gibidir. İyiliğe ve kötülüğe eşit mesafededir. Çevresindeki insanlar, bu

boş levhaya kendilerinde var olan değerleri aktarırlar (Hoffman, 1970; Akt: Çiftçi, 2008: 46).

Ahlaki olgunluğa erişebilmek için kişinin özgürce kendi seçimlerini yapabilmesi ve kendi değerlerini oluşturması gerekir. Bunun için kişinin vicdan mekanizmasını devreye sokarak, iyi ve kötü davranış hakkında bir yargıya varması, ahlaki gelişim açısından önemli bir unsurdur (Onur, 2011: 172-176).

Piaget ve Kohlberg'in ahlak anlayışı, insanın doğuştan masum oluşuna dayanır. İnsan, çocukluk dönemlerinde baskıcı ve katı bir otoriteye maruz kalmadıysa ileriki yıllarda evrensel adalet prensibine ve vicdanına dayanarak kendi kararlarını özgürce verebilecek düzeye ulaşır, bu durum ise ahlaki olgunluğun en önemli göstergesidir (Piaget, 1992; Akt: Çiftçi, 2001: 20).

Sağlam bir kişilik, sağlıklı bir ahlaki gelişimle oluşur. Ahlaki gelişimin temel taşlarını oluşturan, bireyin ailesidir, daha sonra bu sorumluluğu bireyin sosyal çevresi ve eğitim kurumları üstlenir. Çocuğun ahlaki gelişiminde, takdir beklentisi ve ceza alma korkusu önemli bir paya sahiptir. Çocuğa, doğru ve iyi davranış kazandırmaya çalışırken, çocuğun bu durumu, yetişkinler tarafından dikkate alınmalıdır (Aydın, 2011: 46).

1.2.5.3. AHLAKİ GELİŞİM KURAMLARI

Ahlaki gelişim kuramları, insanın yaradılış özüne dair ortaya konulan felsefi yaklaşımlardan etkilenmiş ve hatta temeline bu yaklaşımları koyarak oluşturulmuştur. Psikanalitik kuramın temeli, insanın doğuştan kötü olduğuna; sosyal öğrenme kuramı, insanın doğuştan iyiye ve kötüye eşit mesafede olduğuna dayanır; Piaget ve beraberindeki bilişsel kuramcılar ise insanın doğuştan saf ve masum olduğuna dayanan görüşe göre kuramlarını oluşturmuşlardır (Aydın, 2011: 47-49).

Ahlak gelişimi ile ilgili kuramları üç başlık altında toplayabiliriz. Bunlar:

- Psikanalitik yaklaşım
- Davranışçı ve Sosyal Öğrenme Yaklaşımları

- Bilişsel Yaklaşım

1.2.5.3.1. Psikanalitik Yaklaşım

Bu kuramın savunucuları, Sigmund Freud, Ericson, Sullivan gibi isimlerdir. Başlangıçta Freud'u takip etmişler ama daha sonraları önemli ölçüde farklı görüşleri savunan birçok isim yer almıştır. Psikanalitik kuramının temelini, insanın doğuştan kötü olduğu görüşü oluşturur. Bu kurama göre birey, ancak yetişkinlerin yol göstericiliği ile doğruya ve iyiye ulaşacaktır. Freud, kişiliği üç temele dayandırır. Bunlar; id, ego ve süper egodur. Kişi bu üçü arasındaki dengeyi kurabilirse ahlaki olgunluğa erişecektir. Ego, id'in ortaya çıkarmış olduğu saldırgan ve ilkel duygular ile tamamen topluma odaklı, insanın fedakâr yönünü oluşturan süper ego arasındaki dengeyi kurmakla yükümlüdür (Çiftçi, 2008: 47-48).

Süper ego, kişinin sosyal çevresi ile olan ilişkisini düzenler. Toplumun kurallarını benimseyen birey, süper ego sayesinde yalnız olduğu durumlarda bile ahlaki davranışlarda bulunur. Kişiliğin denge koruyucusu olan ego, id'in bitmek tükenmek bilmeyen ilkel istekleri ile süper egonun aşırı katı tutumu arasında denge kurmaya çalışır. Egosu aktif olan birey, her yönden sağlıklıdır. Ego tarafından denge sağlanamadığı durumlarda, id'i ağır basan kişilerde ilkel duygular yoğunlaşır; süper egosu ağır basan kişilerde ise suçluluk psikolojisi gözlenir (Marçıl, 2012: 5-15).

Ego, id ve süper egonun isteklerini makul bir duruma getirerek, insanın ruhsal dünyasında bir denge kurar. Ego, kişiliğin olgunlaşması için sağlıklı kararlar alır. Ego, aşırıktan uzak, daha çok kişinin mantık tarafını kullanan, yapıldığında kişiyi ve çevresindekileri rahatsız etmeyen davranışlar sergilemesinde yardımcı olur (Şengün, 2003: 24-25).

İd'in temelinde yoğun istek ve arzu vardır. İd insanda doğuştan var olan ilkel duygu ve isteklerden oluşur. İstekleri doyurulduğu sürece mutludur. İd, dış dünyadan kopuktur. İd'in dünyasında akıl ve mantık yoktur, toplumsal ve ahlaki kurallar geçersizdir, kendi istek ve arzuları haricinde hiçbir şey onun için önemli değildir (Çırak, 2006: 19-20).

Süper ego; bireyde fiziksel hazzın ötesine geçen, çevresinde gördüğü değer ve normları fark eden, bunları kendi hayatında uygulamaya başlamasıyla gelişen ve zamanla bireyde bir ahlak haline gelen taraftır. Bu durum 3-5 yaşlarında başlar, 6-11 yaşlarında daha da gelişme göstererek devam eder. Süper ego, zıtlıklarla kurulu dünyada her zaman kendine doğru ve iyi olanı seçmeye çalışırken, kişiliğin diğer bölümleri olan id hazzın, ego ise gerçekliğin peşindedir. Süper ego, vicdan mekanizmasını harekete geçiren ve ahlaklı olanı tercih eden taraftır (Şengün, 2003: 24-25).

Kişinin model aldığı ve davranışlarını taklit ettiği ilk kişiler ebeveynleridir. Freud'a göre, kız çocukları annelerini, erkek çocukları da babalarını örnek alırlar. Ayrıca bu durum çocuğun, cinsel kimliğinin gelişmesi için de çok önemlidir. Doğru cinsiyet eşleşmesi, ahlaki normların da gerçekleşmesi demektir. Anne ve babadan öğrendiği bu kurallara uymadığı durumlarda suçluluk hissediyorsa vicdanı harekete geçmiş demektir (Çitemel, 2010: 8-9).

Çocuk ilk bağı anne ile kurar. Çünkü çocuğun temel ihtiyaçları anne tarafından karşılanır ve baba bu durumda ikinci planda kalır. Özellikle erkek çocukları için anneye karşı hissettikleri yoğun duygular, babayla aralarında bir rekabete dönüşür ve çocuk babası tarafından cezalandırılmaktan korkar. Bu korku büyürse çocukta psikolojik sorunlara neden olabilir. Çocuk, yaşadığı olumsuz duygulardan kurtulmak için babasına hissettiği asıl duyguları bilinçaltına atarak, toplumun beklentilerine göre hareket etmeye başlar (Seydooğulları, 2008: 11-13).

Freud'a göre, kişilik ve ahlak gelişiminin kritik dönemi, yaşamın ilk beş yılıdır ve altı yaşından sonra insanda çok fazla bir değişimin olamayacağını savunmaktadır. Freud, kişinin ahlaki yönden gelişmesinin süper egonun gelişmesiyle paralel olduğunu vurgulamıştır (Topbaşı, 2006: 60).

Freud gibi, psikanalitik yaklaşımla ahlaki gelişim üzerinde çalışmalar yapan bir diğer kuramcı ise Erik Erikson' dur. Erikson, insanın gerçek yaşamla bağı olan egonun gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bunlardan birincisi, Freud'un kuramına paralel olarak, bireyin kendi iç dünyasına ve çevresinde olup bitenlere karşı yeni bir bakış açısı

geliştirmesi gerekliliğidir. İkincisi, Freud kişilik gelişiminin ergenlikte son bulduğunu dile getirirken, Freud'un tam aksine kişilik gelişiminin ergenlikten sonra ve hatta kişinin yaşamı boyunca sürdüğünü ifade etmiştir. Üçüncü katkısı ise ahlaki ve kişilik gelişimi evrelerinin kendi içinde tek yönlü ilerlemediğini, pozitif ve negatif taraflarının olduğunu, dile getirmiştir (Çitemel, 2010: 8-9).

1.2.5.3.2. Davranışçı ve Sosyal Yaklaşımlar

İnsanın maddi ihtiyaçlarının yanında, manevi ihtiyaçları da vardır. İnsan, manevi ihtiyaçlarını başta ailesi olmak üzere sosyal çevresiyle etkileşim kurarak giderebilmektedir. Bu yaklaşıma göre, ahlaki gelişimin temeli kişinin sosyal çevresiyle ilişkisidir ve kişinin sosyal çevresi buna göre şekil alır. Çevresinde yaşanan olumlu ya da olumsuz gelişmeler toplumla birlikte bireyi de etkiler. Model alma ve taklit etme öğrenmenin ve ahlaki gelişimin anahtarlarıdır. Bireyin, yakın çevresinde gözlemlediği davranışlar, bireye ahlaki davranış hakkında yargıya varmasında ve bireyde vicdan olgusunun gelişmesinde rehber olurlar (Ersanlı, 2010: 278-279).

İnsanlar arasında ahlaki farklılıklar vardır. Bunun en önemli sebeplerinden birisi kültür olgusudur. Kültür, toplumdan topluma değiştiği gibi kişiden kişiye, aileden aileye de değişiklik gösterir. White ve Matawie (2004: 219-233), bir ergenin davranışları, onun anne ve babasının ahlaki davranışları hakkında bizlere büyük ipucu verebileceğini ifade etmektedirler.

Sosyal öğrenmenin en önemli unsurları; gözlem, taklit ve model almadır. Bunun yanında gözlemlenerek taklit edilen davranışların olumlu ve olumsuz pekiştirilmesi de davranışın devamı için önemlidir. Çocuk iyi şeylere şahit oluyorsa iyi davranışı, kötü şeylere şahit oluyorsa kötü davranışı öğrenir. Bunlar bir de çevresi tarafından pekiştiriliyorsa bireyde kalıcı hale gelir (Parlak, 2011: 33-34).

Bireyin, ahlaki ya da ahlaki olmayan davranışlara yönelmesi kendi seçimiyle değil yakın çevresinde gözlemlediği davranışlara bağlıdır. Kişinin doğru olarak kabul ettiği ve benimsediği davranışlar genelde çevre tarafından onaylanan; kabul etmediği ve

sürdürmediği davranışlar ise ceza ile sonuçlanan davranışlardır. Kişi doğru ve yanlış davranışları bu şekilde ayırt etmektedir (Çiftçi, 2008: 51-54).

Bu kuramın farklı ve önemli bir yanı da davranışlarla birlikte yakın çevresinde model aldığı kişilere bütünsel bakarak, onların şahsiyetlerine ait özellikleri de taklit etmektedirler. Yaşadıkları kötü durumlar karşısındaki sabırlarını, çalışma gayretlerini, bir işte sebat etme durumlarını, hayata bakış açılarını vb. örnek alırlar. Taklit etme, model alma, ceza ve pekiştireç durumları toplumsal yaşamın kaçınılmaz unsurlarıdır, kuramı önemli kılan da bu noktadır (Parlak, 2011: 33-34).

Klasik davranışçılık yaklaşımının temsilcisi Watson (1930):

Bana, kendime has dünyamda yetiştirmek üzere yarım düzine sağlıklı bebek verin. Bu çocuklardan rasgele seçtiğim birini; yeteneklerini, eğilimlerini, tutkularını, zekâlarını, kabiliyetlerini ve atalarının ırkını dikkate almaksızın dilediğim herhangi bir uzmanlık alanında doktor, avukat, sanatçı, tüccar ve evet, hatta dilenci veya hırsız olarak eğitebileceğimi garanti ediyorum.

sözleri ile çocuğun ahlaki gelişimi ve genel olarak yetiştirilmesinde, içinde bulunduğu çevreye verdiği önemi ortaya koymaktadır (Akt: Çiftçi, 2008: 52).

1.2.5.3.3. Bilişsel Yaklaşım

Ahlak gelişimini, bilişsel kuramcılar ardışık bir düzende, zihinsel yapıya paralel olarak ele almışlardır. Bunun için bireyin ahlaki gelişimi incelenirken, bilişsel işleyişi de göz ardı edilmemelidir. Birey, çevreyle etkileşimi sonucu, toplumun ahlak anlayışı konusunda bir yargıya varırken, bunu bilişsel süreçle yoğurarak, kendi ahlak yargısını oluşturur (Çırak, 2006: 23).

1.2.5.3.3.1. John Dewey'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Ahlaki gelişimde bilişsel yönün de önemli olduğunu dile getiren ve ilk olarak buna kuramında yer veren J. Dewey'dir. İnsan davranışları sadece biyolojik bir süreç gibi incelenmemeli, insanın çevreyle etkileşimi ve uyum süreci açısından davranışlarının altında yatan bilişsel süreçte yakından incelenmelidir (Yıldız, 2007: 29).

Dewey (1976), ahlaki yargı gelişiminde üç dönem olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

Ahlak ve Gelenek Öncesi Düzey: İnsanın, temel ihtiyaçlarından kaynaklanan ve bu ihtiyaçları gidermeye odaklı davranışları içerir. Bireyin davranışları üzerinde temel ihtiyaçları ve toplumun beklentileri daha etkilidir.

Geleneksel Düzey: Bireyin, bazı duygusal ihtiyaçlarını gidermeye çalıştığı ve dışlanmamak adına özellikle arkadaş çevresinin kural ve beklentilerine uyduğu dönemdir.

Özerk Düzey: Bireyin artık bilişsel farkındalık ve olgunluğa ulaştığı, toplumsal normları koşulsuz bir şekilde kabul etmediği, eleştirel ve sorgulayıcı bir gözle bakabildiği, daha özgürce ve bağımsız bir şekilde kararlar aldığı, kendi ahlak yargısını oluşturduğu dönemdir (Marçıl, 2012: 8).

Dewey, bireye doğru ve sağlıklı ahlak eğitiminin, zihinsel eğitimle tam olacağı düşüncesindedir. Toplumsal ahlaki değer ve yargılar bireye kazandırılırken, bireyin bunu özümseyebilmesi, ahlaki olanı gerçekleştirme için de bilişsel muhakeme yeteneğinin geliştirilmesi gerekir, bununla kişi kendi ahlak yargısını oluşturur. Dewey (1976), ahlak eğitimi evrelere ayırmıştır. Dewey, eğitimi psikolojik sağlamlık açısından bireyin doğru kararlar vermesi; bireyin, bu kararları verirken özgür ve bağımsız olması açısından gerekli görmektedir. Doğru ahlaki eğitimin temeli, gelişim psikolojisini anlamakta yatmaktadır (Çapan, 2005: 41).

Dewey, psikolojik gelişimin sağlıklı olmasını ve bireyde ahlaki değerlerin oluşmasını, iyi bir eğitim ortamının oluşturulması ve iyi bir eğitimin verilmesiyle kazanılacağını savunmuştur (Çiftçi, 2008: 54-55).

1.2.5.3.3.3. Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Jean Piaget, çocuklar üzerinde yapmış olduğu ve çocukların ahlaki gelişimleri ile ilgili edindiği bilgileri bir kuram haline getirmiştir. Bu kuramda çocukların ahlaki gelişimlerinin yanında, zihinsel süreçlerini de izlemek mümkündür (İz, 2009: 19-21).

Piaget'e göre, zekânın işlevi, bireyin içinde var olan değerlerle toplumsal değerlerin uyumu için kullanılan, zihinsel bir sistemdir. Bu uyum sürecinde herhangi bir kopukluk yaşanmaması gerekmektedir. İnsan ilişkilerinin sağlıklı ve devamlı olabilmesi, kişinin zihinsel olgunluğa erişmesiyle mümkündür. Bu durum ne kadar çok tekrar ederse, kişinin ahlaksal olgunluğa erişmesine ve çevre ile bağının güçlenmesine katkısı olur (Senemoğlu, 2018: 66-68).

Piaget, zihinsel gelişimi dört dönemde incelemiştir. Bunlar: İlk dönem duyuşal-motor dönemdir, 0-2 yaş aralığındaki bebekleri kapsar. Bu dönemde, bebekler, çevresini ve nesnelere beş duyu organı ile algılar; bunlarla ilgili zihninde şemalar oluştururlar. İkinci dönem, işlem öncesi olarak adlandırılır. Bu dönemde çocuk bazı doğa olaylarını kendi gözüyle anlamlandırmaya çalışır ve bunları kendi davranışlarına bağlar. Benmerkezcilik hâkimdir, hayal dünyaları geniştir. Çocuk, bu dönemde nesnelere sembolleştirerek öğrenir. Üçüncü dönem, somut işlemler dönemidir. Bu dönemin en önemli zihinsel kazançları korunum (değişmezlik) ve tersine çevrilebilirlik kanunlarıdır. Problemler somutlaştırılırsa çözülmesi daha kolay olur. Son dönem, soyut işlemler dönemidir. Birey bu dönemde; özelden genele, genelden özele çıkarımlar yapar. Soyut kavramları algılamaya ve düşünmeye başlar, düşüncelerin kişiden kişiye değişebileceğini anlar, olaylara ve durumlara eleştirel bir gözle bakabilir (Gültekin, 2008: 11-13).

Piaget'e göre, yaşın, bilişsel gelişimde çok önemli bir etkisi vardır. Yaş ilerledikçe bilişsel düzeyde artmaktadır. Her yaş döneminde, toplumsal kural ve normlara uyum ve davranış şekli değişmektedir. Küçük çocuklarda davranış, taklide dayanırken, bireyde yaş ilerledikçe bilinçli davranışlar daha da ortaya çıkmaktadır. İnanmış oldukları bu kuralların değişebilir olduğuna inançları vardır. Ancak ne yönde değişeceği iradeleri dışındadır (Aydın, 2011: 49-50).

Piaget, bir çalışmasında kurallara uyma düzeylerini çocukların yaş seviyelerine göre, oynadıkları oyun üzerinde belirlemeye çalışmıştır. Sorularla çocukların kurallar hakkındaki düşüncelerini öğrenmeye çalışmıştır. Bu araştırma sonucunda, 6 yaşına kadar çocuklarda kuralın ne olduğu konusunda fikirlerinin olmadığını ve çocukların kurallara uyma konusunda sıkıntılar yaşadıklarını tespit etmiştir. 6-10 yaş arası çocuklarda kuralları

bilip uymaya çalıştıklarını ancak çocukların kurallara uyma konusunda sıkıntılar yaşayabildiklerini, özellikle bu yaş grubundaki çocuklarda kuralların değiştirilemeyeceğine olan inançları çok yüksek olduğunu, ortaya koymuştur (Çırak, 2006: 24-28).

Piaget ahlaki gelişimi şu iki dönemde incelemiştir. Bunlar:

Bağımlı (Heteronomi) Ahlak Dönemi

Bu dönem, iki gelişim dönemini kapsamaktadır. Bunlar işlem öncesi dönem ve somut işlemler dönemidir. Bu dönemdeki çocuklarda, vicdan duygusu henüz uyanmamıştır. Bu yüzden davranışlarında vicdani bir sorumluluk hissetmezler. Yapmış oldukları iyi davranışları veya yapmaya çekindikleri kötü davranışları, bir kural olarak yerine getirirler. Dışsal bir denetime ihtiyaç duyarlar, otoritenin olmadığı yerde ahlak dışı davranışları yapma olasılıkları yüksektir (Aydın, 2011: 49-50).

Bu dönemdeki çocuklar, yapılan davranışta niyetten önce davranışın sonucuna bakarlar. Olayın sonucunda daha fazla zarar varsa o davranışı kötü olarak değerlendirirler. Kurallar onlar için kutsaldır, değiştirilemezdir (Onur, 2011: 172-176).

Bağımsız (Autonomi) Ahlak Dönemi

Bu dönemde artık bireyde, empati yeteneği gelişir ve birey, bunu ortaya koyan davranışlar sergiler. Genel yaş aralığı 8-12 dir (Şengün, 2006: 3). Piaget'e göre bu dönemde bireyde, göreceli düşünme yeteneğinin gelişmesiyle birlikte birey, olayları daha etraflıca düşünebilmekte, adalet duygusuyla yargılayabilmektedir. Kişi, herkesin aynı şartlara sahip olmadığını ve insanların aynı hayattan gelmediklerini düşünerek hareket etmektedir. Vicdan mekanizmaları artık faaliyete geçmiş durumdadır. Kendi kurallarını oluşturabilmekte ve kötü bir davranışı korktuğu için değil onun neden yapılmaması gerektiğini bildiği için yapmamaktadır. Toplumun beklentilerine göre değil, kendi ahlak yargısına göre hareket eder. Bu dönemde, davranışın sonucundan çok hangi niyetle yapıldığı göz önünde bulundurulur (Şengün, 2006: 3).

1.2.5.3.3. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Kohlberg, Piaget'i takip ederek, kuramını oluşturmuştur. Kohlberg'in Piaget'den farkı, çocukları oyun üzerinde değerlendirmemiş, çocuklara bazı durumlar verip, akıl yürütme yoluyla kendi ahlaki bakış açılarını ortaya koymalarını sağlamıştır (Senemoğlu, 2018: 68-72).

Kohlberg'in kuramında, bireylerin vermiş oldukları cevaplarda, akıl yürütmeleri sonucu ulaştıkları kendi seçimleri söz konusudur. Bu özgür seçimleri, ahlaki gelişim açısından önemli bir durumdur. Ahlak gelişim kuramlarının dayandığı bazı temel kavramlar mevcuttur. Psikanalitik kuramın temeli motivasyona, davranışçı kuramın temeli eyleme, bilişsel kuramın temeli ise ahlaki yargılara dayanır (Çiftçi, 2008: 58-62).

Kohlberg'in kuramında, bireyin, ahlaki gelişimin hangi düzeyinde olduğunu tespit etmek için önce bir hikâyeye okunur, ardından hikâyeyi dinleyen kişiden bu hikâyede insanı zor duruma düşüren iki farklı seçenektan birini gerekçeleri ile seçmesi istenir. Araştırmacı hikâyeye cevap veren kişinin verdiği cevaptan daha çok, verdiği cevabın gerekçesi üzerinde durur (Çiftçi, 2008: 58-62).

Kohlberg, ahlaki gelişimi 3 dönem ve 6 evrede incelemiştir. Bu evreler birbirinden bağımsız değildir. Bir sonraki evre, ahlaki gelişim açısından, bir öncekinden daha iyi düzeydedir. Bu geçiş, hiyerarşik bir sırayla olur. Kohlberg'e göre bir evrenin özellikleri içselleştirilmeden bir üst evreye geçilmez (Aydın, 2011: 50-55).

Kohlberg, bireyin ahlak gelişimini anlamak için farklı değişkenleri de göz önünde bulundurmuştur. Bireyin zekâsı, toplum içindeki konumu, bir durumda sonuca ulaşmada kullandığı yol ve yöntemler ve toplumun değer yargılarına bakış açısı, bireyin ahlak gelişimini belirlemek adına önemli değişkenlerdir (Çırak, 2006: 28-38).

Kohlberg'e göre bireyin toplumsal hayata katılımı ve toplumsal hayatta yer edinmesi ahlaki gelişim açısından da önemlidir. Bu durumun doğal sonucu, ahlaki davranıştır. Evrensel ahlaka ulaşmayı kolaylaştıran unsur, bireyin, mantıksal olarak

olgunlaşmasıyla çok yakından ilgilidir. Mantıksal olgunluğa ulaşan birey, ahlaki olgunluğa da erişebilir (De Mey ve Schulze, 1996: 309-324).

Kohlberg'e göre, bireyin ahlak anlayışının belirlenmesinde ve ahlaklı olana ulaşılmasında hem ahlaki olanla ilgili ifade edilen sözlerin hem de dışa vurulan davranışların arasındaki ilişki ve tutarlılık önemlidir. Bu bütünlük bireyin mantıksal yönünü şekillendirir (Haynes, 2002; Akt: İz, 2009: 23).

Kohlberg'in ahlak yaklaşımı ile ilgili belirgin özellikleri:

1. Bütün insanlar en son evreye kadar ulaşamaz. Bazı insanların ahlaki gelişimleri, herhangi bir evrede son bulabilir. Suç işleyenler, sadece ikinci evreye kadar gelebilmişler: çoğu yetişkin de dördüncü evrede kalmıştır. Çok nadir olarak, beşinci ve altıncı evreye ulaşan insanların varlığından da söz edilebilir.
2. Evreler arasında hiyerarşik ve ardışık bir yapı vardır. Bir insan evreleri sırasıyla geçerek bir üst evreye ulaşır.
3. Birey, genel olarak tek bir evrenin özelliklerini gösterse de bazı zamanlar bir alt ya da bir üst evrenin özelliklerini de yansıtabilmektedir.
4. Ahlaki gelişimde birey, hep daha iyiye doğru yol alır. Yani birey bir alt evrenin düşüncesine zorlanamaz ancak bir üst evreye taşınabilir.
5. Ahlaki gelişimde ve zihinsel olgunlaşmada yaşın önemli bir yeri vardır. Ancak temel şart değildir. Bazı çocuk ve gençlerin, kendilerinden yaşça büyüklere göre daha ahlaklı davranışlar sergilediği görülmüştür.
6. Ahlaki gelişimde üst evrelere ulaşabilmek için bazı şartların gerçekleşmesi gerekir. Bu şartlardan birisi de bireyde soyut ve görelî düşüncenin gelişmesidir. Ergenlik çağına ulaşmayan çocuklar, henüz soyut düşünemedikleri için onların, üst evrelere ulaşması pek mümkün değildir.

7. Bireyin, karşısındaki kişiyi anlayıp, ahlaki olanı yapabilmesi için vicdan ve empati duygularının gelişmiş olması önemlidir. Ancak tek başına empati ahlaki gelişim için yeterli değildir (Kohlberg, 1971: 23-92).

Her evredeki insanların, olaylara bakış açısı ve olayları haklılaştırma sebepleri farklıdır. Gelenek öncesi düzeyde otoriteden korkma ve kişisel çıkarlar ön plandadır. Geleneksel düzeyde ise, birey, ait olma gereksinimini gidermek için uyma davranışı gösterir; birey için kendi isteklerinden çok, içinde bulunduğu grubun isteği ön plandadır. Ayrıca bir üst evrede kanun ve kurallara sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur. Gelenek sonrası düzeyde evrensel değerler geçerlidir. Birey, artık özgürdür, kendi ahlak ilkesini oluşturur ve buna göre hareket eder. Bir üst evre her zaman, bir öncekinden ahlaki olarak bireyi daha iyiye taşır (Gültekin, 2008: 13-16).

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında yer alan düzey ve evreler aşağıda geniş olarak açıklanmıştır. Bunlar:

1. Gelenek Öncesi Düzey

İki evreden oluşur. Birey, bu dönemde çevresini gözlemleyerek, etrafındaki insanların davranışlara verdikleri tepkiler doğrultusunda, doğru ya da yanlış davranışı tanımlamaktadır. Otorite olarak kabul ettiği kişilerin tepkileri önemlidir. Ayrıca davranışın sonucunda elde ettiği fayda da birey için bir önemli bir ölçüttür.

1.a. İtaat ve Ceza Eğilimi

Korku, otorite, ödül ve ceza, bu dönemin belirgin kavramlarıdır. Birey, bir davranışı yapıp yapmama konusunda otoriteden etkilenir. Davranışlar ceza almamak veya ödül almak üzerine kuruludur. Bu evredeki bir bireye, ahlaki olmayan bir davranışın neden yapılmaması gerektiği anlatılırsa birey üzerinde çok fazla etkisi olmaz ancak kurallara uyması sonucu hangi ödülü alacağı, uymaması durumunda hangi cezayı alacağını bilmesi, birey üzerinde daha etkili olacaktır (Kohlberg, 1984; Akt: Acuner, 2004: 40).

Davranışın niceliği, niteliğinden daha önemlidir. İki iğne çalan, bir iğne çalana göre daha kötü bir davranışta bulunmuştur. Bireyin, bu dönemde empati duygusu gelişmemiştir. Başkalarının duygu, düşünce ve hissettikleri hakkında bilgi sahibi değildir ve bunlar onun için önemsizdir. Birey sadece kendi duygu, düşünce ve hissettiklerine odaklanmıştır. Kişi, bu evrede fiziksel haz odaklıdır. Yaptığı davranıştan dolayı ceza alıp almayacağı onu ilgilendiren tek gerçektir. “Yapmamalıyım, çünkü cezalandırılmak istemiyorum” düşüncesi baskındır (Casterle, Janssen ve Grypdonck, 1996; Akt: İz, 2009: 25-26).

Birey bu evrede istese de istemese de otoriteye itaat etmektedir. Yaptığı ya da yapmaktan kaçındığı davranışla ilgili sorular sorulduğunda, otoritenin vereceği cezadan ya da ödülünden söz etmektedir. Kuralların kaynağı otoritedir, kurallara mutlaka uyulmalıdır ve bu kurallar asla değiştirilemezdir (Çiftçi, 2003: 60).

1.b. Saf Çıkarıcı Amaçlar Eğilimi

Bu evrede olan birey, kendi çıkarına odaklıdır. Kurmuş olduğu ilişkilerde de çıkarları ön plandadır. Biri ona iyilik yapmışsa iyiliği, kötülük yapmışsa kötülüğü hak ediyordur. Yani iyilik de kötülük de karşılıklı ve eşittir. Kurallar, ihtiyacı karşılıyorsa önemlidir (Hatunoğlu, 2003: 28-29).

Bu evrede, otoritenin mutlak hâkimiyeti kısmen zayıflamıştır. Otoriteye karşı hissettiği korku ve saygı, otoritenin zayıf yanlarını gördükçe azalmıştır. Bireyin, empati duygusu gelişmeye başlar, kendisi gibi herkesin de hayatta elde etmek istediği şeylerin olduğunun farkındadır ve dünyanın sadece kendi etrafında dönmediğini anlar. Ne kadar insan varsa o kadar farklı düşüncenin olabileceğini kavrar. Her ne kadar kişi, bunların farkında olsa da düşünce sistemi sınırlıdır ve bu dönemdeki bireyin, soyut düşünme özelliği henüz gelişmemiştir. Yaptığı davranış, bireyi mutlu ve tatmin ediyorsa doğru davranış odur (Çırak, 2006: 33) Bu dönemin temel beklentisi ceza almamak değil, davranışın sonucunda ödüle ulaşmaktır (Hatunoğlu, 2003: 28-29). Herkesin kendi doğruları vardır. Bu yüzden “birden fazla çıkar varsa birden fazla da doğru vardır” anlayışı hâkimdir. Birey böylece görelî düşünme yetisini kazanmaya başlamaktadır (Onur, 2011: 172-176).

2. Geleneksel Düzey

Bu düzeyde birey, kendine özgü dünyasından çıkarak, sosyal hayata aktif olarak katılır ve kendi iradesiyle ya da iradesi dışında bulunduğu gruplarda aktif rol alır. Bu dönemde içinde bulunduğu grupların, bireyden beklentileri çok önemsenir. Ait olma ihtiyacı, sosyal uyumu beraberinde getirir. Bir önceki evrede temelleri atılan empati duygusu, bu dönemde daha da gelişir. Bir üst evrede, toplumsal düzen ve huzur için kural ve kanunlara uymanın önemine inanılmaktadır (Kohlberg, 1984; Akt: Acuner, 2004: 41).

2.a. İyi Çocuk ya da Kişiler Arası Uyum Eğilimi

Bu evrenin en iyi göstergesi, değer verdiği, önemseydiği grup ve insanlar için yapılan yardımseverlik ve fedakârlık duygularıdır. Kendi isteklerinden çok çevresindeki insanların istekleri ve beklentileri daha önemlidir. Sadece çevresinde yaşayan kişilere değil geçmişte yaşamış kahramanlara da özenme ve onları, taklit etme söz konusudur. Yaşlılarıyla iletişimi kuvvetlidir. Yapmış olduğu fedakârlıkların ve iyiliklerin özellikle ailesi tarafından görülmesini ister, görülmediğinde farklı sosyal gruplarda kendini gösterme çabası içerisine girer. Fakat bu durum birey açısından her zaman doğru tercihler olmamaktadır. Yapılan davranışlarda, bir önceki döneme göre niyeti de göz önünde bulundurmaya başlamıştır. Birey için öncelikli olan sadece fizyolojik ihtiyaçlar değil duygusal ve ruhsal ihtiyaçların giderilmesi de çok önemlidir. Bu süreçte, otorite tamamen ortadan kalkmamıştır, hala birey üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Toplumun bireyden beklediği davranışlar ile kendi istekleri çatışabilmektedir. Her çatışma bir çözümü beraberinde getirir, bireyin böyle durumlarda çatışmadan kurtulmak için zihni devreye girer ve birey toplumsal kuralların olması gerektiğine dair sonuca ulaşır. Bu çatışma sosyal hayat içinde gruplar arasında da yaşanmaktadır. Birey çatışmaların çözümü için kural ve kanunların gerekliliğine inanır (Kohlberg, 1984; Akt: Acuner, 2004: 42).

2.b. Kanun ve Düzen Eğilimi

Birey için bu dönemde toplum düzeninin ve huzurunun sağlanması çok önemlidir. Bu düzen ve huzur için uyulması gereken kural ve kanun neyse uymak, sorumlulukları yerine getirmek esastır. İtaat ve ceza eğilimindeki bir birey otorite ortamında kurallara

uyarken, bu evredeki kişi otorite olmasa da kural ve kanunlara uyma eğilimindedir. Çünkü toplumun huzuru için bu şarttır. Bireysel olarak bu düzeni kimsenin bozmasına müsaade etmez. Vicdan devrededir, hakkaniyet esasına dayanan bir sistem geçerlidir. İyi niyet devam eder ancak tek başına yeterli değildir. Bu yüzden kural ve kanunlar olmalıdır (Adams, 1995; Akt: Seydoğulları, 2008: 23).

3. Gelenek Sonrası Düzey

İnsan hak ve özgürlükleri üzerine kurulu bir dünya düşüncesi hâkimdir. Hem bu hakların korunması ve yaşatılması için mücadele edilir hem de herhangi bir ihlal halinde, yasal yollarla, hak arama yoluna gidilmesi gerektiğini savunur (Ersoy, 1997: 11-22). Bu evrede kanun ve kurallar önemlidir ancak tek başına yeterli değildir. Doğru ve iyi olana ancak kişinin vicdanı ile verdiği kararlarla ulaşılır. Bireyin kendi ahlak ilkelerini oluşturduğu dönemdir (İz, 2009: 28). Birey içten gelen bir denetimle ahlaki olanı gerçekleştirir. Kimsenin özel sınırını aşmamaya çalışır. İnsanın varlığı kanun ve düzeni yerine getirmek için değil kanun ve düzen insan onurunun ve özgürlüğünün korunması için vardır (Çiftçi, 2008: 61).

3.a.Sosyal Sözleşme, Yararlılık ve Bireyin Haklar Eğilimi

Kanun ve düzen olmalıdır ve korunmalıdır. Ancak kanun ve düzen kişi özgürlüğünü sağladığı sürece önemlidir ve bu yüzden vardır. Toplumsal kanun ve kurallar dokunulmaz değildir, gerektiğinde insan faydasına yönelik olarak değiştirilebilir ya da kaldırılabilir (Kohlberg, 1984; Akt: Acuner, 2004: 43-44).

Çoğunluğun isteği ve bunun yanında bireyin yararı önemlidir. Toplumsal kurallarda en az kanunlar kadar önemlidir, çünkü bireyin otorite karşısında haklarının korunması açısından kuralların önemli bir yeri vardır. Kanunlar olmalıdır ancak değiştirilmez değildir, kanunların işlevselliği ön planda tutulmalıdır (Yıldız, 2007: 37).

3.b.Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi

Bir insanın ahlaki açıdan ulaşabileceği en üst basamağı ifade eder. Evrensel ahlak ilkeleri çerçevesinde birey, kendi ahlak yargısını oluşturur. En çok konuşulan ve üzerinde durulan bir evredir. Her insan için ulaşılması kolay bir evre değildir. Peygamber Efendimiz, diğer peygamberler ve bazı düşünürler bu evreye ulaşan nadide insanlardır (Aydın, 2011: 50-55).

Kohlberg, bilişsel gelişimin yanında ahlaki gelişim üzerinde farklı durumların da etkisinden bahsetmektedir. Bunlardan biri; rol alma için fırsat oluşturmaktır. Birey içinde bulunduğu topluma ne kadar çok uyum sağlar ve ne kadar çok sosyal grup içerisinde yer alırsa empati yeteneği de o kadar gelişir. Ancak bu durum tek başına yeterli değildir. Çünkü bireyde var olan empati yeteneği sadece toplum yararına olmayabilir, insan bunu kendi çıkarları için de kullanabilir. İkinci olarak, bireyin yaşadığı çevrede bulunan ahlaki atmosfer de önemlidir. Korku kültürünün yer aldığı bir çevrede, birey, üst düzey bir ahlaki gelişim gösteremez. Çünkü birey, ceza almamak için hep mücadele edecektir. Bu durum ise insana, 1. ve 2. evreden daha yukarı çıkmasına izin vermez (Kohlberg, 1981; Akt: Gümüş, 2015: 27). Bunun yanında yakın çevresinin hangi ahlaki evrede yer aldığı da bireyin ahlak gelişimi açısından önemli bir unsurdur. Birey, gerçek hayatta ikilem durumlarıyla karşılaştırılmalı ve bu konu üzerine evde ve okulda tartışmalar ve eleştiriler yapabilmelidir (Gander ve Gardiner, 1998: 338-341).

Kohlberg, bütün toplumlarda ve kültürlerde bireyin bu aşamalardan geçerek, kendi ahlak yargısını oluşturduğunu ileri sürmektedir. Her evreye sırasıyla geçilir, bir evre yaşanmadan bir üst evreye geçilmez. Bu süreç bazı insanlarda hızlı olabilirken, bazı insanlarda da ömür boyu sürebilir. Ancak ardışık ve hiyerarşik yapı asla bozulmaz (Parlak, 2011: 32).

1.2.5.3.3.4. Carol Gilligan'ın Ahlak Gelişim Kuramı

Gilligan; Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarından etkilenerek, onlara benzer yanları olmasına rağmen kendine özgü bir ahlak gelişimi kuramı oluşturmuştur. Yapmış olduğu çalışmaları alana katkı sağlamıştır. Kohlberg'le ortak bir çalışmaları vardır. Bu çalışma

Kohlberg'in kuramına karşı bir eleştiri niteliğindedir. Gilligan, Kohlberg'in sadece erkek yetişkinlerle yapmış olduğu çalışmasını eksik bulmuş, buna tepki olarak kadınlarla da çalışmıştır. Hem erkek hem de kadın bakış açısını yansıtmaya çalışmıştır. Kohlberg, kadınların zihinsel gelişim açısından erkeklerden geri kaldığını ve bu yüzden erkekler ile kadınlar arasında farkların olduğunu ileri sürerken, Gilligan bu duruma farklı bir yorum getirerek, durumun böyle olmadığını, kadınlardan toplum tarafından çok büyük fedakârlıklar beklendiğini ve bu yüzden kadınların 3. evrede kaldıklarını ifade etmiştir. Ayrıca kadın erkek arasındaki farklılığın zihinsel açıdan değil, bakış açılarıyla alakalı olduğunu vurgulamıştır. Erkeklerin de yapıları gereği kanun ve kurallara verdikleri önemden dolayı çoğunlukla 4. evrede olduklarını ileri sürmüştür. Yani Gilligan çalışmasında tek taraflı bakmamış, erkek ve kadın bakış açısını birlikte incelemiş ve aralarında düşünsel anlamda bir üstünlüğün yer almadığını ancak kadın ve erkek arasında olaylara bakış açılarında farklılıkların olduğunu dile getirmiştir (Gilligan, 1979; Akt: Şafak, 2008: 61-62).

Kadınlardan birçok toplumda aşırı bir fedakârlık beklenmekte ve toplumlar kadınları bu yönde yetiştirmektedirler. Kadınlardan beklenen bu durum Kohlberg'in kuramında 3. evreye denk gelmektedir. Gilligan'a göre kadınlar, isteseler de istemeseler de toplumun bu beklentisine cevap verebilme gayreti içerisine girdikleri için bu evrede takılı kalmaktadırlar. Gilligan, Kohlberg'in ifade ettiği gibi, sadece erkek yetişkinlerin gelenek ötesi düzeye ulaşabildiğinin aksine, hem kadın hem de erkek yetişkinlerin bu evreye ulaşabildiğini hatta daha da öteye gidebildiklerini ifade etmiştir (Senemoğlu, 2018: 68-72).

Etkilendiği kişilerden farklı olarak kadınların ahlak gelişimi üzerinde duran, temeline ahlak sevgisini koyan Gilligan, ahlak gelişimi ve geçiş aşamalarını 3 dönemde ifade etmeye çalışmıştır. Bunlar:

Bencillik: Özellikle çocukluğun bazı dönemlerinde ve ergenlikte ortaya çıkan bencillik, aslında bireyin benliğini korumasıyla ilgilidir. Birey, benliğine zarar verecek tehlikeleri bu şekilde aştığını düşünür.

Geçiş: Birey, kendi duyguları ve istekleri ile toplumun kişiden beklediği davranışlar arasında bir çelişki yaşar ve birey, bunun üzerine düşünmeye başlar.

İyilik: Bir önceki dönemde başlayan çatışma bireyin içinde var olan iyiliği ortaya çıkarır. Bu duygu, yoğun olarak anne olan kadınlarda bulunur. Birey, sorumluluk bilinciyle hareket eder.

Geçiş: Bu dönemde özellikle kadınlarda yaşanan, yoğun fedakârlık ve başkalarına faydalı olma duygusu ile kişinin kendini düşünmesi gerektiği arasında kararsızlığın yaşandığı dönemdir.

İlişkisel Koruma/Şefkat: Birey, bu dönemde iyilik ve şefkat duygularını kaybetmeden, kendi özgürlüğünü sağlamaya çalışır ve bağımsız kararlar alır. Sorumluluklarının farkında olarak, insan ilişkilerini yürütmeye çalışır (Rather, 1996; Akt: Şafak, 2008: 60).

Gilligan ilk çalışmalarından birinde, farklı özelliklere sahip 29 hamile kadınlara çalışmıştır. Bu çalışmasında, kadınların kürtaj olayına ilişkin bakış açılarını bulmaya çalışmıştır. Gilligan, kadınların vermiş oldukları cevapları, Kohlberg'in kuramına göre değerlendirmiştir. Kohlberg'in, kadınların hepsinin aynı düzeyde kaldığı, hiçbirinin gelenek ötesi düzeye ulaşamadıkları varsayımına karşın, çalışmaya katılan kadınların, birbirinden farklı görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Gilligan, ahlaki gelişime farklı bir açıdan yaklaşarak, kadınların ahlaki yargılara varırken, koruyucu duygularla ve sorumluluk duygularını temele alarak sonuca ulaştıklarını, Kohlberg'in ahlak anlayışından farklı olarak ortaya koymuştur (Gilligan, 1993: 24-39).

Kohlberg'in ve Gilligan'ın, erkekler ve kadınlar üzerine yapmış olduğu çalışmalar sonucu; Kohlberg, erkek bakış açısıyla hak ve adalet üzerine kurulu ahlaki gelişim kuramını, Gilligan ise kadın bakış açısıyla sorumluluk temelli ahlaki gelişim kuramını ortaya koymuşlardır (Frieeman & Giebink, 1979; Akt: Hatunoğlu, 2003: 35-36).

1.2.5.4. SOSYAL BİLGİLERDERSİNDE DEĞERLERİN YERİ

Dünya genelinde yaşanan gelişmeler ve küreselleşmeyle birlikte ülkelerin sahip olmak istedikleri insan profili de değişmiştir. Bütün insanlığın yaşamakta olduğu sorunlara

karşı duyarlı, sorumluluk sahibi ve evrensel ahlak ilkesine sahip insan profili hedeflenmektedir. Bu insan profili, gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakmak için bütün ayrılmış fikirlerden arınmış, geniş bir dünya görüşüne sahip, yaşama bütün insanların iyiliği noktasında geniş bir pencereden bakan kişidir (Kan, 2009: 25).

İnsan hak ve özgürlüklerini bilen ve koruyan, her yönüyle kendine ve insanlığa faydalı bireyler yetiştirmek ve bu nitelikteki insanlara sahip olmak her ülkenin ortak gayesidir. Bireyi yaşama hazırlamak, bulunduğu toplumun kültürünü ve değerlerini kazandırmak için okulu en önemli araç olarak görmeli, ilköğretim çağından itibaren buna önem verilmelidir (MEB, 2006: 41; Akt: Gömleksiz ve Cüro, 2011: 103).

Değerlerin öğretim programı içinde çok önemli bir yeri vardır. Dayandığı temel nokta, geçmişten günümüze kadar taşınan kültürel mirastır. Bu kültürel mirastan güç ve ilham alarak, mevcut neslin ve gelecek kuşakların bu ruhla yaşatılması temel hedeflerimiz arasındadır. Sosyal yaşama uyum ve insan ilişkileri açısından, birey için de hayati önem taşımaktadır. Bir milletin varlığı ve devamı, değerlerine sahip çıkan ve değerlerini yaşatan insan varlığı ile paraleldir. Değerlerin yaşatılmasında ve aktarılmasında eğitim sistemine de çok büyük görev düşmektedir. Eğitim sistemin nihai amacı bilgi aktarmak değil, bilgi ile birlikte duyuşsal hedefleri de kazandırmaktır. Bunu gerçekleştirmek için eğitim programının her aşamasında değerlerin kazandırılmasına yer verilmelidir. Oluşturulan öğretim programlarında değerler tek bir ders ya da konu olarak ayrılmamış, programın içinde her aşamaya, her alana yönlendirilerek bütün bir programın temel gayesi haline getirilmiştir. Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Bu değerler, programın her alanında karşımıza çıkacaktır (MEB, 2018: 4).

Birey hiçbir müdahale olmadan, içinde bulunduğu toplumun değerlerini tam anlamıyla anlayamaz ve benimseyemez. Bu yüzden bireye istendik ve sistemli bir değer eğitimi verilmelidir. Bunu en sağlıklı ve en iyi verebilecek yer okullar ve bu doğrultuda hazırlanan eğitim programlarıdır (Ekşi, 2003: 79-96).

Sosyal Bilgiler öğretim programına bakıldığı zaman değer eğitiminin çok önemli bir yeri vardır. Sosyal Bilgiler dersi, kapsadığı alan çok geniş olan, geçmiş- bugün ve gelecek bağının sağlanmasında önemli bir köprü görevi üstlenen, yaşamın içinden ve yaşamla bağını koparmayan, sosyal bilimlerin özünden oluşturulan bir derstir. Ayrıca ulusal kültürü temele alarak, evrensel bir bakış açısıyla bakabilen, haklarını bilen sorumluluklarını yerine getiren, vatandaşlık bilinci içinde; kendisine ve tüm insanlığa faydalı, aktif, sosyal ve etkin bireyler yetiştiren önemli bir derstir (Kan, 2009: 25-30).

Sosyal Bilgiler öğretim programı, ülke çıkarlarını ön planda tutan ve ülke hedeflerini gerçekleştirecek vatandaş profilinin oluşturulmasında büyük bir paya sahip öğretim programıdır (Yazıcı, 2009: 432).

Sosyal Bilgiler öğretim programının esas gayesi; bireyi her yönüyle geliştirip, onu hem sosyal yaşama hazırlamak hem de başta ülkesine, kendisine ve bütün insanlığa faydalı bir birey haline getirmektir. Bunun için bireye evrensel ahlak ilkeleri çerçevesinde sahip olması gereken bütün değerleri kazandırarak; aldığı kararlarda bağımsız, sosyal yaşamda aktif, insan hak ve özgürlüklerine saygı duyan, demokrasiye önem veren, kanun ve kurallara uyan ve onları koruyan, bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip araştıran, sorgulayan, eleştirebilen ve üzerinde düşünen, hem kendi geçmişine ve kültürüne hem de evrensel kültüre ve tarihe sahip çıkan, insanlığa katkısı olan önemli şahsiyetleri bilen ve onları koruyan, farklılıklara saygı duyan ve bunları bir zenginlik olarak gören, sorumluluk sahibi olan bireylerin yetişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Baydar, 2009: 15).

2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları değerler açısından karşılaştırıldığında; hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik değerleri programdan çıkarılırken; eşitlik ve tasarruf değerleri yeni programa eklenmiştir. Aile birliğine önem verme, barış, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, özgürlük, saygı, sorumluluk, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik gibi değerler hem eski programda hem de yeni programda yer almıştır. Adil olma değeri yeni programda adalet olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005: 89; MEB, 2018: 9).

Programda sınıflara göre verilmek istenen temel değerler ve bu değerlerin ünitelere göre dağılımı şu şekildedir (MEB, 2018: 13-25).

Tablo 1

Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılacak Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Değer
Birey ve toplum	Saygı ve sorumluluk
Kültür ve miras	Aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik
İnsanlar, yerler ve çevreler	Doğal çevreye duyarlılık
Bilim, teknoloji ve toplum	Bilimsellik ve doğal çevreye duyarlılık
Üretim, dağıtım ve tüketim	Sorumluluk ve tasarruf
Etkin vatandaşlık	Sorumluluk ve bağımsızlık
Küresel bağlantılar	Kültürel mirasa duyarlılık ve saygı

Tablo 2

Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılacak Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Değer
Birey ve toplum	Bilimsellik, aile birliğine önem verme ve sorumluluk
Kültür ve miras	Estetik ve kültürel mirasa duyarlılık
İnsanlar, yerler ve çevreler	Doğal çevreye duyarlılık ve dayanışma
Bilim, teknoloji ve toplum	Dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği
Üretim, dağıtım ve tüketim	Sorumluluk
Etkin vatandaşlık	Özgürlük ve bağımsızlık
Küresel bağlantılar	Kültürel mirasa duyarlılık

Tablo 3

Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılacak Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Değer
Birey ve toplum	Dayanışma ve yardımseverlik
Kültür ve miras	Kültürel mirasa duyarlılık
İnsanlar, yerler ve çevreler	Vatanseverlik ve doğal çevreye duyarlılık
Bilim, teknoloji ve toplum	Bilimsellik

Üretim, dağıtım ve tüketim	Vatanseverlik, doğal çevreye karşı duyarlılık ve sorumluluk
Etkin vatandaşlık	Eşitlik
Küresel bağlantılar	Kültürel mirasa duyarlılık

Tablo 4

Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılacak Değerlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Değer
Birey ve toplum	Özgürlük ve sorumluluk
Kültür ve miras	Kültürel mirasa duyarlılık ve estetik
İnsanlar, yerler ve çevreler	Özgürlük
Bilim, teknoloji ve toplum	Bilimsellik ve özgürlük
Üretim, dağıtım ve tüketim	Dayanışma, dürüstlük ve çalışkanlık
Etkin vatandaşlık	Barış
Küresel bağlantılar	Barış ve saygı

Değerlerin yeni nesle kazandırılması, bir milleti ve devleti ayakta tutan en önemli unsurlardan birisidir. Yukarıda verilen değerlerin kazandırılmasında, Sosyal Bilgiler dersi, vazgeçilmez dersler arasındadır. Belirtilen değerler kazandırıldığında, bir devletin en büyük güç kaynağı olan nitelikli insanların yetiştirilmesi mümkün olacaktır. Değer eğitiminde ülkemize en büyük katkısı olacak derslerden olan Sosyal Bilgiler dersine, gereken önem verilmelidir (Baydar, 2009: 15-17).

Eğitim programımız sadece bilişsel hedefler doğrultusunda kurulu değildir. İnsani yönümüzü en çok ortaya çıkaracak duyuşsal hedefleri de gerçekleştirmek üzere programlanmıştır. Ancak programı hazırlayanların ve uygulayanların bu konuyla ilgili tereddüt, endişe, yanlgı ve eksiklikleri bulunmaktadır. Bunların acilen giderilip duyuşsal hedeflerin kazandırılmasına odaklanılmalıdır. Bunun için çok iyi hazırlanmış programa, ön yargılarından arınmış uygulayıcılara ve içeriği en iyi sunacak ve bu anlamda çok büyük bir görevi üstlenecek derse ihtiyaç vardır. Bu derslerden en önemlilerinden biri de Sosyal Bilgiler dersi (Berkant ve Sürmeli, 2013: 334-348).

1.2.5.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.2.5.5.1. Akademik Sahtekârlık İle İlgili Ulusal ve Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar

Akademik sahtekârlık, kopya ve intihal konuları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında çok fazla çalışma yapılmıştır. Ancak bu konular ile yurt dışında yapılan çalışmalar yurt içinde yapılan çalışmalardan daha fazladır.

Lupton, Chapman ve Weiss (2000) “Uluslararası İşletme Öğrencilerinin Akademik Sahtekârlığa Karşı Tutum, Algı ve Eğilimleri” adlı çalışmalarında, Amerika ve Polonya’daki işletme öğrencilerinin akademik sahtekârlığa karşı tutumlarının ve eğilimlerinin farkı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda iki ülke öğrencileri arasındaki kopyaya yönelik tutumlarının ve davranışlarının aynı olmadığı tespit edilmiş, Polonyalı öğrenciler Amerikalı öğrencilere göre eğitim hayatları boyunca daha fazla kopya çektiklerini belirtmişlerdir.

Wajda-Johnston ve diğerleri (2001) “Üniversite Düzeyinde Akademik Sahtekârlık” adlı çalışmalarında, akademik sahtekârlığın tanımını ve yaygınlığını, yaygınlığının ve şiddetinin nasıl anlaşıldığını ve kendilerini haklı çıkarma sebeplerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda genel öğrenci davranışlarında kopyaya ve akademik sahtekârlığa bir yönelim olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca akademisyenlerin akademik sahtekârlık konusunu çok fazla önemsemedikleri de tespit edilmiştir.

Alkan (2008), “İlköğretim İkinci Kademe ile Ortaöğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Kopya Çekmeye İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmasında, öğretmen ve öğrencilerin kopyaya ilişkin görüş ve tutumları incelenmiştir. Öğrenci ve öğretmenlere uygulanan anket ve ölçekler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Bu anket ve ölçekler Mersin’in Silifke ilçesinde bulunan ortaokul öğrencilerinden 6-7-8. sınıflara, lise düzeyinde 9-10-11. sınıf öğrencilerine ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlere uygulanmak üzere farklı ölçek ve anket kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilere uygulanan ölçek ve anketlerde ortak maddeler bulunmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin, kopya çekmeyi olumsuz bir davranış olarak

değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar görüş ve tutum düzeyinde olduğu için her zaman davranışa yansıtacağı anlamına da gelmez.

Eminoğlu (2008), “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Sahtekârlık Eğilimlerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” başlıklı çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilim düzeylerini ölçebilecek niteliklere sahip likert tipi bir ölçek geliştirmeye çalışmıştır. Yapmış olduğu çalışma sonucunda 22 maddeli 4 faktörlü bir ölçek hazırlanmıştır. Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimini ölçebilecek geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçeği alana kazandırmıştır.

Uçak ve Birinci (2008),“Bilimsel Etik ve İntihal” başlıklı çalışmalarında, bilimsel iletişim ve etik konuları çerçevesinde bilimsel alanda görülen etik dışı davranışları incelemiştir. Özellikle intihal konusu üzerinde durdukları bu çalışmada, intihalin ne olduğu, türleri, yapılış nedenleri, internetin intihal üzerine etkisi ve önlenmesi konusunda yapılabilecekler irdelenmiştir. Ayrıca İntihalin önlenmesinde kullanılan yazılımlara da yer verilmiştir. Sonuç olarak intihal konusunda eğitimin önemi ve kütüphanecinin rolü üzerinde durulmuştur.

Topçu ve Uzundumlu (2011), “Yüksek Öğretimde Öğrencilerin Kopya Çekme Motivasyonu İle İlgili Tutum ve Davranışları” başlıklı araştırmalarında, Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi’nde eğitim gören öğrencilerin kopya çekme motivasyonu ile ilgili tutum ve davranışları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğrencileri kopya çekmeye iten sebepler; sonuç odaklı başarı beklentisi, öğrenciler arasındaki rekabet duygusu ve çevre faktörü olarak ifade edilmiştir. Kopya çekmeye iten en önemli sebepler arasında ise; içten ve dıştan güdülenme, sınav esnasındaki fiziki şartlar, doğru değerlendirme aracı seçilmemesi, sınav gözetmenlerinin tutumları şeklinde tespit edilmiştir.

Boyacı, Babadağ ve Güner (2017), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Temel Değerler ile Akademik Sahtekârlık Eğilimlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmalarında, Schwartz ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen, Demirutku ve

Tekinay (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Portre Değerler Ölçeği” ve Eminoğlu (2008) tarafından geliştirilen “Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemenin amaçlandığı bu araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin çok az olduğu, “güvenlik-toplumsal”, “iyilikseverlik-güvenilirlik” ve “evrenselcilik-ilgi” değerlerine çok fazla önem verirken; “güç-kaynaklar” ve “güç-baskınlık” değerlerine daha az önem gösterdikleri, sınıf ve cinsiyete göre değişkenlik gösterdiği, sahip oldukları değerlerle akademik sahtekârlık eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma değerler eğitiminin akademik sahtekârlık davranışını azaltan önemli bir etken olduğunu ortaya koyan bir çalışma olmuştur.

1.2.5.5.2. Değer ve Değerler Eğitimi İle İlgili Ulusal ve Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar

Genel olarak Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; değerler eğitimini üç ana başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; eğitim programlarındaki yeri, kazandırma aşamasında kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretmen görüşlerinin incelenmesi şeklinde sıralayabiliriz. Özellikle yapılan çalışmaların program yapısı itibari ile değer kazanımında çok önemli bir fonksiyona sahip Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Tarih dersleri çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir (Elbir ve Bağcı, 2013: 1322-1324).

Burke vd. (2001), okullardaki öğrenim çevresini geliştirmek için karakter eğitimi programının etkilerini inceledikleri araştırmalarında, ilköğretim karakter eğitim programını, saygı, sorumluluk, vatandaşlık, yardımseverlik, adil olma, başkasının bakış açısını alma, dürüstlük ve esneklik değerleri çerçevesinde düzenlemişlerdir. Araştırma sonucunda, karakter eğitimi programının, öğrenciler arası iletişimi olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Knafo (2003), İsraili ailelerde otoriterliğin çocukları değerler açısından nasıl etkilediği konusu ele alınmıştır. Araştırmaya bir grup otoriter ve otoriter olmayan babalar ve bunların çocukları katılmıştır. Araştırma sonucunda, otoriter babalar daha geleneksel bir yapı sergileyerek güç, geçmişe bağlılık ve toplumsal uyum konularına çocuklarının

önem vermelerini önemserken; toplumsal duyarlılık, evrensel değerler ve bağımsız bir şekilde karar verme değerlerine sıcak bakmamışlardır. Otoriter babanın güç değer türünü benimsemesi ile çocuğun bu konudaki olumlu bakış açısı uyuştuğunda çocuklarda zorbalığın arttığı tespit edilmiştir.

Keskin (2008), “Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması” başlıklı araştırmasında, Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında “değerler eğitimi ”nin tarihsel gelişiminin ve -yayınlanan son iki program esas alınarak- bugünkü durumunun ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; geçmişten günümüze uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında değer ve değer eğitime az veya çok her zaman yer verildiği, ulaşılan bu bilgiler ışığında varılan ortak nokta değerler ve değerler eğitiminin önemsendiğidir. Ulaşılan ortak değerler ise; dayanışma/yardımlaşma, duyarlılık, bağımsızlık ve sorumluluktur. “Değerler Eğitimi Ölçeği” nin 2005 ve 2006 yıllarında gerçekleştirilen iki uygulamasına ait genel sonuçlar değişkenler açısından farklılıklar göstermiştir.

Albayrak (2015), “İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılan Değerlerle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” başlıklı çalışmada, ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasında öğretim programını, yöntemlerini ve tekniklerini yeterli görmediği, ayrıca öğrenci üzerinde ailenin daha etkili olduğu ve rol model olan öğretmenlerin tutarsız davranmamaları gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

Şentürk ve Aktaş (2015), “Türkiye’de ve Romanya’da Okutulan Ana Dili Türkçe Ders Kitaplarının Değer İletimi Açısından Karşılaştırılması” başlıklı çalışma, Türk Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi ile Romen Eğitim, Araştırma, Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınevi’ne ait ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf ana dili Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan ulusal ve evrensel değerlerin dağılımını belirlemeye çalışılmış ve bu açıdan iki ülke arasında bir kıyaslama yapıldığı çalışmada, her iki ülke arasında ulusal

değerler konusunda benzerlikler olduğu tespit edilmiştir. Her iki ülkede uygulanan değerler eğitimi programının işlevsel ve dengeli olmadığı tespit edilmiştir.

Herdem (2016), “Fen Bilimleri Dersi Yedinci Sınıf Konularıyla Bütünleştirilmiş Değer Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Değer Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında, değer öğretim etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin değer edinimi üzerinde etkililiği incelenmiştir. Deneysel yöntem kullanılan bu çalışmanın sonucunda, değer öğretim etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin değer edinimi üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Böylece çeşitli etkinlikler kullanarak planlı bir şekilde yapılan değer eğitiminin amacına ulaştığı ispat edilmiştir.

1.2.5.5.3. Ahlaki Gelişim İle İlgili Ulusal ve Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar

Ahlak Gelişimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu konuyla ilgili dikkat çeken durum ise başta psikoloji bilimi olmak üzere, birçok bilim dalının çalışma konusu olmasıdır. Bu durum bize ahlaki gelişime her alanda ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Page (1981), 11 ile 14 yaş arasındaki erkek çocuklarının ahlaki gelişimlerini boylamsal bir çalışma ile incelemiştir. Çalışma sonucunda, bazı çocukların ileriki yıllarda ahlaki gelişimlerinde gerileme olduğu (bu sonuç Kohlberg’in savunduğu “ahlaki gelişimde gerileme olmaz” ilkesine ters bir sonuçtur), bazı çocuklarda ise ilerleme olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, deneklerin hiçbirinde evre atlaması gözlenmemiştir (bu durum ise Kohlberg’in savunduğu “evreler arasında hiyerarşik ve ardışık bir yapı vardır” ilkesiyle uyusmaktadır).

Ferns ve Thom (2001), Kohlberg’in teorisindeki ahlaki yargıların gelişimsel aşamalarının, kültürel olarak evrensel olduğu yargısını tespit etmeye çalışmışlardır. Bunun için iki farklı etnik kökenden oluşan Güney Afrikalı gençlerden bir grup oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda, iki etnik köken arasında ahlaki gelişim açısından farklılıkların olduğunu tespit etmişlerdir. Farklı etnik kökene sahip insanlar üzerinde tarihsel gelişimin de etkili olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu sonuç Kohlberg’in ahlaki gelişim

kuramının evrensel olduğu kanısına ters düşmektedir. Ahlaki gelişimde kültür farklılığının önemini ortaya koyan bir çalışma olmuştur.

Acuner (2004), “14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi” başlıklı doktora tezinde; cinsiyet, yaş, devam edilen okul türü, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne-babanın öğrenim düzeyi, öğrencinin anne-baba ve kendi dindarlık düzeyini algılama biçimi, din eğitimi alınan yer, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrencinin din ve ahlak ile ilgili bilgi ihtiyacını tatmin durumu ve bu dersin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisi gibi bazı değişkenlerle ahlaki yargı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genellikle Kohlberg Ahlaki Gelişim kuramına göre geleneksel dönemde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Ahlaki yargı yetenekleri ile yukarıda ilişkisi incelenen değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Çırak (2006), “Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri, bunları etkileyen faktörler ve üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Öğrenciler arasında farklı değişkenler ile Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Çiftçi (2008), “Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Ahlaki yargı Yetenekleri, Bilişsel Çarpıtmaları ve Empatik Becerilerinin Karşılaştırılması” başlıklı doktora tezinde, disiplin cezası alma durumunu; ahlaki yargı yeteneği, bilişsel çarpıtma, empatik beceri, cinsiyet, ailesinde dayanın olup olmaması, ailesinde zararlı madde kullanma alışkanlığının olup olmaması, doğum sırası, sınıf düzeyi, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, hayatın çoğunun geçtiği yerleşim yeri ve ailenin gelir durumu” faktörlerinin aralarındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Nather (2013), Kuveyt Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin ahlaki düşünme becerilerini ve eğitim seviyelerinin ahlaki düşünme yetenekleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya Müslüman ve yaşları 17–25 arasında olan 90 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitimin ahlaki düşünme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun geleneksel düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gümüş (2015), “Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, ailedeki kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve gelir düzeyine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark bulunmuştur. Cinsiyet rolleri ve değişkenler arasında da anlamlı farklar bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

1.3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

1.3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerine bakış açıları Kohlberg'in kuramına göre hangi ahlaki gelişim evresinde yer aldığı nitel araştırma yöntemi ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39).

Bu çalışma, öğrencilerin, akademik dürüstlük değeri ile ilgili oluşturulan ahlaki ikilemler karşısında verdikleri kararları ve bu kararların gerekçelerini ortaya koymak üzere yapılandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen öykülerin öğrencilere yüz yüze görüşme yoluyla okunması ve öyküde yer alan akademik dürüstlük değeri konuları ile ilişkili ahlaki ikilemi kavraması ve bunlarla ilgili kararını gerekçeleriyle belirtmesi gerekmektedir. Bu nedenle gözlem, doküman analizi, öğretmenden bilgi alınması gibi veri toplama araçlarına uygun değildir. Bu araştırma ortaokul öğrencileri ile çalışılacağı için, daha doğal ve doğru veri elde edileceği düşünülerek yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerine bağlı olarak akademik dürüstlük konularına yönelik yargılarını belirlemek amacıyla “yorumlayıcı fenomenoloji (olgubilim) deseni” kullanılmıştır. “Olgubilim, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını algılarını ve yüklediği anlamları ortaya çıkartmak ve doğrudan alıntılar yoluyla olgunun kavramlar ve temalar çerçevesinde tanımlanmasını sağlamaktadır” (Onat, 2015: 63). Yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşım, bireylere kendi tecrübelerini anlamlandırma fırsatı verirken, araştırmacıya da bunları çözümlemede analitik bir yol sunar (Smith ve Osborn, 2009: 53).

1.3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, öğrencilerin akademik dürüstlük değeri konularıyla ilgili yargı ve gerekçelerini; sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının Bahar döneminde gerçekleştirilmiş olup, araştırma grubunda Niğde ili Merkez ilçesinde yer alan bir ortaokulun her sınıf düzeyinden 4'er öğrenci olmak üzere toplam 16 öğrenci ulaşılabilirlik ilkesine ve gönüllülük esasına dayalı olarak yer almaktadır. Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin demografik verileri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Araştırma Grubunun Demografik Verilerine Ait Genel Bilgiler

Sınıf düzeyi	Kız (N)	Erkek (N)	Toplam (N)
5. sınıf	2	2	4
6. sınıf	2	2	4
7. sınıf	2	2	4
8. sınıf	2	2	4
Toplam	8	8	16

1.3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı dikkate alınarak ve alan yazından da (Herdem, 2016; İz, 2009) faydalanılarak oluşturulan "ahlaki ikilem öyküleri formu" dur. Akademik dürüstlük değerinin alt boyutları ile ilgili oluşturulmuş öyküler öğrencilere okunarak, bu öyküler çerçevesinde hazırlanan sorular öğrencilere yöneltilmiş ve sözlü cevapları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen nitel veriler, önce yazıya geçirilmiş, daha sonra bunlarla ilgili yüzde ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Kohlberg'in gelişim aşamaları tema olarak belirlenmiş ve öğrencilerin ifadeleri bu temalara göre kategorize edilmiştir. Belirli zaman aralıklarıyla bu işlem yinelenmiştir. Öğrencilerden elde edilen ifadelerin hangi evrede yer aldığı konusunda tereddüte düşüldüğünde uzman desteği alınmıştır.

1.3.3.1. Ahlaki İkilem Öyküleri Formu

Ahlaki ikilem öyküleri formu; öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan akademik dürüstlük değeri ile ilgili görüşlerini ve ahlaki gelişim evrelerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Akademik dürüstlük değerinin tercih edilme sebebi; bu konuyla ilgili eğitimde çok fazla karşılaşılan sorunlar (kopya çekme, intihal gibi) ve bu konuyla ilgili çalışmaların, ülkemizde ortaokul düzeyinde çok az oluşudur. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının veri toplama aracı olarak tercih edilmesinin sebebi ise ahlaki gelişim kuramları içerisinde en kapsamlı ve en fazla tercih edilen kuram olmasıdır. Akademik dürüstlük değeri ile ilgili derinlemesine bilgi edinilecek alanda daha önce kullanılmış bir ölçme aracının olmamasından dolayı ölçme aracı olarak ahlaki ikilem öyküleri ve öyküler ile ilgili sorular kullanılmıştır. Öyküler aynı sınıf düzeyinde oluşturulan öğrenci grubuna araştırmacı tarafından okunduktan sonra orada ismi geçen kahramanın yerine kendilerini koyarak, öykü ile ilgili sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Her öyküde soru sayısı değişmektedir. Geliştirilen ölçme aracının ön uygulaması 65 öğrencide gerçekleştirilmiş ve alınan geri dönütler çerçevesinde uzman görüşü de alınarak öykülerde ve ilişkili sorularda birtakım düzeltmelere gidilmiştir. Sonrasında asıl uygulamaya geçilmiştir.

1.3.3.2. Geçerlilik ve Güvenirlik

Geçerlik; bir çalışmanın ölçmek istediği şeyi ne kadar ölçüp ölçmediği ile ilgilidir. Geçerlilikte iki şeye bakılır. Biri dış geçerlik diğeri iç geçerliktir. Dış geçerlik; uygulanan aracın özellik açısından birbirine benzeyen gruplarda aynı sonucu verip vermeyeceği ile ilgili; iç geçerlik ise ölçme aracının amaca hizmet edip etmeyeceği ile ilgilidir (İşcan, 2007: 139-145). Güvenirlik ise; elde edilen bir sonucun benzer ortamlarda tekrar ulaşılabildiği ile ilgilidir.

Ahlaki ikilem öyküleri formunun iç geçerliliğine ilişkin olarak;

- Form, amaca yönelik ve alan yazına dayalı olarak oluşturulmuştur.
- Form uzman görüşüne sunulmuş, soruları belirlenen amaca ve öğrenci düzeyine uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir.

- Görüşme formunun pilot uygulaması yapılmış ve geri dönüşlere göre görüşme formuna son hali verilmiştir.
- Bulguların kendi içinde tutarlılığı ve anlamlı olması temaların kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturması göz önüne alınmıştır.
- Veri toplama süreci öncesinde ve sırasında konu kapsamında alan yazın sürekli olarak incelenmiştir. Böylece kuramsal yapının araştırma sürecine rehberlik etmesi sağlanmıştır.
- Verileri çözümlenmede ulaşılan temalara tümevarımcı analiz sonucunda ulaşılmıştır.

Formun dış geçerliliğine ilişkin olarak;

Dış geçerlilik, daha çok bir çalışmanın sonuçlarının genellenebilir olup olmamasıyla ilgilidir. Genelleyebilirlik; bir sonuçtan yola çıkarak başka çalışmalar için aynı ve benzer sonuçlar elde edilmesiyle ilgilidir. Nitel araştırmalarda bu pek mümkün olmamaktadır. Nitel çalışmalar kendine özgüdür elde edilen hiçbir sonuç başka bir çalışmaya olduğu gibi genellenemez bu da bize çalışmayla ilgili derin bilgi verse de nitel araştırmanın zayıf bir tarafını oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda genelleme dolaylı yollardan yapılabilir (İşcan, 2007: 139-145). Bu araştırmada dış geçerliliği sağlamak amacıyla şu çalışmalar gerçekleştirilmiştir:

- Katılımcıların tek tek görüşleri açıklamaları incelenmiş ve betimlenmiştir.
- Araştırma sonuçları ile kuramsal çerçevenin tutarlılığı göz önünde tutulmuştur.

Nitel çalışmalarda; zengin ve derinlemesine bilgi elde etmek mümkündür. Bunu sağlayan unsurlar araştırma grubu ile birebir iletişime geçilmesi ve verilen cevapların ayrıntılı olarak irdelenmesi bulguları anlaşılır kılmaktadır. Bu durum araştırmanın geçerliliğini olumlu yönde etkilemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 255-273).

1.3.3.3. Araştırmanın Uygulanması

Araştırmada nitel çalışmalarda en çok tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme yöntemi; insanların duygu, düşünce ve tutumlarını açıkça

ortaya koyan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 119). Araştırmacı öyküleri okumadan önce öğrencileri araştırma ile ilgili bilgilendirmiş ve onların cevaplarında samimi olmalarını sağlamaya çalışmıştır. Öyküler aynı sınıf düzeyinden oluşturulan 4 farklı gruba araştırmacı tarafından okunmuş ve öykü ile ilgili sorulara öyküde yer alan kahramanın yerine kendilerini koyarak cevaplamaları istenmiştir. Hepsinin vermiş olduğu cevaplar tek tek ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme kayıtları daha sonra yazıya geçirilmiştir.

1.3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yönteminde yer alan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Karasar (2017)'in ifade ettiği gibi “Nasıl ki bir taş yığını çimento değilse, tarladan toplanan buğday taneleri ekmek değilse, araştırmada toplanan ham veriler de “bilgi” (haber) değildir” (s. 248). Bu nedenle ham veriler olduğu gibi kullanılmaz, sistematik bir şekilde analizi yapılmalı ve işlevsel hale getirilmelidir.

Betimsel analiz yöntemine göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Sözbilir, 2009: 4-6).

Ahlaki ikilem öyküleri formunda yer alan öyküler ve sorular akademik dürüstlük değerine öğrencilerin bakış açılarını ölçmek ve ahlaki gelişim evrelerini ortaya koymak için hazırlanmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan Kohlberg'in ahlak gelişim kuramında yer alan 3 düzey ve 6 evre tema kümeleri ve temel yapılar olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin öykülerde yer alan ikilemlere yönelik yargılarının gerekçeleri incelenip, analiz edildikten sonra yukarıda verilen tema kümeleri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yargı gerekçeleri kuram ile ilgili pek çok çalışmadan ve uzman görüşlerinden faydalanılarak belirlenmiştir. Yapılan çözümlenmelerde farklı algılamalar olabileceği için aynı işlem farklı bir zamanda araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından farklı zamanlarda ve bağımsız olarak kodlanmıştır. Formda

akademik sahtekârlığın alt boyutlarına ilişkin öyküler ve bu öykülerin altında öyküyle ilgili farklı sayılarda sorular yer almaktadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değeriyle ilgili ahlaki yargılarına ilişkin görüşlere ve yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak ifade edilen “Ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları akademik dürüstlük değerinin alt boyutları açısından Kohlberg ahlaki gelişim kuramına göre buldukları evreler hangileridir?” sorusunun cevabı Tablo 6’da alt boyutlarının tamamı üzerinden, Tablo 7’de ise her bir alt boyut açısından yer almaktadır:

Tablo 6

Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerine ilişkin verdikleri cevapların Kohlberg’in ahlaki gelişim evrelerine göre frekans ve yüzdeleri

Evreler	f	%
İtaat ve ceza	170	15
Saf çıkarıcılık	266	24
İyi çocuk eğilimi	318	29
Kanun ve düzen	344	31
Toplumsal sözleşme	2	1
Evrensel ahlak	-	-
Toplam	1100	100

Tablo 6’dan anlaşıldığı üzere, ortaokul öğrencilerinin %31’i kanun ve düzen, %29’u ise iyi çocuk eğilimi evresinde yer almaktadır. Saf çıkarıcılık evresinde yer alan öğrenci cevap sayısı oranı %24 iken, %15lik bir oran ise itaat ve ceza evresindedir. Toplumsal sözleşme ve evrensel ahlak evrelerinde yer alan öğrenci katılım yüzdesi neredeyse yok denilecek kadar azdır (%1).

Tablo 7

Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerine ilişkin verdikleri cevapların Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre alt boyutlarının frekans ve yüzdeleri

Evreler	1.Boyut f(%)	2.Boyut f(%)	3.Boyut f(%)	4.Boyut f(%)	5.Boyut f(%)	6.Boyut f(%)	7.Boyut f(%)
İtaat ve ceza	14 (%11)	23 (%12)	32 (%20)	32 (%22)	23 (%14)	20 (%13)	26 (%18)
Saf çıkarıcılık	36 (%26)	6 (%3)	53 (%33)	35 (%24)	61 (%38)	38 (%24)	37 (%26)
İyi çocuk eğilimi	44 (%31)	105 (%55)	33 (%21)	31 (%22)	25 (%16)	47 (%29)	33 (%23)
Kanun ve düzen	45 (%32)	57 (%30)	42 (%26)	46 (%32)	51 (%32)	55 (%34)	48 (%33)
Toplumsal Sözleşme	1	1	-	-	-	-	-
Evrensel ahlak	-	-	-	-	-	-	-
Toplam f(%)	140(%100)	192(%100)	160(%100)	144(%100)	160(%100)	160(%100)	144(%100)

Tablo 7'den anlaşıldığı üzere; 1. alt boyut olan “kendisinin yapması gereken bir projede bir yakınından yardım alması” boyutunda ortaokul öğrencilerinin verdikleri cevapların %32’si kanun ve düzen evresinde yer alırken yine bu evreye çok yakın orandaki cevap sayısı iyi çocuk eğilimi (%31) evresindedir. Bu alt boyutta öğrencilerin %26 oranında saf çıkarıcı evresinde yer alan cevapları varken, %10luk bir oran ise itaat ve ceza evresinde yer alan cevaplara sahiptir. Toplumsal sözleşme evresinde sadece bir cevap varken, evrensel ahlak evresinde ise hiç cevap yoktur.

2. alt boyut olan “kopya verme” boyutunda ortaokul öğrencilerinin yarıdan fazlası yalnızca iyi çocuk eğilimi %55 evresinde yer alırken, öğrenci cevaplarının %29’u kanun ve düzen evresindedir. Bu alt boyutta diğer evrelerde yer alan öğrenci cevap sayısının oranına bakıldığında ise itaat ve ceza evresinde %12lik saf çıkarıcı evresinde %3lük bir oran vardır. Toplumsal sözleşme evresinde sadece bir cevap varken, evrensel ahlak evresinde ise hiç cevap yoktur.

3. alt boyut olan “kopya çekme” boyutunda ortaokul öğrencilerinin cevaplarının %33’ü saf çıkarıcılık evresinde, %26’sı ise kanun ve düzen evresinde yer almaktadır. Birbirine çok yakın oranda da iyi çocuk eğilimi %21 ve itaat ve ceza %20 evresine sahip

cevaplar bulunmaktadır. Toplumsal sözleşme ve evrensel ahlak evresinde ise hiç cevap yoktur.

4. alt boyut olan “hayali kaynak yazımı” boyutunda ortaokul öğrencileri %32 oranında kanun ve düzen evresinde cevap vermiş saf çıkarıcılık evresinde %24, itaat ve ceza ile iyi çocuk eğilimi evresinde ise cevaplar %22 oranında yer almıştır. Toplumsal sözleşme ve evrensel ahlak evresinde ise hiç cevap bulunmamaktadır.

5. alt boyut olan “aynı ödevi bir başka ders için teslim etmek” boyutunda ortaokul öğrencilerinin %38’i saf çıkarıcılık, %32’si kanun ve düzen, %16’sı iyi çocuk eğilimi ve %14’ü ise itaat ve ceza evresinde cevap vermişlerdir. Toplumsal sözleşme ve evrensel ahlak evresinde ise hiç cevap yoktur.

6. alt boyut olan “araştırma ödevlerinde kaynakça göstermeden alıntılar yapma” boyutunda ortaokul öğrencilerinin %34’ü kanun ve düzen, %29’u iyi çocuk eğilimi, %24’ü saf çıkarıcılık ve %13’ü itaat ve ceza evresinde cevap vermişlerdir. Toplumsal sözleşme ve evrensel ahlak evresinde ise hiç cevap yoktur.

7. alt boyut olan “bir başka öğrencinin ödevini kopyalama ya da doğrudan kullanma” boyutunda ortaokul öğrencilerinin cevap yüzde oranlarının %33’ü kanun ve düzen, %26’sı saf çıkarıcılık, %23’ü iyi çocuk eğilimi ve %18’i ise itaat ve ceza evresinde yer almaktadır. Toplumsal sözleşme ve evrensel ahlak evresinde ise hiç cevap yoktur.

Bu rakamlar en genel anlamda şunu ifade etmektedir ki, öğrencilerin en az saf çıkarıcılık ve en fazla iyi çocuk eğilimi evresine sahip eğilimleri “kopya vermek” davranışı üzerinedir. Öğrencilerin akademik dürüstlük değeri ile ilgili toplumsal sözleşme ve evrensel ahlak ilkesine uygun bir davranış eğilimleri yoktur. Ve yine en genelinde, öğrencilerin bu değerlerini itaat ve ceza ile saf çıkarıcılık evresinde düşük düzeyde yapılandırdıkları, buna karşın iyi çocuk eğilimi ile kanun ve düzen evresinde daha yüksek düzeyde bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerine ilişkin cevaplarının Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre cinsiyetleri açısından dağılım yüzdesi ve frekansı Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8

Ortaokul öğrencilerinde akademik dürüstlük değerine ilişkin verdikleri cevapların Kohlberg’in ahlaki gelişim evrelerine göre cinsiyete göre frekans ve yüzdeleri

Evreler Cinsiyet	İtaat ve ceza	Saf çıkarıcılık	İyi çocuk eğilimi	Kanun ve düzen	Toplumsal sözleşme	Evrensel ahlak
Kız	97 (%57)	90 (%34)	176 (%55)	184 (%53)	1(%50)	-
Erkek	73 (%43)	176 (%66)	142 (%45)	160 (%47)	1 (%50)	-
Toplam	170 (%100)	266 (%100)	318 (%100)	344 (%100)	2 (%100)	

Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerine ilişkin verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin cevap yüzdeleri arasındaki farklılığın en fazla *saf çıkarıcılık* evresinde olduğu görülmektedir. Bu evrede yer alan kız öğrencilerin cevaplarının oranı %34 iken, erkek öğrencilerin cevaplarının oranı ise %66’dır. Diğer evreler açısından yüzde oranları değerlendirildiğinde ise, itaat ve ceza evresini karşılayan kız öğrenci cevaplarının oranı %57 iken, erkek öğrencilerin %43, iyi çocuk eğiliminde yer alan kız öğrenci cevapları %55 iken erkek öğrenci cevapları %45, kanun ve düzen evresinde yer alan kız öğrenci cevapları oranı %53 iken, erkek öğrenci cevaplarının oranı %47’dir. Bu oranlar göstermektedir ki, kız öğrenciler itaat ve ceza, iyi çocuk eğilimi ve kanun ve düzen evresinde nispeten erkek öğrencilerden daha fazla oranda cevap vermişlerken, erkek öğrenciler ise saf çıkarıcılık evresinde neredeyse kız öğrencilerin iki katı oranında cevaba sahiptirler. Toplumsal sözleşme ve evrensel ahlak evresinde verilen cevap sayısı yok denecek kadar az olduğu için cinsiyet faktörüne göre değerlendirme de anlamlı değildir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerine ilişkin cevaplarının Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre sınıf düzeyleri açısından dağılım yüzdesi ve frekansı Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 9

Ortaokul öğrencilerinde akademik dürüstlük değerine ilişkin verdikleri cevapların Kohlberg’in ahlaki gelişim evrelerine göre sınıf düzeyine göre frekans ve yüzdeleri

Evreler Sınıf Düzeyi	İtaat ve ceza	Saf çıkarıcılık	İyi çocuk eğilimi	Kanun ve düzen	Toplumsal sözleşme	Evrensel ahlak
5. Sınıf	40 (%24)	30 (%11)	95 (%30)	108 (%31)	1	-
6. Sınıf	56 (%33)	31 (%12)	91 (%29)	96 (%28)	-	-
7. Sınıf	38 (%22)	109 (%41)	62 (%19)	66 (%19)	1	-
8. Sınıf	36 (%21)	96 (%36)	70 (%22)	74 (%22)	-	-
Toplam	170 (%100)	266 (%100)	318 (%100)	344 (%100)	2	-

Tablo 9’a göre sınıf düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerine ilişkin verdikleri cevapların Kohlberg ahlaki gelişim evreleri değerlendirildiğinde, sınıf düzeyine göre öğrencilerin verdikleri cevapların en fazla farklılık gösterdiği evre saf çıkarıcılık evresidir. Nitekim bu evrede 7. Sınıf %41 ve 8. Sınıf %36 öğrencilerinin cevap yüzdeleri 5. Sınıf %11 ve 6. Sınıf %12 düzeyinden oldukça farklıdır. Diğer evrelerde ise oranlar birbiri ile daha az farklılaşmaktadır. İtaat ve ceza evresinde 5. Sınıf öğrencileri %24, 6. Sınıf öğrencileri %33; 7. Sınıf öğrencileri %22 ve 8. Sınıf öğrencileri %21 oranında cevap vermişlerdir. İyi çocuk eğilimi evresinde 5. Sınıf öğrencileri %30, 6. Sınıf öğrencileri %29; 7. Sınıf öğrencileri %19 ve 8. Sınıf öğrencileri %22 oranında cevap vermişlerdir. Kanun ve düzen evresinde 5. Sınıf öğrencileri %31, 6. Sınıf öğrencileri %28; 7. Sınıf öğrencileri %19 ve 8. Sınıf öğrencileri %22 oranında cevap vermişlerdir. Toplumsal sözleşme ve evrensel halk evresinde ise verilen cevaplar yok denecek kadar azdır.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin tek başına tamamlamaları gereken bir projeyi samimi bir şekilde yalnız başına bitirmeleri gerektiğine dair sözlü ifadelerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre frekans ve yüzde oranları Tablo 10’da yer almaktadır:

Tablo 10

Ortaokul öğrencilerinin “tek başına tamamlanması gereken bir projede başkasından yardım almamak” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri

	İtaat ve ceza		Saf çıkarıcılık		İyi çocuk eğilimi		Kanun ve düzen		Toplumsal sözleşme		Evrensel ahlak		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. soru	-	-	7	44	4	25	5	31	-	-	-	-	16	100
2. soru	8	50	1	6	2	13	4	25	1	6	-	-	16	100
3.soru	1	6	3	19	8	50	4	25	-	-	-	-	16	100
4. soru	1	6	2	13	11	69	2	13	-	-	-	-	16	100
5. soru	3	19	2	13	8	50	3	19	-	-	-	-	16	100
6. soru	-	-	7	44	5	31	4	25	-	-	-	-	16	100
7. soru	1	6	7	44	3	19	1	6	-	-	-	-	12	100
8. soru	-	-	3	19	2	13	11	69	-	-	-	-	16	100
9.soru	-	-	4	25	1	6	11	69	-	-	-	-	16	100

Ortaokul öğrencilerine “tek başına altından kalkabilecekleri bir projede başkasından yardım alıp almayacakları” na ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 7’si (%44) saf çıkarıcılık, 5’i (%31) kanun ve düzen ve 4’ü (%25) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö9: “Tek başına yapabileceğim bir proje ise neden yardım alayım ki? Hiç de riske girmezdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Almak istemesem de projemin daha güzel olması için alabilirdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Tek başıma yapabileceğim için başkasından yardım almazdım. Çünkü öğretmen bana güvenmiş, tek başıma yapacağıma inanmış, bunun için tek başıma yapardım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: “Abime güzel olmuş mu diye sorardım. O da olmamış derse tekrar baştan yapmaya çalışırdım. Yapamadığım şeyler olursa abime söylerdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö2: “...kendi başarımaya güvenmek isterdim. O yüzden de abimden yardım istemezdim.” (kanun ve düzen)

Ö8: “Projeyi yapıp eksikim var mı diye abime gösterirdim. Eğer eksikim varsa kendi çabalarım ile tekrar yapma çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “öğrencinin yardım isteyeceği kişinin ödevini tek başına yapması gerektiğinden haberdar olması durumunda ondan yardım isteyip istemeyeceğine “ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 8’i (%50) itaat ve ceza, 4’ü kanun ve düzen (%25), 2’si (%13) iyi çocuk eğilimi, 1’i saf çıkarıcılık (%6) ve 1’i (%6) toplumsal sözleşme evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Bende yardım istemezdim. Çünkü hem kendime hem abime hem de herkese kötülük olurdu.” (Sosyal sözleşme)

Ö5: “Ben o zaman abimden korkardım. Çünkü neden kendin yapmıyorsun diye bana kızardı. Neden benden yardım istedin diye kızardı.” (İtaat ve ceza)

Ö16: “Bende yapmazdım. Çünkü abime karşı yalan söylerdim. Bu yüzden kurallara uymam gerekiyor.” (Kanun ve düzen)

Ö11: “Tabiki de istemezdim. Çünkü abime yalan söylediğim için istemezdim. Ailem beni desteklerlerdi, başarabilirsin derlerdi. Bu yüzden de yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “projeyi yalnız başlarına yapıp yapmadıklarını, öğretmenin fark etmesine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 8’i (%50) iyi çocuk eğilimi, 4’ü (%25) kanun ve düzen, 3’ü (%19) saf çıkarıcılık ve 1’i (%6) itaat ve ceza, evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö6: *”Almam hocam. Bu sefer de pişmanlık duyarım, bir daha da hep kendim yaparım. (Neden öğretmenin fark ettiğinin ne sakıncası olur senin için?) Hocam anneme şikâyet eder, annemde beni döver hocam.”* (İtaat ve ceza)

Ö8: *”Alırdım. Eğer yapamıyorsam, takıldığım yerde yardım alırdım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö3: *”Yapmazdım. Çünkü öğretmenim üzüleceği için bende üzülürdüm bu yüzden dolayı yapmazdım.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ö16: *”Ben de asla yapmazdım. Çünkü nede olsa kural koymuş, yapsam bile kabul etmezdi, güvenini sarsardım.”* (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “proje ödevini yalnız başına yapıp yapmadıklarını arkadaşlarının fark etmesi durumuna” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 11’i (%69) iyi çocuk eğilimi, 2’si (%13) saf çıkarıcılık, 2’si (%13) kanun ve düzen ve 1’i (%6) itaat ve ceza evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö6: *”Hocam arkadaşlarım fark edeceğini biliyorsam yardım almazdım. Çünkü arkadaşlarım anneme derlerdi, annem de benim kulağımı çekerdi.”* (İtaat ve ceza)

Ö15: *”Ben yapardım. Çünkü arkadaşlarımı önemsemezdim. Sonuçta bir fikir en iyi fikir olsun diye yapardım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö4: *”Riski göze almazdım. Çünkü arkadaşlarım benimle dalga geçebilirlerdi, yalancı diye. O yüzden ben abimden yardım almazdım.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ö2: *“Almazdım. Çünkü arkadaşlarıma haksızlık yaptığımı anlardım.”* (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “tek başına tamamlanması gereken bir projeyi başkalarından yardım alarak tamamlanması durumunda örnek alınacağını bilmelerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 8’i (%50) iyi çocuk eğilimi, 3’ü (%19) itaat ve ceza, 3’ü (%19) kanun ve düzen ve 2’si (%13) saf çıkarıcılık, evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö9: *“Ben abimden de başka birinden de yardım almazdım. Çünkü başkaları da beni örnek alınca herkes öğretmene gidecek hocam “o” da yaptı derlerdi, o zaman öğretmen de bana kızacaktı.”* (İtaat ve ceza)

Ö15: *“Yapardım. Çünkü herkesin kendi aklı kendi iradesi var. Herkes kendi aklıyla hareket etmeli, bu yüzden ben yapardım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö4: *“Ben kötü yola düşmüşüm onlarında kötü yola düşmelerini istemezdim. Öğretmenime yalan söylemezdim.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ö14: *“Ben yapmazdım. Çünkü bu iş tek yapılması gerekiyor herkes birbirinden bakarak yaparsa o işin mantığı kalmazdı, bunun için ben yapmazdım.”* (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “Projenin tamamlanmasının ardından herhangi bir ödülün olmaması, başkalarından yardım almalarını etkileyen etken olup olmamasına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 7’si (%44) saf çıkarıcılık, 5’i (%31) iyi çocuk eğilimi ve 4’ü (%25) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö5: *“İhtiyacım var bunun içinde hırs kötü bir şey değil. Bu benim hakkım değil derim aileme de söylerim.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö16: *“Almazdım. Sonuçta ödül yok, boş yere de ailemin, öğretmenimin, arkadaşlarımla güvenini sarsmak istemezdim.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ö2: *“Yapmam. Çünkü haksızlık olur ve günaha girerim. O yüzden yapmazdım.”*(Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “ailelerinin maddi durumlarının iyi olup olmaması, başkalarından yardım alarak projeyi tamamlamalarında ve ödülü almak istemelerinde bir etkiye sahip olup olmaması” na ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 7’si (%44) saf çıkarıcı, 3’ü (%19) iyi çocuk eğilimi, 1’i (%6) itaat ve ceza ve yine, 1’i (%6) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: *“İstemezdim. Çünkü boşuna günaha girmek istemezdim.”* (İtaat ve ceza)

Ö10: *“Ben alırdım hocam. Çünkü kendimin varsa onu ikinci elciye satardım, yenisini kendim kullanırdım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö16: *“Ben abimden yardım istemezdim. Çünkü ben yapamasam da ailemin alacağını bilirdim, yapamasam da ailemin öğretmenimin güvenini kazanırdım. Ailem uğraştığımı görünce zaten kazanamasam da alırlardı.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “tek başına tamamlanması gereken projede, diğerlerinin emek sarf ederek yaptıklarını biliyor olmaları, başkalarından yardım alarak projeyi tamamlamalarında etkili olup olmamasına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 11’i (%69) kanun ve düzen, 3’ü (%19) saf çıkarıcılık ve 2’si (%13) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö10: *“Bende yardım alırdım. Çünkü onlarda yardım alabilir, belki o yüzden alırdım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö4: *“Arkadaşlarım emek vermiş, bende emek vermeden yaptım, abimden yardım aldım, arkadaşlarım fark etmese bile bu yüzden yapmazdım.”*(Kanun ve düzen)

Ö12: “Yapmazdım. Çünkü vicdan azabı çekerim, geceleri o beni uyutmaz hocaya giderim ve derim abim den yardım alarak kazandım diye itiraf ederdim.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “Seda gibi böyle bir ikilemde kaldıklarında nasıl davranacaklarına” ilişkin yöneltile soruya öğrencilerin 11’i (%69) kanun ve düzen, 4’ü (%25) saf çıkarıcılık ve 1’i (%6) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö10: “Aynı şekilde bende yapardım. Sonuçta param yok, almam lazım bunun için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö7: “İlk önce kendim bakardım, kolay mı diye kolaysa yapardım, kolay değilse abimden bir parça yardım alırdım. Öğretmenime de söylerdim bu şekilde yaptım diye.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Bende aynısını yapardım. Çünkü en mantıklı çözüm bu bence de.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Ben hırs yapardım, çabalardım hoca bana güvenmiş ki vermiş derdim ve çabalayarak yapmaya çalışırdım, abimden yardım almazdım. Sorumluluk sahibi olduğumun farkına varırdım. Hocamın bana güvenini kazanırdım. Elimden geleni yapmak için uğraşırdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö12: “Başkaları yapıyorsa ben neden yapamıyorum diye çabalardım, internetten araştırma yapardım. Çabalardım yani.” (Kanun ve düzen)

Ö4: “Ben çok çaba sarf ederek, öğretmenimi dinleyerek, çalışarak ödülü almaya çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö6: “Seda gibi yapmazdım. İlk önce anlamamı iletirsin diye kitap okurdum, projemi yapmaya çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö9: “Başka bir çözüm var bence. Etrafındaki insanlardan yardım alırsın, hayal gücünü kullanarak değişik bir şeyler ortaya çıkarabilirsin.” (Kanun ve düzen)

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin kopya verme davranışlarına ilişkin görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre frekans ve yüzde oranları Tablo 11’de yer almaktadır:

Tablo 11

Ortaokul öğrencilerinin” kopya verme” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri

	İtaat ve ceza		Saf ve çıkarıcılık		İyi çocuk eğilimi		Kanun ve düzen		Toplumsal sözleşme		Evrensel ahlak		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. soru	-	-	-	-	12	75	4	25	-	-	-	-	16	100
2. soru	-	-	1	6	4	25	11	69	-	-	-	-	16	100
3.soru	1	6	1	6	-	-	14	88	-	-	-	-	16	100
4. soru	1	6	1	6	9	56	4	25	1	6	-	-	16	100
5. soru	4	25	-	-	11	69	1	6	-	-	-	-	16	100
6. soru	5	31	-	-	11	69	-	-	-	-	-	-	16	100
7. soru	2	13	2	13	12	75	-	-	-	-	-	-	16	100
8. soru	7	44	-	-	8	50	1	6	-	-	-	-	16	100
9.soru	1	6	-	-	12	75	3	19	-	-	-	-	16	100
10.soru	-	-	1	6	12	75	3	19	-	-	-	-	16	100
11.soru	2	13	-	-	7	44	7	44	-	-	-	-	16	100
12.soru	-	-	-	-	7	44	9	56	-	-	-	-	16	100

Ortaokul öğrencilerine “en yakın arkadaşının maddi durumunun iyi olmadığından dolayı aldığı bursu, gireceği bir yazılı sınavından tam puan alamayacağı için kesilecek olsa, o arkadaşına kopya verip vermeme” konusuna ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 12’si (%75) iyi çocuk eğilimi, 4’ü (%25) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö10: “Verirdim hocam. Çünkü arkadaşım zor durumda, annesi hasta, maddi olarak sıkıntılılar, bursu da kesilecek onun için ben yardım ederdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö16: "Verirdim. Çünkü sonuçta zor durumda kalmış o yüzden verirdim. Tam puan almazsa bursu kesilir.(Arkadaşına karşı duyguların ne olurdu?)Arkadaşıma üzülmediğim için verirdim." (İyi çocuk eğilimi)

Ö2: "Ederdim. Çünkü arkadaşım çok kötü bir duruma düşeceği için yardım ederdim." (İyi çocuk eğilimi)

Ö3: "Kopya vermezdim ama maddi durumları iyi değilse ailemle birlikte onlara maddi destek olurdum." (Kanun ve düzen)

Ö11: "Hocam ben önce kendimi sorgulardım, ben böyle kopya verecek birimiyim derdim, sonra arkadaşımı arardım ve evinde çalıştırmak için yardım ederdim ama sınavda kopya vermezdim." (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine "en yakın arkadaşının, kendisi için hayati derecede önemli olan bir yazılıdan 100 tam puan alacağına şüphensiz olmasa –yani 100 alacağından emin olsanız- yine de bu durumda kopya verip vermeyeceklerine" ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 11'i (%69) kanun ve düzen, 4'ü (%25) iyi çocuk eğilimi ve 1'i (%6) saf çıkarıcılık, evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö7: "Ben kopya vermezdim. Kendi zekâsını kullansın o yüzden vermezdim." (Saf çıkarıcılık)

Ö9: "Ben ona kopya verirdim. Çünkü bu işin garantiye girmesi için, durumu zor olduğu için, kesin desek olması için kopya verirdim." (İyi çocuk eğilimi)

Ö12: "Zorlandığı sorularda verirdim.(100 alacağından eminsin) Kolay soruysa vermezdim, zor soruysa verirdim. Çünkü 100 puan alması lazım bursu kesilmemesi için, onun için verirdim." (İyi çocuk eğilimi)

Ö13: "Verirdim. Çünkü takıldığı yerler olabilir, bunun için yardım ederdim." (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: “Ben kopya vermezdim. Çünkü çaba sarf ederek yüksek puan alabilirdi. Ev işlerini yapar, ders de çalışabilirdi.” (Kanun ve düzen)

Ö16: “Vermezdim. Çünkü zaten tam puan alacağı için vermezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö11: “Vermezdim. Çünkü ana güveniyorsam, tam puan alacağından eminsem vermezdim.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “en yakın arkadaşlarının, hiçbir sorumluluğu olmadığı halde(para kazanmak, ev işi, kardeş bakımı, hastalık gibi) yazılılardan düşük not alıyor olsa, yine de en yakın arkadaşlarına kopya verip vermeyeceklerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 14’ü (%88) kanun ve düzen, 1’i (%6) itaat ve ceza ve yine 1 öğrenci (%6) saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö13: “O zaman vermezdim. Çünkü sorumluluğu yok, niye kendimi omun için tehlikeye atayım. (Nasıl bir tehlike?) Hoca yakalarsa disipline gidebilirim. Ondan dolayı yardım etmezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö3: “Vermezdim. Çünkü benden aldığı doğru cevapları arkadaşlarına da verebilirdi. O yüzden de vermezdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö1: “Vermezdim. Çünkü biraz da günah olurdu. Hem de derslerine çalışmıyor, sorumluluğunu yerine getirmediği için vermezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö2: “Yardım etmezdim. Çünkü bir dahaki yazılılara daha iyi çalışsın diye yardım etmezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö4: “Vermezdim. Çünkü Aslı maddi durumu kötü olduğu için yardım etmiş ama bu arkadaşımın hiçbir sorumluluğu yok, zor durumda da değil. O yüzden de vermezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö12: “Vermezdim hocam. Çalışsın, kendi alsın, neden vereyim ki.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “sizden çok zor durumda kaldığı için kopya isteyen bir arkadaşınız, sizin “en yakın” arkadaşınız olmasa bile ona nasıl davranacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 9’u (%56) iyi çocuk eğilimi, 4’ü (%25) kanun ve düzen, 1’i (%6) itaat ve ceza, 1’i (%6) saf çıkarıcılık ve 1’i (%6) sosyal sözleşme evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “*Verirdim. Çünkü benim yardımına ihtiyacı var, onun için ben verirdim.*” (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: “*Vermem çünkü öğretmen fark eder diye vermem.*” (İtaat ve ceza)

Ö5: “*Yani hocam yardım ederdim ama kopya vermezdim. Yazılıdan önce çalıştırabilirdim. Kopya vermezdim.*” (Kanun ve düzen)

Ö11: “*Ben vermezdim. Samimiyet derecesine bakarım. Samimi değilsem vermezdim mesela, erkekse vermezdim, kızsaa verirdim.*” (İyi çocuk eğilimi)

Ö12: “*(Arkadaşının yakınlık derecesi önemli mi?) Fark etmez ben yine de vermezdim.*” (Kanun ve düzen)

Ö13: “*Verirdim. Çünkü zor durumda olan yakın arkadaşım olmasa bile yardım ederim. Sonuçta durumunu biliyorsam yakın ya da uzak arkadaşım olması önemli değil, sıkıntısını gidermek için yardım ederdim.*” (İyi çocuk eğilimi)

Ö14: “*Verirdim. Çünkü zor bir durumda, bende zor durumda kalsam oda bana yardım ederdi. Bu yüzden kopya verirdim.*” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “öğretmenleri tarafından kopya verirken fark edilme durumunun önceden bilinmesi ve bu durumun kopya verip vermeme nedenlerini nasıl etkileyeceğine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 11’i (%69) iyi çocuk eğilimi, 4’ü (%25) itaat ve ceza ve 1’i (%6) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: *"Vermezdim. Çünkü hem öğretmenimin morali bozulacak hem de benim moralim bozulacak hem de kopya verdiğim arkadaşımın morali bozulacak. O yüzden öğretmenim fark edecekse vermezdim."* (İyi çocuk eğilimi)

Ö2: *"Etmezdim. Çünkü belki de hoca benim ondan kopya çekeceğimi sanırdı. Bu yüzden de vermezdim."* (İyi çocuk eğilimi)

Ö6: *"Ben de vermezdim hocam. Öğretmen fark ederse annemi arardı, iş iyice uzardı, veli toplantısında anneme söylerdi. Bu yüzden de vermezdim."* (İtaat ve ceza)

Ö9: *"Yine de kopya verirdim. Çünkü annesi hasta, maddi durumu sıkıntılı, ondan dolayı verirdim. Öğretmen sorarsa suçu kendi üstüme alırdım ve arkadaşşıma kopya verirdim."* (İyi çocuk eğilimi)

Ö13: *"Veririm. Çünkü arkadaşım çok zor durumda, bursu da kesilecek yapardım. Sonra da öğretmene durumu izah ederdim."* (İyi çocuk eğilimi)

Ö14: *"Vermezdim. Çünkü hem sınıfın önünde hem öğretmenime hem de aileme rezil olacağım için vermezdim."* (İyi çocuk eğilimi)

Ö15: *"Hayır, vermem. Hoca fark ederse disipline giderim okuldan uzaklaştırma alırdım bu yüzden de vermezdim."* (İtaat ve ceza)

Ö16: *"Vermezdim. Çünkü fark ederse gözünden düşerim, bana bir daha güvenmez."* (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine "arkadaşları tarafından kopya verirken fark edilme durumunun önceden bilinmesi ve bu durumun kopya verip vermeme nedenlerini nasıl etkileyeceğine" ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 11'i (%69) iyi çocuk eğilimi ve 5'i (%31) itaat ve ceza evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Arkadaşlarım benimle dalga geçerdi, bu yüzden de vermezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: “Ben vermezdim. Çünkü arkadaşlarımın güvenini boşa çıkarmak istemezdim. Bu yüzden de vermezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Vermem. Çünkü arkadaşlarım fark ederse öğretmene derlerdi, öğretmen de bana düşük not verirdi, bundan dolayı vermezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö9: “Ben verirdim, her şeye rağmen verirdim. Çünkü arkadaşlarım bana küssün veya küsmesin ama arkadaşıma yardımcı olurdum, arkadaşlarımla aramı sonra düzeltirdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö10: “Verirdim. Çünkü arkadaşlarımda onun durumunu belki biliyordur, bilmeseler de durumunu anlatırdım ve yardım ederdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö11: “O zaman büyük bir tehlikeye düşmüş olurum. Arkadaşlarım duyarsa -ooo kopyacı ne haber- derlerdi, benimle dalga geçerlerdi. Bu yüzden vermezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö12: “Vermezdim hocam. Şip şipciler hemen öğretmene derlerdi, öğretmen duyunca da disipline giderdim.” (İtaat ve ceza)

Ortaokul öğrencilerine “kopya verme davranışını diğer arkadaşları tarafından örnek alınacağını bilseler kopya verip vermeyeceklerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 12’si (%75) iyi çocuk eğilimi, 2’si (%13) itaat ve ceza ve 2’si (%13) saf çıkarıcılık, evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “O zaman vermezdim. Çünkü o zaman başka durumu iyi olmayanlara da verirler. O yüzden vermezdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö4: “Vermezdim. Çünkü ben kötü yola düşmüşüm, onların düşmesini istemem. Ben sıfır alırsam onların da sıfır almasını istemem.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö5: “Yani kopya verirdim. Arkadaşım zor durumda kalmış ama örnek alan arkadaşlara da durumu anlatırdım, beni yanlış anlamayın diye.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Vermezdim. Çünkü arkadaşlarımın yaptığını öğretmen fark ederse hem onlara hem de bana kızlardı, aileleri de kızardı, öğretmende düşük not verirdi. Bundan dolayı vermezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö9: “Yapardım. Çünkü benden kopya çekiyorlarsa yapmamaları lazım ama bana demeleri lazım -bu yanlış bizim yapmamamız lazım, o zor durumda olan birine vermiş- demeleri lazımdı. Ama ben yine de arkadaşıma yardım ederdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö10: “Yapardım hocam. Sonuçta ben bir iyilik yapıyorum, onlarda zor durumda kalan birine yardım edeceklerse etsinler yani ben yardım ederdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö11: “Elebaşı olmak istemem ama kendi akılları da var. Hem kendimi hem de onları tehlikeye atmamak için yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö14: “Ben muhtaç birine veriyorum, o yüzden verirdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö16: “Vermezdim. Çünkü beni örnek alırlarsa onlar da kopyalaşmış olurlardı, kötü örnek olmak istemezdim. Bu yüzden de vermezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “kopya verme davranışının okul disiplin kurallarına aykırı olduğunu bile bile bunu yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 8’i (%50) iyi çocuk eğilimi, 7’si (%44) itaat ve ceza, 1’i (%6) ise kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Verirdim. Çünkü disiplin kurulundakilere durumu anlatmaya çalışırdım, anlamıyorlarsa başka zaman tekrar anlatırdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö3: “Yapmazdım. Çünkü disiplin kurallarını çiğnersem müdür beni okuldan atabilirdi, bunlardan dolayı yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö4: “Yapmazdım. Çünkü müdüre arkadaşımın durumunu söyledim, ona yardımcı olmalarını isterdim.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Verirdim. Çünkü arkadaşın bursluluğu kesileceği için verirdim, öğretiliminde -neden verdin- derse durumunu anlatırdım, bir daha da vermezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö8: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım alay edebilir, ceza alabilirim, bu yüzden de vermezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö14: “Verirdim. Çünkü ailesine kardeşlerine bakıyor, en fazla bir iki hafta uzaklaştırma alırdım ama hayır işlemiş olurdum.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö15: “Yapmam. Çünkü disiplin almak istemem. Ceza alırım, ailem çok kızardı. Bunun için yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ortaokul öğrencilerine “arkadaşınızın öğretmenle konuştuğunda, öğretmenin yardım edip etmemesi onların kopya verip vermeme durumunuzu nasıl etkileyeceğine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 12’si (%75) iyi çocuk eğilimi, 3’ü (%19) kanun ve düzen ve 1’i (%6) itaat ve ceza evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Vermezdim. Çünkü öğretmen yardım edecekmiş. (Olumsuz olsaydı, öğretmen yardım etmeseydi?) O zaman yardım ederdim. Çünkü öğretmenle konuşmuş, o da yardım etmeyecekmiş, zor durumda da olduğu için yardım ederdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö2: “Yardım etmezdim. Çünkü zaten hoca yardım ediyor. Kopya verirsem hoca benim kopya çektiğimi zanneder.(Peki hoca yardım etmezse ne yapardın?) Öğretmenin görme riski var ama vermeye çalışırdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö3: “Yardım ederdim. Çünkü arkadaşım maddi durumu için, birde kardeşlerine baktığı için verirdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö11: “*Vermezdim. Çünkü yapabilecek durumda geceleri çalışabilir o yüzden de vermezdim.*” (Kanun ve düzen)

Ö13: “*O zaman yapmam. Çünkü zaten öğretmen yardım edeceğini söylemiş, bende yardım edersem, yüksek alırsa, hoca kopya çektiğini anlar ve hem ona hem de bana kızabilirdi.*” (İtaat ve ceza)

Ö15: “*Ben yardım etmezdim. Çünkü okul kurallarına aykırı davranmazdım.*” (Kanun ve düzen)

Ö16: “*Verirdim. Çünkü zor durumda öğretmen yardımcı olmamış, empati kurardım, yardım ederdim.*” (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “kendilerinin asla Nisa’nın durumuna düşmeyeceklerini bildikleri bir durumda zorda olan bir arkadaşlarına kopya verip vermemeye” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 12’si (%75) iyi çocuk eğilimi, 3’ü (%19) kanun ve düzen, 1’i (%6) saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “*Yardım ederdim. Çünkü onun durumuna düşmeyeceğim ama onun durumuna düşebilirim. Bu yüzden yardım ederdim.*” (Saf çıkarıcılık)

Ö5: “*O zaman verirdim. Çünkü onu anlamaya çalışırdım, ona destek olmaya çalışırdım.*” (İyi çocuk eğilimi)

Ö6: “*Hocam ben yardım ederdim. Çünkü benim verdiğim kopyada hep doğru olacak değil ama yine de yardım ederdim.*” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “*Başımın sıkıntıya düşmesini istemem ama ben yardım ederdim. Çünkü iyilik açısından yardım ederdim, arkadaşlık bağlarımız güçlenirdi. Vicdan azabı da duymazdım -keşke yardım etseydim- diye.*” (İyi çocuk eğilimi)

Ö10: “Hocam ben yaparım. Çünkü ben zor durumda kalmam bile o arkadaşım zor durumda ve bursu kesilecek, karşılık için değil Allah rızası için yardım ederdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö11: “Vermem. Çünkü hem ailem açısından değerlendiririm, ayrıca kopya vermek benim karakterim değil, o yüzden de gerçekten vermem.” (Kanun ve Düzen)

Ö12: “Vermezdim. Çünkü kendisi çalışıp, hakkıyla geçmeli bence.” (Kanun ve düzen)

Ö13: “Yardım ederdim. Çünkü zor duruma düşmüş birine yardım etmem gerektiğini düşünürdüm.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö15: “Yardım etmezdim hocam. Çünkü kopya vermek doğru bir şey değil, okul kurallarına aykırı onun için vermezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö16: “Verirdim. Çünkü önemli olan benim durumum değil, zor durumda olan arkadaşım. Ben o duruma düşsem veya düşmesem yine de arkadaşşıma yardım ederdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “arkadaşlarına kopya vermeleri durumunda diğer arkadaşlarının not ortalamalarını düşüreceklerini bilmeleri kopya verme davranışlarını nasıl etkileyeceğine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 7’si (%44) iyi çocuk eğilimi, 7’si (%44) kanun ve düzen, 2’i (%13) itaat ve ceza evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Ben diğerlerini çok fazla notlarını düşürmeyecek kadar yardım ederdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: “Ben vermezdim. Çünkü kopya vererek arkadaşım yüz alacak ama diğer arkadaşlarım haksız yere ortalamaları düşecek, bunun için vermezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö5: “Bir kişiye yardım ediyorum ama 30 kişiyi yakıyorum, bu yüzden de yardım etmezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Vermezdim. Çünkü öğretmenim fark ederse bu durumu ben suçlu olurdum, öğretmen de beni suçlardı. Bundan dolayı vermezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö8: “Ben vermezdim. Çünkü arkadaşşıma iyilik yapayım derken diğer arkadaşlarıma kötülük yapmış olurdum, bu yüzden de vermezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö13: “Verirdim. Arkadaşlarım zaten çalışmış, Nisa gibi de zor durumda değiller, tekrar çalışıp yüksek not alarak ortalamalarını yükseltebilirler ama Nisa zor durumda bunun için kopya verirdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö15: “Yapmazdım hocam. Çünkü hem arkadaşlarıma haksızlık olurdu hem de ben vicdan azabı çekerdim, arkadaşlarıma haksızlık yaptım diye, o yüzden yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “Aslı gibi böyle bir ikilemde kaldıklarında nasıl davranacaklarına” ilişkin yöneltlen soruya öğrencilerin 9’u (% 56) kanun ve düzen, 7’si (% 44) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Bende Aslı gibi yapardım. Arkadaşım zor durumda ama derslerine çalışma imkânı varsa vermezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö6: “Annemle öğretmenimle konuşurdum, sonra Nisa’ya yardım etmeye evlerine giderdim, Nisa da derslerine çalışabilirdi.” (Kanun ve düzen)

Ö9: “Ben başka çözüm yolu arardım. Şöyle yapardım; ben sınava hazırsam Nisa’nın çalışması için Nisa’nın ev işlerine yardım ederdim, kardeşlerine bakardım, annesi ile ilgilenirdim, onun sınava kadar hazırlanmasını sağlardım.” (Kanun ve düzen)

Ö10: “Şöyle yapardım hocam; arkadaşımın evine giderdim, ben annesi ile ilgilenirdim, kardeşlerine bakardım, ev işlerini yapardım, o sınava hazırlanırdı. Baktım olacak gibi değil yine ben de Aslı gibi yapardım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö13: “Olmazdı hocam. Sonuçta yapacak çok bir şey kalmamış, bende Aslı gibi Nisa’ya kopya verirdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö14: “Hocam öğretmenle konuşmayı denerdim, hoca fırsat verirse kopya vermezdim ama hocadan yardım alamayacaksam kopya verirdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö16: “Ben onu evimde ders çalıştırırdım, ona sınavı geçmesi için elimden geleni yapardım. Baktım olmuyor bende Aslı gibi yardım ederdim.” (İyi çocuk eğilimi)

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin kopya çekme davranışlarına ilişkin görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre frekans ve yüzde oranları Tablo 12’de yer almaktadır:

Tablo 12

Ortaokul öğrencilerinin “kopya çekme” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri

	İtaat ve ceza		Saf çıkarıcılık		İyi çocuk eğilimi		Kanun ve düzen		Toplumsal sözleşme		Evrensel ahlak		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. soru	3	19	5	31	3	19	5	31	-	-	-	-	16	100
2. soru	-	-	1	6	-	-	15	94	-	-	-	-	16	100
3.soru	3	19	4	25	9	56	-	-	-	-	-	-	16	100
4. soru	12	75	3	19	1	6	-	-	-	-	-	-	16	100
5. soru	1	6	12	75	-	-	3	19	-	-	-	-	16	100
6. soru	7	44	8	50	-	-	1	6	-	-	-	-	16	100
7. soru	5	31	5	31	6	38	-	-	-	-	-	-	16	100
8. soru	1	6	5	31	10	63	-	-	-	-	-	-	16	100
9.soru	-	-	4	25	4	25	8	50	-	-	-	-	16	100
10.soru	-	-	6	38	-	-	10	63	-	-	-	-	16	100

Ortaokul öğrencilerine “Ahmet gibi sınavdan düşük not aldıklarında sınıfta kalma durumları karşısında kopya çekip çekmeyeceklerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 5’i (%31) saf çıkarıcılık, 5’i (%31) kanun ve düzen, 3’ü (%19) itaat ve ceza, 3’ü (%19) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: *“İstemezdim. Çünkü hakkımla geçersen geçeyim, geçemezsem kalayım derdim.”*
(Kanun ve düzen)

Ö4: *“Sınıfta kalacağımı bilsem çekerdim. Kalma ihtimalim yüksekse, sınıfta kalmamak için çekerdim.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö5: *“Çekmezdim hocam. Çünkü sınıfta kalmak daha iyidir, seneye geçerim ama kopya çekmezdim.”* (Kanun ve düzen)

Ö7: *“Çalışır, çabazardım, başaramazsam çekerdim. Çünkü sınıfta kaldığım için, arkadaşlarım bana gülerdi.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ö10: *“Çekerdim hocam. Çünkü sınıfta kalmak istemezdim, maddi imkânım yok bir sene daha sınıf tekrarı yaparsam maddi sıkıntılarımız daha da artacaktır. Bunun için çekerdim.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö11: *“İsterdim hocam. Çünkü sınıfta kalacağım, ailem zaten zor durumda onlar için çekerdim. Çünkü sınıfta kalmak onları daha çok üzecektir.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ö15: *“İstemezdim hocam. Çünkü kopya çekerek bir yere varılmaz, zor durumdayım evet ama bu şekilde yakalanabilirim ve daha zor duruma düşebilirim.(Nasıl zor durum?) Mesela öğretmen yakalarsa disipline verebilir ceza alırım.”* (İtaat ve ceza)

Ortaokul öğrencilerine “çalıştıkları yerin patronu yazılıya çalışmalarını için zaman vermiş olsaydı bu durumda kopya çekip çekmeyeceklerine” ilişkin yöneltile soruya öğrencilerin, 15’i (%94) kanun ve düzen 1’i (%6) saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: *“Çekmezdim. Çünkü patronum ders çalışmam için izin vermişse, elimden geleni yapardım, çalışırdım, çabazardım, kopya istemezdim.”* (Kanun ve düzen)

Ö5: “Niye çekeyim ki, zaten patronum ders çalışmam izin ve zaman vermiş, otururum sınava hazırlanırım. Bu yüzden çekmezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö8: “Çekmezdim. Belki geçerdim ama kopya çekerek daha düşük not alabilirdim, bu yüzden çekmezdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Çekmezdim hocam. O kadar vicdansız değilim, imkânım varsa ders çalışmak için yazılıya çalışırdım, kopya çekmezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö16: “Çekmezdim. Çünkü zaten zamanım var, neden kopya çekeyim. Dersime çalışırım. Kopya çekmem.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “ailelerinin kopya çekmelerini bilmeleri durumunda onların kopya çekip çekmemelerini nasıl etkileyeceğine” yönelik sorulan soruya öğrencilerin, 3’ü (%19) itaat ve ceza, 4’ü (%25) saf çıkarıcılık, 9’u (%56) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Büyük ihtimalle çekerdim. Çünkü patronum izin vermemiş, ben de çalışmamışım, o yüzden kopya çekerdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö3: “Çekmezdim. Çünkü ailemle ve benimle dalga geçerlerdi, bu riski göze almazdım, bunun için çekmezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö5: “Çekmezdim hocam. Çünkü ailem bana kızardı,-neden kopya çektin, başka çözüm bulurduk- derlerdi, bunun için çekmezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö6: “Çekmezdim hocam. Ailem zaten zor durumda, birde bu durum duyulursa daha çok üzülürlerdi, onları üzmemek için yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö8: “Eğer çalışmadıysam ailemin haberi olsa bile çekerdim.(Ailen ne tepki verir?) Ailem sınıfı geçmem için bir şey demezdi sanırım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö9: “Kopya çekerdim. Çünkü sınıfta kalsam daha kötü bir durum olacaktı, ailem daha çok üzülecekti, riski göze alırdım ve kopya çekerdim. Ailem bana kızardı ama durumum ortada.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö10: “Çekerdim. Çünkü zaten ailem zor durumda olduğu için ders çalışmıyorum, sınıfı geçmek için kopya çekiyorum, o yüzden de çekerdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Onlarda anlayışla karşılardı, onun için çekerdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö15: “Yapmam. Çünkü ailem zaten zor durumda, bir de onlara bu durumla üzüntü vermek istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “okul idaresinin kopya çekme davranışlarından haberdar olacağını bilmeleri durumunda kopya çekip çekmemelerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 12’si (%75) itaat ve ceza, 3’ü (%19) saf çıkarıcılık, 1’i (%6) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Çekmezdim. Çünkü okulumu, idareyi çok seviyorum. Onlar duyarsa çok üzülürdüm, onlarla böyle bir durumla karşılaşmak istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: “Çekmem. Çünkü okuldan atılırdım, başka okulda beni kabul etmezdi, bu yüzden çekmezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö7: “Çekmezdim. Çünkü idareye giderdim. Uzaklaştırma alırdım, sonra da okulda kalabilirim, bunun için çekmezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö10: “Çekerdim. Çünkü durumum zor, durumda yapacak bir şey yok, okul idaresine de durumumu anlatırdım. Onlarda artık anlayışla karşılardı diye düşünüyorum.” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “Çekerdim. Çünkü zor durumdayım, yazılıdan sonra idaredekilere durumumu anlatırdım, sonuçta biri anlamazsa biri anlayabilirdi beni.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “kopya istedikleri arkadaşlarının başarı durumu ondan kopya isteyip istememe durumunu nasıl etkileyeceğine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 12’si (%75) saf çıkarıcılık, 3’ü (%19) kanun ve düzen, 1’i (%6) itaat ve ceza evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Çekmezdim. Çünkü Ali yüksek te alsa, düşük te alsa, ben ondan kopya istemezdim.”
(Kanun ve düzen)

Ö4: “Benim için Ali’nin çalışkan olup olmaması fark etmez. Çünkü ben kopya çekmezdim.”
(Kanun ve düzen)

Ö5: “İstemezdim hocam. Çünkü Ali zaten çalışkan değilmiş, bana faydası da olmazdı. Onun için kopya çekmezdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö6: “İstemezdim hocam. Zaten Ali de çalışkan değilmiş, yakalanırsam ikimizde sorun yaşadık, bunun için istemezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö9: “Çalışkan olmasa kopya istemenin mantığı yok zaten, istemezdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “İsterdim hocam. Çünkü en azından yazılıya çalışmış olabilirdi, çalışkan olmasa bile yazılıya çalıştığını düşünürdüm ve kopya çekerdim, başka çarem de yok zaten.” (Saf çıkarıcılık)

Ö16: “İstemezdim. Çünkü kendine faydası olmayan birinden yardım almazdım, zaten kopya çekmezdim yani.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “kopya isteyecekleri arkadaşlarının geri çevireceğini bilmeleri durumunda kopya isteyip istememe konusunda nasıl etkileyeceğine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 8’si (%50) saf çıkarıcılık, 7’i (%44) itaat ve ceza, 1’i (%6) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “İstemezdim. Çünkü yardım etmem diyor, riske girmezdim.” (Saf çıkarıcı)

Ö3: “Ben istemezdim. Çünkü vermeyeceğini biliyorum ama verse de vermese de zaten istemezdim. Çünkü kendim bir şeyler yapmaya çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö4: “Ben istemezdim. Çünkü ben kendim yapardım, boş yere nefesimi yormazdım, istemezdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö6: “İstemezdim hocam. Çünkü beni öğretmene şikâyet ederdi. Hoca da bana kızardı.” (İtaat ve ceza)

Ö7: “İstemezdim. Çünkü istersem beni öğretmene idareye şikâyet ederdi, okuldan atılabilirdim, bu yüzden istemezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö9: “Yine de şansımı denerdim. İkna etmeye çalışırdım, durumumu anlatırdım, vicdanını sızlatırdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “öğretmenlerinin kopya çekmelerini fark edeceğini bilmeleri durumunda kopya çekip çekmeyeceklerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 6’sı (%38) iyi çocuk eğilimi, 5’i (%31) itaat ve ceza, 5’i (%31) saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Bu sefer benim moralim iyice bozulur, belki hiç çalışmam, bu yüzden hiç çekmezdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö4: “Çekmem, ben bu riski göze alamam ve çekmem.” (İtaat ve ceza)

Ö5: “Yapmazdım hocam. Çünkü öğretmenim bana güvenmiş ama bunu yapınca bir daha bana güveni kalmazdı, hep kopya çekerim sanırdı, bunun için de yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö6: “Çekmezdim hocam. Çünkü öğretmen fark ederse bana kızardı, sınıfta bırakırdı. Bunun için yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö11: “Çekerdim. Çünkü öğretmene durumu anlatırdım, anlayışla karşılayacağını düşünürdüm, sonuçta öğretmenler anlayışlı insanlardır, onun için özür dilerdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Yapmazdım. Öğretmenimin güvenin kaybetmek istemem. Çünkü öğretmenin güveni önemli benim için, güvenini kaybedersem bana bir daha güvenmez.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö16: “Yapmazdım. Çünkü öğretmen bana güven sorunu yaşırdı, diğer sınavlarda da sürekli kopya çektiğimi düşünürdü, benim için iyi düşünmezdi, bundan dolayı da çekmezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “arkadaşlarının kopya çekmelerinden haberdar olacağını bilmeleri durumunda kopya çekip çekmeyeceklerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 10’u (%63) iyi çocuk eğilimi, 5’i (%31) saf çıkarıcılık, 1’i (%6) itaat ve ceza evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım fark ederse beni öğretmene derlerdi, benimle dalga geçerlerdi, bunun için yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö4: “Çekmezdim. Çünkü arkadaşlarımdan güveni sarsılır. (Sarsılırsa veya güvenmezlerse ne olurdu?) Aramız açılır, onlar beni aralarına almazlar, bundan dolayı çekmezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö5: “Arkadaşlarım fark ederse yapmazdım. Çünkü beni hep kopyacı diyerek alay ederlerdi, benimle konuşmazlardı, ondan dolayı da yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Çekmezdim. Çünkü arkadaşlarım bana bir daha güvenmezlerdi, beni aralarına almazlardı, bir şey olduğu zaman bana demezlerdi, bunun için çekmezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö8: “Ben çekmezdim. Çünkü arkadaşlarım beni sürekli dışlayabilirlerdi, ilerde onlarda beni örnek alırlardı, bu yüzden de çekmezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö10: “O zaman çekerdim. Çünkü arkadaşlarım belki bana kızardı ama onlara neden yaptığımı anlatırdım, onların anlayacaklarını düşünürdüm.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Çekerdim hocam. Çünkü arkadaşlarım bana küsse de onlarla aramı sonra da düzeltirim ama sınıfta kalırsam, zaten arkadaşlarımı da bir daha göremeyeceğim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “Çekerdim. Çünkü yakın arkadaşlarımsa beni zaten anlayacaklardır, durumumu bildikleri için yakın arkadaşlarımda değillerse zaten umurunda olmazlardı.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım benim için önemli, zor durumda olsam bile onların bana küsmelerini istemem.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö16: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım bana küsebilirdi, dalga geçebilirdi benimle, bana bir daha güvenmezlerdi, bunun için yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “kopya çekmeleri sonucunda alacakları yüksek not arkadaşlarının not ortalamalarını düşüreceğini bilmeleri kopya çekip çekmeme davranışlarını nasıl etkileyeceğine” yönelik sorulan soruya öğrencilerin, 8’i (%50) kanun ve düzen, 4’ü (%25) saf çıkarıcılık, 4’ü (%25) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Çekmezdim. Çünkü benim notum yüzünden onların notu düşecekse kendimi suçlu hissedirdim, o yüzden çekmezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö5: “Çekmezdim hocam. Arkadaşıma haksızlık yapmış olurdum, onların emeklerine saygısızlık olurdu, bunun için yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö8: “Bende çekmezdim. Çünkü arkadaşlarım çaba sarf ederek yüksek not almışlar, ben çabalamadan kopya çekerek almışım, bu onlara haksızlık olurdu.” (Kanun ve düzen)

Ö10: “Çekerdim hocam. Çünkü onların sadece ortalamaları düşüyor, ben ise sınıfta kalmak üzereyim, ben daha zor durumdayım, bunun için çekerdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Çekerdim. Çünkü sınıfta kalma durumum var, mecbur olduğum için çekerdim. Arkadaşlarımın hakkına giriyorum ama bunu ailem için, kendim için yapmak zorundayım ve arkadaşlarıma da durumu anlatırdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “Çekerdim hocam. Çünkü onların durumu ile ben aynı değilim. Sonuçta onlar yine çalışıp ortalamalarını yükseltir ama ben sınıfta kalacağım, onun için de çekerdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Çekerdim çünkü evde muhtaçlar var, çalışıyorum, o yüzden çekerdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö15: “Yapmazdım hocam. Arkadaşlarımın hakkına girmek istemem, kul hakkı olur. Onların emeğine saygısızlık olurdu.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “Ahmet gibi böyle bir ikilemde kaldıklarında nasıl davranacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 10’u (%63) kanun ve düzen, 6’sı (%38) saf çıkarıcılık, evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Olurdu hocam. Patronumla konuşurdum, iş yerinde biraz ders çalışmak için izin isterdim, geceleri elimden geldiği kadar çalışırdım, okulda aralarda yazılıya kadar çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö3: “Çok zor durumda olduğum için, aynı yolu izlerdim, kopya çekerdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö6: “Olurdu hocam. Öğretmenden yardım alırdım, gece gündüz çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö8: “Ben öğretmenden süre isterdim, öğretmen yardımcı olmazsa aynı yolu uygulardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö9: “Ahmet gibi yapmazdım. Çünkü ben teneffüste aralarda çalışırdım, elimden geleni yapardım. O zaman öğretmen de anlardı, belki yardım da edebilirdi.” (Kanun ve düzen)

Ö12: “Olurdu. Ders aralarında arkadaşlarımdan yardım alırdım, sınav zamanına kadar elimden geldiği kadar çalışırdım. Düşük alacaksam da yapacak bir şey yok yani.” (Kanun ve düzen)

Ö13: “Yani çok fazla yapacak bir şeyim olmazdı. Bende Ahmet’ in yaptığı gibi yapardım. Çünkü zamanım yok, çalışmamışım, bende kopya çekerdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Olurdu hocam. Sınavdan önce öğretmenle konuşurdum, bana yardım etmesini, en azından sınavımı başka zaman yapmasını söyledim, kabul etmezse teneffüslerde elimden geldiği kadar çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ödevlerinde hayali kaynak yazımına ilişkin görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre frekans ve yüzde oranları Tablo 13’te yer almaktadır:

Tablo 13

Ortaokul öğrencilerinin “hayali kaynak yazımı” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri

	İtaat ve ceza		Saf çıkarıcılık		İyi çocuk eğilimi		Kanun ve düzen		Toplumsal sözleşme		Evrensel ahlak		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. soru	1	6	6	38	2	12	8	50	-	-	-	-	16	100
2. soru	4	25	3	19	1	6	8	50	-	-	-	-	16	100
3.soru	5	31	4	25	5	31	2	13	-	-	-	-	16	100
4. soru	1	6	5	31	6	38	4	25	-	-	-	-	16	100
5. soru	-	-	4	25	5	31	7	44	-	-	-	-	16	100
6. soru	2	13	4	25	9	56	1	6	-	-	-	-	16	100
7. soru	7	44	2	13	3	19	4	25	-	-	-	-	16	100
8. soru	12	75	3	19	1	6	-	-	-	-	-	-	16	100
9.soru	-	-	4	25	-	-	12	75	-	-	-	-	16	100

Ortaokul öğrencilerine “yaşadıkları şehirde yeterli sayıda kaynağa ulaşma imkânlarının olmaları durumunda ulaşamadıkları kaynakları kaynakçada gösterip göstermeyeceklerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 8’i (%50) kanun ve düzen, 6’sı (%38) saf çıkarıcılık, 2’si (%13) iyi çocuk eğilimi, 1’i (%6) itaat ve ceza evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Eklemezdim. Çünkü ulaşma imkânım varsa araştırma yaptım, internetten bulup yaptım. Kafamdan atmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö5: “Yazmazdım. Çünkü dersimde başarılı olmak isterdim. Kütüphanenden, kitaplardan, alırdım, yazardım.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü kafadan atmazdım, araştırıp bulmaya çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö9: “Durumu riske atmazdım. Eğer yeterli kaynak varsa hayali kaynak kullanmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö10: “Hocam kaynaklara ulaşıyorsam yazardım. Hakkımda başkalarının kötü düşünmesini istemem, ailemi de zor durumda bırakmak istemem.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö11: “Eklemezdim. Çünkü sonuçta ulaşma imkânım varsa gider ulaşırdım, neden hileye başvurayım ki.” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “Sonuçta kaynaklara ulaşabiliyorsam yapmazdım. Çünkü diğerlerini hakkına girmiş olurdum.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “yaşadıkları şehirde yeterli kaynak bulamadıklarında ve başka bir şehre de gitme imkânlarının olmadığı durumda hazırladıkları ödevi var olan haliyle teslim edip etmeyeceklerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 8’i (%50) kanun ve düzen, 4’ü (%25) itaat ve ceza, 3’ü (%19) saf çıkarıcılık, 1’i (%6) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “*Teslim etmeye çalışırdım ama hile yapmadan yapmaya çalışırdım. (Neler yapardın?) sınıfta kalırdım, öğretmene durumu anlatırdım ama hileye başvurmazdım.*” (Kanun ve düzen)

Ö3: “*Ben kitaplardan, kütüphanelerden aldığım kadarıyla yapardım. Kendim uydurmadan yapmaya çalışırdım.*” (Kanun ve düzen)

Ö7: “*Olduğu kadarıyla yapardım. Çünkü kafama göre yaparsam yanlış olurdu.*” (Kanun ve düzen)

Ö8: “*Etmezdim. Çünkü en azından hoca kafadan attığımı düşünmezdi.*” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “*Ben altı kaynakla değil de dört kaynak daha hayali olarak eklerdim, o şekilde teslim ederdim. Öğretmen zor ödev vermiş, bende o şekilde yapardım.*” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “*Etmezdim. Çünkü sınıfta kalacağım için etmezdim.*” (İtaat ve ceza)

Ö14: “*Hocam eğer yaşadığım şehirde arkadaşım veya tanıdığım varsa onlardan yardım isterdim. Bulamazsam Ömer gibi yapardım.*” (Saf çıkarıcılık)

Ö16: “*Etmezdim. Eksik olarak teslim ederdim. Çünkü öğretmen fark edebilirdi. Benim içimde rahat olmazdı.*” (İtaat ve ceza)

Ortaokul öğrencilerine “hayali kaynak gösterdiklerini öğretmenlerinin fark edeceğini bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 5’i (%31) itaat ve ceza, 5’i (%31) iyi çocuk eğilimi, 4’ü (%25) saf çıkarıcılık, 2’si (%13) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “*Yapmazdım. Çünkü öğretmenim beni hoş bulmazdı. (Nasıl hoş bulmazdı?) Öğretmenim bana kızabilirdi.*” (İtaat ve ceza)

Ö4: “Yapmazdım. Çünkü öğretmenin güvenini sarsmak istemezdim. Yapamadığım kısımları öğretmene sorardım, kafadan atmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö6: “Yapmazdım hocam. Eksik olarak verirdim, belki sınıftan geçirir diye eksik teslim ederdim.” (Kanun ve düzen)

Ö8: “Yapmazdım. Çünkü belki uydurukları yazmasaydım daha az kızardı. Bunun için yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö9: “Ben öğrense de canı sağ olsun verirdim. Hayali kaynak kullanırdım. En başında alsaydı ödevi hoca da.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “O zaman şöyle derim -hocam ben önce verdim kabul etmediniz, bende bu yola başvurduğum- derim, üste çıkarım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Başvurmazdım. Çünkü öğretmenin güvenini kaybetmek istemem, eksik teslim ederim daha iyi. Öğretmen de anlamazsa yapacak bir şey yok.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö12: “Yapmazdım hocam. Çünkü öğretmen fark ederse çok kızardı, sonra disipline verebilirdi, disipline gidersem ceza alırdım, okul hayatım bitebilirdi.” (İtaat ve ceza)

Ö13: “Başvururdum. Çünkü ben öğretmene söylemişim kabul etmemiş, bu saatten sonrada fark etmez, teslim ederdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “hayali kaynak gösterdiklerini arkadaşlarının fark edeceğini bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 6’sı (%38) iyi çocuk eğilimi, 5’i (%31) saf çıkarıcılık, 4’ü (%25) kanun ve düzen, 1’i (%6) itaat ve ceza evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Ben arkadaşlarım fark etse de yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım da benim yaptığımı yapardı, onları kötü yola sevk etmek istemezdim. O yüzden de yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö5: “Hayır, yapmazdım hocam. Çünkü arkadaşlarımın emek verdiği bir şeyi ben hayali olarak yapıyorum, bu da haksızlık olurdu.” (Kanun ve düzen)

Ö6: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım bana küserlerdi, onlarla aram açılmasını istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Yapardım. Çünkü bazıları gülerdi, bazıları anlardı ama önemi yok, yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Yapardım. Çünkü zaten arkadaşlarımla bir yerde ayrılacağım, gurur yapmazdım ve yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım fark ederse hocaya beni söylerdi, o zaman daha düşük not alırdım ya da sıfır alırdım, bunun için yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö12: “Arkadaşlarım fark edecek olursa yapmazdım. Çünkü önce öğretmene şikâyet ederlerdi, sonra benimle sürekli alay ederlerdi, benimle konuşmazlardı, arkamdan -iş çevirmiş- diye konuşurlardı.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö13: “Yapardım. Çünkü arkadaşlarım zor bir ödev olduğunu bildikleri için anlardı beni.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım açısından kötü olurdu belki öğretmene şikâyet ederlerdi veya bana kırılırlardı, bana bir daha güvenmezlerdi, beni aralarına almazlardı, bu duruma da çok üzülürdüm.” (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “hayali kaynak göstererek hazırladıkları ödevden yüksek not alarak diğer arkadaşlarının not ortalamasını düşüreceğini bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltile soruya öğrencilerin, 7’si (%44) kanun ve düzen, 5’i (%31) iyi çocuk eğilimi, 4’ü (%25) saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Yapmazdım. Çünkü bu sefer arkadaşlarımın not ortalamaları düşecek, bende kendimi suçlu hissedecektim, bu yüzden yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö3: “Yapmazdım. Çünkü ben arkadaşlarımı çok seviyorum, onlara haksızlık yapmak istemezdim, onların emeklerini çalmak istemezdim. Arkadaşlarım bana kırılır, ben de üzülürüm.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü kendimi kötü hissederdim, üzülürdüm, benim yüzümden düşük not almalarını istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö8: “Hocam böyle bir şey yapmazdım. Çünkü arkadaşlarımın notu düşüyor, benim yüzümden sınıfta kalabilirler, o yüzden de yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Yapardım. Çünkü ortalamalarının düşmesi önemli değil, diğer notlarından kurtarırılar ama ben zor durumdayım. Onun için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Yapardım. Çünkü kendimi kurtarmaya bakardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Yapmazdım hocam. Çünkü arkadaşlarıma haksızlık yapamam, onların da bir hayatları, hayalleri var, notlarını düşürürsem istedikleri hayallerine veya okullara gidemezlerdi.” (Kanun ve düzen)

Ö13: “Yapardım. Çünkü herkes gibi onlar da kendi başlarının çaresine baksınlar.” (Saf çıkarıcılık)

Ö16: “Başvurmazdım. Çünkü ben hazıra konuyorum, onların çalışıp çabaladığı şeyi ben kolaylıkla hak ediyorum, hakkım olmayan bir şeyle not alıyorum. Benim yüzümden notlarının düşmesini istemezdim.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “hayali kaynak göstererek diğer arkadaşlarının da bu davranışı yapmalarına sebep olacaklarını bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 9’u (%56) iyi çocuk eğilimi, 4’ü

(%25) saf çıkarıcılık, 2'si (%13) itaat ve ceza, 1'i (%6) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö4: “Yapmazdım. Çünkü ben kötü yola düşmüşüm onların da kötü yola düşmelerini istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö6: “Hocam bende başarıyı göstermek isterdim. Arkadaşlarım beni örnek alacaksa yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö8: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarımdan benim yüzümden kötü yola düşmelerini istemezdim. Onlarda hep bu şekilde yapsınlar istemem.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Ben yapardım ama hata benim olurdu. Ama onlarda hata yapmış olurdu, yaparlarsa yapsınlar, ben yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Yapardım. Çünkü onlarda zor durumdan sayemde kurtulmuş olurlardı, beni örnek alarak. Bende sevap kazanmış olurdum bu sayede. Sonuçta yalan söylemiyorum, zor durumdayım, onun için de yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Hocam aslında onların akılları var, fikirleri var, beni örnek almak zorunda değiller ama illa örnek alacaklarsa yapmazdım, iyi örnek olmak isterim, insanlara kötü değil.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö12: “İstemezdim. Çünkü herkes yapınca açığa çıkacak, hoca da benden başladığını duyacak, ama onlara da kızabilir, en çok da bana kızar. O yüzden de yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö13: “Ben yapardım. Çünkü öğretmen zor ödev vermiş, onlarda başkalarından yardım alabilirler.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Yapmazdım. Çünkü hem onlara kötü örnek oluyorum, daha sonra onların kötü bir şey yapmasını istemezdim. Onlar daha sonra toplumda rezil olurlar, bu yüzden yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö16: “Yapmazdım. Çünkü onlara kötü örnek olmak istemem, bu yüzden yapmam. (Kötü örnek olursan ne olur?) Şimdi sınıfça hocayı kandırmış olurduk, hoca da fark ederse sınıfça disipline giderdik, o yüzden yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ortaokul öğrencilerine “ödevlerinde ulaşmadıkları halde kaynakçaya ekledikleri kaynakların sahiplerinin haberdar olacaklarını bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 7’si (%44) itaat ve ceza, 4’ü (%25) kanun ve düzen, 3’ü (%19) iyi çocuk eğilimi, 2’si (%13) saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Duysalar tam olarak ne yapacaklarını bilmediğim için yapardım.” (İtaat ve ceza)

Ö2: “Ben yapmazdım. Çünkü herkese haksızlık yapmış olurdum ve herkesin hakkına girmiş olurdum.” (Kanun ve düzen)

Ö3: “Yapmazdım. Çünkü onların anlayacağını biliyorum. (Anlarsalr ne olur?) Bana kızarlar. Bunun için de üzülürdüm, rezil olmak istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: “Yapmazdım. Çünkü başkalarının yaptığı bir şeyi kullanmak istemezdim. Karşılaşırsam da özür dilerdim. Yapmazdım çünkü disipline gidebilirdim, disipline gidersem ailem bana kızabilirdi. Bundan dolayı yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü yazarlar bana kızabilirdi. Bir de bana -niye düzgün yapmadın- derler. O yüzden de yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö9: “Yapardım. (Fark ederse ne olur?) Bana ne yapabilir ki ben yine de yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Yapmazdım. Çünkü onlarla böyle bir durumla karşılaşmak istemezdim. Çünkü rezil olurdum, kendimi çok suçlu hissedirdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö12: “Hayır, yapmazdım. Çünkü telif hakkı, mahkeme gibi durumlar var. Bu yüzden yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö13: “Yapmazdım. Çünkü o adamlar -bu söz benim der- hem de başkalarının gözünden düşmek istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö14: “Hocam yapardım. Zor durumda kalmışım. Eğer onlarda fark edecek olurlarsa onlara da mecbur kaldığımı söyledim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö16: “Yapmazdım. Çünkü onların emeğine saygısızlık olurdu, onların emeğine konmuş gibi olurdum.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “hayali kaynak yazımının okul disiplin kurallarına aykırı olduğunu bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 12’si (%75) itaat ve ceza, 3’ü (%19) saf çıkarıcılık, 1’i (%6) iyi çocuk eğilimi, evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Yapmazdım. Çünkü okuldan atılabilirdim. Disiplin kuruluna gitmek, sınıfta kalmaktan daha kötü. Bu yüzden yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö3: “Yapmazdım. Çünkü disipline gidebilirdim, ailem üzülebilirdi. Bunun için de yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö5: “Hayır. Çünkü kuralları çiğnemek istemem. (Çiğnersen ne olur?) Eninde sonunda bulununca ceza alırdım.” (İtaat ve ceza)

Ö9: “Ben yapmazdım. Disipline gideceğimi bilsem. Çünkü ilerde meslek hayatımı etkiler ama başka öğretmen o derse girerse dersi geçebilirdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Yapardım. Sınıfta kalacağımı bilsem de yapardım. Durumumu anlatırdım, anlamalarını düşünürdüm.” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “Yapmazdım. Çünkü tek başıma disipline gitmek istemezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö14: “Hocam yapardım. Çünkü bunu disiplin kurulunda derdim, onlarda anlayışla karşılardı.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Ölürüm de yine yapmazdım. Çünkü o benim sicilime işler, istediğim mesleği yapamazdım, o yüzden yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ortaokul öğrencilerine “Ömer gibi böyle bir ikilemde kaldıklarında nasıl davranacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 12’si (%75) kanun ve düzen ve 4’ü (%25) saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö4: “Olurdu. Öğretmenimin anlattıklarını yazardım, aileme sorardım. Başka kişilerden yardım almaya çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Başka çözüm olurdu. Bazılarını kitaptan araştırırdım, bazılarını internetten araştırırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö8: “Başka bir çözüm yolum olurdu. Komşularıma sorardım, sorabileceğim herkese sorardım. Ama Ömer gibi yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö9. “Ben başka çözüm bulurdum. İnternetten, sosyal medyadan ve başka birinden bulmasını ister onu yazardım.” (Kanun ve düzen)

Ö10: “Türk yazarların isimlerini değil de yabancı isimler yazardım, hoca da anlamazdı.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Ömer’den farklı bir çözüm yolum olurdu. Anneme, babama durumu anlatırdım, onlarda öğretmemene gider durumu anlatırdı -imkânımız yok il dışındaki kütüphaneye gidemeyiz- diye, böylelikle de sorun çözülmüş olurdu.” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “Başka çözüm yolu aklıma gelmiyor. Ömer gibi aynısını yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö16: “Olurdu. Hani eğer kütüphaneye gidemiyorsam başka şehirde bir tanıdığımı arar, yardım isteyebilirdim.” (Kanun ve düzen)

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin aynı ödevi bir başka ders için de teslim etmek ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre frekans ve yüzde oranları Tablo 14’te yer almaktadır:

Tablo 14

Ortaokul öğrencilerinin “aynı ödevi bir başka ders için teslim etmek” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri

	İtaat ve ceza		Saf çıkarıcılık		İyi çocuk		Kanun ve düzen		Toplumsal sözleşme		Evrensel ahlak		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. soru	-	-	3	19	2	13	11	69	-	-	-	-	16	100
2. soru	-	-	4	25	3	19	9	56	-	-	-	-	16	100
3.soru	2	13	11	69	2	13	1	6	-	-	-	-	16	100
4. soru	5	31	5	31	3	19	3	19	-	-	-	-	16	100
5. soru	-	-	4	25	4	25	8	50	-	-	-	-	16	100
6. soru	-	-	13	81	1	6	2	13	-	-	-	-	16	100
7. soru	-	-	8	50	8	50	-	-	-	-	-	-	16	100
8. soru	11	69	4	25	1	6	-	-	-	-	-	-	16	100
9.soru	5	31	6	38	1	6	4	25	-	-	-	-	16	100
10.soru	-	-	3	19	-	-	13	81	-	-	-	-	16	100

Ortaokul öğrencilerine “hastalandıklarından öğretmenin haberdar olup yeni bir ödev hazırlamak için ek süre verdiğinde yeni bir ödev hazırlamak yerine daha önce hazırladıkları ödevi başka bir ders için kullanıp kullanmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 11’i (%69) kanun ve düzen, 3’ü (%19) saf çıkarıcılık ve 2’si (%13) iyi çocuk eğilimi, evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Ben yeni yaptığım ödevi teslim ederdim. Çünkü arkadaşlarım kendi hazırlamış, ben de haksızlık olur diye yeni bir ödev hazırlardım.” (Kanun ve düzen)

Ö3: “Hazırlardım. Ek süre verdiği için kitaplardan kaynaklardan araştırma yaptım. (Bunu neden yaparsın?) Bunu kimseye yalan söylememek için yaptım.” (Kanun ve düzen)

Ö4: “Hazırlardım. Çünkü ben gene de doğruyu yapmak istemezdim. Hiçbir zaman öğretmen yalan söylemediğimi biliyorsa öğretmenim beni anlamaya çalışırdı.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Ben ek süre verirse hazırlardım. Çünkü arkadaşlarım benimle alay etmemesi için, hem de öğretmenim bana güvendiği için.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö11: “Verdiği zamana bağlı, eğer bir gün verdiyse hazırlamazdım ama biraz uzun süre vermişse hazırlardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö12: “Yapardım hocam. Çünkü ek süre vermiş, bana bir şans tanımış, onun için yaptım.” (Kanun ve düzen)

Ö15: “Böyle bana fazladan süre vermiş, o süreye karşın hazırlardım ama sürem azsa hazırlamazdım.”(Saf çıkarıcılık)

Ö16: “Hazırlardım. Çünkü bana süre veriyor, elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “verilen süre içerisinde bitmeyeceği ve istenilen puanı alamayacakları bir durumda yeni bir ödev hazırlamak için gayret gösterip göstermeyeceklerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 9’u (%56) kanun ve düzen, 4’ü (%25) saf çıkarıcılık, 3’ü (%19) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Yapardım. (Ne yapardın?) Yeni bir ödev hazırlamaya çalışırdım, olmazsa öğretmene söylerdim. Sınıfta kalma durumum da varsa seneye geçerdim.” (Kanun ve düzen)

Ö3: “Elimden geleni yapardım çünkü başaramasam bile öğretmene yalan söylememek için, doğruyu yapmak için elimden geleni yapardım.” (Kanun düzen)

Ö4: “Ben yapardım. Çünkü fen ödevinden bir kısmını yapmışım, onun için yapardım. (Bunu neden yapardın?) Öğretmenin güvenini kazanmak için.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Yapardım. Çünkü derslerimden düşük not almamak için yapardım. (Neden çaba sarf ederdin?) Hem arkadaşlarımı kırmayım diye hem de öğretmenimin güvenini kaybetmemek için.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Baktım 3 gün içinde hazırlardım, güzel olduysa ödevi teslim ederdim, güzel olmamışsa Sosyal ödevinde değişiklik yapıp onu teslim ederdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Elimden geleni yapardım. Tüm şartları zorlardım, yapmaya çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö11: “Yapardım. Çünkü elimden gelenin en iyisini yapardım. Yapamazsam da başka çarem yoksa Meryem gibi yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Hocam üç gün az olduğu için fazla verimli olmazdı, bu yüzden de yeni ödev hazırlamazdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “dersten kalmayacaklarını bilmeleri durumunda uzun zaman sürse de yeni bir ödev hazırlamak için gayret gösterip göstermeyeceklerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 11’i (%69) saf çıkarıcılık, 2’si (%13) itaat ve ceza, 2’si (%13) iyi çocuk eğilimi, 1’i (%6) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Hazırlardım. Çünkü diğer ödevi verseydim, hoca beni uyarırdı.” (İtaat ve ceza)

Ö3: “Hazırlardım. Çünkü zaten sınıfta kalmayacakmışım öğretmene de yalan söylememe gerek yok onun için kendim hazırlardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö4: “Ben hazırlardım. Çünkü hem dersten kalmayacağımı biliyorum hem de bunu yapabileceğimi düşünüyorum, cesaret ederdim, yapabileceğimi düşünüyorsam yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö6: “Hocam ödevimi hazırlardım. Öğretmen fark ederse okuldan attırabilirdi.” (İtaat ve ceza)

Ö7: “Yapardım öğretmenim. Çünkü düşük not almazdım, ailem benimle gurur duyardı.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö10: “O zaman yeni bir ödev hazırlardım. Çünkü dersten kalmayacağım, onun için yeni ödev hazırlardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö12: “Hazırlardım. Çünkü kalmayacağım ama daha yüksek almak için hazırlardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Kalmayacağım için sıkıntı yok, bunun için Sosyal ödevi yerine Fen ödevini vermezdim. Yeni bir ödev hazırlardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “arkadaşlarının onların yeni bir ödev hazırlamak yerine başka bir ders için hazırladıkları ödevi teslim etmelerini fark edeceğini bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 5’i (%31) itaat ve ceza, 5’i (%31) saf çıkarıcılık, 3’ü (%19) iyi çocuk eğilimi, 3’ü (%19) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Bu yola başvurmazdım. Kendim yapmaya çalışırdım. Arkadaşlarım bilirse öğretmene derdi, öğretmen de bana kızabilirdi.” (İtaat ve ceza)

Ö3: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarıma kötü örnek olmak istemezdim, yalan söylemek istemezdim. (Ne olur ki yalan söylersen?) Bana küsebilirler, benimle oynamazlardı, bunun için yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö5: “Kendim ödevimi yapardım. Sonuçta arkadaşlarım sosyalden aldığı notu biliyorlardı, bu yüzden yeni ödev hazırlardım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü disipline gidebilirdim. (Arkadaşlarına güvenmez misin?) Güvenirim ama bazıları yapar, bazıları yapmaz. Yaparlarsa müdüre derler, ben de onun için eğitim alamam.” (İtaat ve ceza)

Ö8: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım görürse üzülürlerdi, arkadaş ortamım gittikçe azalırdı. Bunun için yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Bana çoğu kırılırdı, sonuçta onlar bir emek vermiş, ben emek vermeden eski ödevi getirmişim ama yine de eski ödevi verirdim, arkadaşlarımla da aramı düzeltirdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö12: “Yapardım. Çünkü ben bir daha arkadaşlarımı görmeyeceğim için.” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “Yapardım. Çünkü sonuçta arkadaşlarımla birbirimize güveniriz, onlar beni anlardı.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Sosyal ödevini teslim ederdim. Çünkü onlarda anlayışla karşılayacaktır.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “yeni bir ödev hazırlamak yerine başka bir derse hazırladıkları ödevi teslim ettiklerinde bu dersten yüksek puan almaları ve bu durumun arkadaşlarının not ortalamalarını düşüreceğini bilmeleri bu davranışı yapıp yapmayacaklarını nasıl etkilediğine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 8’i (%50) kanun ve düzen, 4’ü (%25) saf çıkarıcılık ve 4’ü (%25) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Etmeydim. Çünkü arkadaşlarım belki yüz alacaklar, benim yüzümden düşük almalarını istemeydim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarıma bana güvendiklerini bildiğim için, onların güvenini kırmak istemeydim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü onlar benden çok emek harcamışlar, ben az emek harcamışım, onlara haksızlık olurdu. Bundan dolayı yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö8: “Ben yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım beni her yere yayabilirdi, herkes diğer ödevlerimi de böyle yaptığımı sanırdı. Yapsaydım eğer onların ortalamaları düşerdi, onun için yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Ben vururdum açıkçası. Çünkü sonuçta sınıfta kalmakla tehdit ediyor öğretmen, onların öyle bir derdi yok, o yüzden yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Yapardım. Çünkü onlar zaten kendi sorumluluklarını biliyorlar, düşük not almamışlar ama ben zor durumdayım, sınıfta kalma ihtimalim de söz konusuysa yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö12: “Yapmazdım. Çünkü onların not ortalamasını düşürmek istemeydim. Haksız bir şekilde yaptığım için yapmazdım. Huzursuz olurum, uyuyamazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö13: “Sonuçta onların sınıfta kalmak gibi bir derdi yok ama benim sınıfta kalma durumum var, onların en fazla bir iki puanı düşerdi, bu yüzden de yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Yapmazdım hocam. Çünkü onlara haksızlık yapardım, çok vicdan azabı çekerdim, bunun için yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “Sosyal Bilgiler dersi için teslim ettikleri ödevden düşük not almış olmalarına rağmen bu ödevi başka bir ders için kullanıp kullanmayacaklarına” ilişkin

yöneltilen soruya öğrencilerin 13'ü (%81) saf çıkarıcılık, 2'si (%13) kanun ve düzen ve 1'i (%6) iyi çocuk eğilimi, evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: *“Teslim etmezdim. Çünkü aileme bir şey olmayacak sonuçta sınıfta kalmakta benim için o kadar da önemli değil.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: *“Etmezdim. Çünkü onu başkasına yapmıştım. Fen ödevini iyi de olsa kötü de olsa yapardım.”* (Kanun ve düzen)

Ö8: *“Ben yapmazdım hocam. Çünkü Fen hocası da düşük not verebilirdi. Fen ödevini kendim hazırlasaydım daha yüksek alırdım. O yüzden yapmazdım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö9: *“Ben yenisini yapardım ama eski Sosyal ödevinden kopyala - yapıştır yapardım, ikisini birleştirerek teslim ederdim.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö11: *“Ben yapardım hocam. En azından risk alırdım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö14: *“Hocam birbirine benziyor en azından yapmış görünürdüm, bu sebeple teslim ederdim.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö15: *“Yapardım. Çünkü Sosyal hocası beğenmemiş ama Fen hocası beğenip 100 verebilirdi, onun için yapardım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “yaptıkları bu davranıştan diğer arkadaşlarının da etkilenecek onlarında yapmasına neden olacaklarını bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 8'i (%50) saf çıkarıcılık ve 8'i (%50) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: *“Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarımdan kötü bir yola başvurmasına örnek olmak istemezdim.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: “Yapmazdım. Çünkü ben kötü yola düşüyorum, arkadaşlarımın da kötü yola düşmesini istemem, hem de arkadaşlarım iyi yola gitsin, ben kötü yola gideyim, iki taraf da iyi yola gitsin.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö6: “Bende yapmazdım. Hocaya derdim -beni örnek almasınlar- diye.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Ben yapmazdım. Çünkü onlarda kopya çekerdi, bu durumda etkilenirdim ve notlarım düşerdi.” (Saf çıkarıcılık)

Ö9: “Ben yapardım. Evet, kötü bir şey yapıyorum ama bir sebebim var, onların bir sebebi yok. Onlar bu yanlış diye yapmaması lazım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Yapardım zaten onlar kendileri yapmıştır. Hastalıkları da olmadığı için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Ben yapardım. Çünkü o kadar zor durumdayım, diğerleri beni ilgilendirmiyor artık.” (Saf çıkarıcılık)

Ö12: “Yapardım. Çünkü kendi akılları var, neden benim yaptığımı yapıyorlar.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Başvururdum hocam. Çünkü onlar benim gibi on gün boyunca hasta değillerdi. Eğer onlarda benim durumuma düşselerdi, anlayışla karşılardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “yaptıkları bu davranışın okul disiplin kurallarına aykırı olduğunu bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 11’i (%69) itaat ve ceza, 4’ü (%25) saf çıkarıcılık ve 1’i (%6) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Yapmazdım. Çünkü sınıfta kalmak mı, disiplin almak mı daha kötü diye düşünürüm ve disipline gitmek istemezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö3: “Yapmazdım. Çünkü okulumu çok seviyorum, okuldan atılmak istemem, arkadaşlarımı çok seviyorum, onlardan ayrılmak istemem. Bunun için yapmam.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö5: “Başvurmazdım. Çünkü Sosyal hocası da kurulda olabilirdi. Kendi ödevini sunduğumu anlar, bana tüm öğretmenler de kızardı.” (İtaat ve ceza)

Ö9: “O zaman yapmazdım. Çünkü sonuçta disiplinden ceza alırsam beki ilerde meslek hayatımı etkilerdi, ben sınıfta kalmayı tercih ederdim, bu sefer yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö10: “Okul disiplinine gitmektense öğretmenlerle konuşurdum, ailemi okula getirirdim, tekrar ödev hazırlamaya çalışırdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö12: “Yapmazdım. Çünkü benim için çok önemli bir şey disipline gitmek, onun için yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö13: “Arkadaşım gibi bende yapmazdım, asker olamazdım, meslek hayatımı etkilerdi.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Hocam yapardım. Çünkü onların anlayışla karşılayacağını düşünürdüm.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Yapmazdım. Çünkü sicilime işlerdi, meslek edinemezdim, yurttan kalmak istersin kaldırmazlardı. Bunun için yapmazdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “ yaptıkları bu davranışın akademik sahtekârlık olduğunu bile bile bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 6’sı (%38) saf çıkarıcılık, 5’i (%3) itaat ve ceza, 4’ü (%25) kanun ve düzen ve 1’i (%6) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Yapmazdım. Çünkü yanlış olduğunu bile bile bu yanlışı yapmam, kendimi bu kuyunun içine atmazdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö5: “Yapmazdım. Çünkü akademik sahtekârlık aynı zamanda telif hakkıdır. O yüzden yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö6: “Yapmazdım hocam. Hocam çünkü yaptığımız şeyin telif hakkı var, o yüzden de para cezası alabiliriz.” (İtaat ve ceza)

Ö9: “Ben yapmazdım. Çünkü bu er ya da geç ortaya çıkabilir, o kişi beni mahkemeye verebilir. O yüzden yapmamayı tercih ederdim.” (İtaat ve ceza)

Ö10: “Yapardım. Çünkü hasta olduğum için, zamanım da olmadığı için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Yapardım. Çünkü akademik sahtekârlığın ne olduğunu son anda öğrenmişim, zor durumdayım, bunun için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “Sonuçta uluslararası bir suç değil, karşıma çıkacaklarını da sanmıyorum, bu yüzden de yapardım.” (İtaat ve ceza)

Ö14: “Yapardım hocam. Çünkü bunu yapmayan yok, bence o yüzden bende yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö16: “Yapmazdım. Çünkü kişiliğime aykırı, bir de bilimsel sahtekârlık olduğu için yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “Meryem gibi böyle bir ikilemde kaldıklarında nasıl davranacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 13’ü (%81) kanun ve düzen ve 3’ü (%19) ise saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Kendi emeğimi harcardım. Teslim etmezdim, başarıma göre sonucu kabul ederdim.” (Kanun ve düzen)

Ö4: “Meryem’in yaptığı şeyi yapmazdım, başkalarından fikir alırdım. Kendi emeğimle hazırlamaya çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö5: “Olurdu. (Ne yapardın?) Yine de geç olsa bile hocaya götürürdüm, sonuçlarına da katlanırdım. (Hangi sonuç mesela?) Sınıfta kalmak mesela.” (Kanun ve düzen)

Ö6: “Hocam Meryem gibi farklı bir çözüm yolum olmazdı ama elimden geleni yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö8: “Farklı çözüm yolum olurdu mesela ablama abime derdim, onlardan yardım alırdım, internette bakardım, benzetmeye çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö9: “Arkadaşlarımdan fikir alırdım, başkalarından ilham alırdım ama yine de diğer ödevi teslim etmezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö11: “Olurdu mesela aileme söylerdim, ailem de hocayla konuşurdu, hoca da ek süre verirdi yani.” (Kanun ve düzen)

Ö13: “Ben on arkadaşım var, hepsinden ayrı bir fikir alsam ödevim ortaya çıkardı, sonuçta böyle bir yöntem uygulardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Hocam olmazdı. Çünkü öğretmen anlamamış. Meryem gibi yapardım ben de.” (Saf çıkarıcılık)

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ödevlerinde kaynakça göstermeden alıntı yapma davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre frekans ve yüzde oranları Tablo 15’te yer almaktadır:

Tablo 15

Ortaokul öğrencilerinin “araştırma ödevlerinde kaynakça göstermeden alıntılar yapma” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri

	İtaat ve ceza		Saf çıkarıcılık		İyi çocuk eğilimi		Kanun ve düzen		Toplumsal sözleşme		Evrensel ahlak		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. soru	3	19	3	19	1	6	9	56	-	-	-	-	16	100
2. soru	-	-	1	6	11	69	4	25	-	-	-	-	16	100

3.soru	1	6	6	38	1	6	8	50	-	-	-	-	16	100
4. soru	3	19	3	19	8	50	2	13	-	-	-	-	16	100
5. soru	6	38	1	6	6	38	3	19	-	-	-	-	16	100
6. soru	1	6	12	75	1	6	2	13	-	-	-	-	16	100
7. soru	-	-	3	19	3	19	10	63	-	-	-	-	16	100
8. soru	-	-	5	31	10	63	1	6	-	-	-	-	16	100
9.soru	6	38	2	13	5	31	3	19	-	-	-	-	16	100
10.soru	-	-	2	13	1	6	13	81	-	-	-	-	16	100

Ortaokul öğrencilerine “yaptıkları bu davranışın bilimsel etiğe aykırı olduğunu bile bile bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 9’u (%56) kanun ve düzen, 3’ü (%19) itaat ve ceza, 3’ü (%19) saf çıkarıcılık ve 1’i (%6) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Yapmazdım. Çünkü babam fikri verse bile başka bilim adamının fikrini çalmazdım.”
(Kanun ve düzen)

Ö2: “Yapmazdım. Çünkü ahlaksızlık yapmak istemem.” (Kanun ve düzen)

Ö3: “Yapmazdım. Çünkü aykırı olduğu için yapmazdım. (Neden aykırı olduğu için yapmazdın?) Çünkü etrafıma olumsuz bir izlenim bırakabilirdim, bunun için yapmazdım.”
(İyi çocuk eğilimi)

Ö5: “Hayır, yapmazdım. Çünkü bilimsel etik önemli, başkalarının hakkını çalmak istemezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Biz Müslüman olduğumuz için ahlaklı olmamız gerekiyor. Ahlaklı olmak için yapmazdım...” (Kanun ve düzen)

Ö8: “Ben yapmazdım. Çünkü hem kendimi hem de başkalarını kandırmak istemem. Bunun için yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö9: “Ben yapardım. Sonuçta önemli bir sınava gireceğim ve bu not benim liseye giriş puanımı etkileyeceği için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Ben yapardım. Sonuçta bilimsel bir alanda kullanmayacağım. Sadece okulda kullanılacağı için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Hocam kimse fark etmese yapardım. Çünkü LGS ye hazırlanıyorum, kafam duracak durumda, kimse de sormayacak, sonuçta bu yüzden yapardım.” (İtaat ve ceza)

Ö13: “Yani zaten babam söylediğine göre yapardım.” (İtaat ve ceza)

Ö15: “Yapmazdım. Çünkü bilimsel etiğe aykırı. Kurallara uymamış olurdum, insanların hakkına girerdim, o yüzden yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö16: “Yapmazdım. Çünkü bilimsel etiğe aykırı, benim olmayan bir yazıyı benimmiş gibi gösteremezdim, insanları kandıramazdım.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “ders programı yoğun olmadığı durumunda araştırma ödevlerinde kaynakça göstermeden alıntılar yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 11’i (%69) iyi çocuk eğilimi, 4’ü (%25) kanun ve düzen ve 1’i (%6) saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Ben yapmazdım. Çünkü ders çalışma programımız bu kadar yoğun değilmiş, ben kendim çabalasam daha iyi yapacaktım. Bunun için yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü kendi emeğimi göstermek isterdim. Kopya çekersem bana zararı olur. Kopya çekersem de notlarım düşük olur.” (Saf çıkarıcılık)

Ö8: “Yapmazdım. Çünkü kötü bir şey. (Neden kötü kime göre kötü?) Ahlaklı olmama ters olduğu için yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö9: “Ben kendim ödevimi hazırlardım, hem derslerden biraz başımı kaldırmış olurdum hem de eğlenceli bir aktivite olurdu benim için.” (Kanun ve düzen)

Ö14: “Hocam ders programım yoğun olmayacağı için, belli saatlerde kendim yapmaya çalışırdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö15: “Vurmazdım. Çünkü bende başka yöntemlerle yapardım. (Nasıl?) Annemden yardım alırdım, başkalarından destek bulmaya çalışırdım.” (Kanun düzen)

Ortaokul öğrencilerine “yapacakları ödev çalışma programlarını aksatmasına rağmen kendilerine düşen sorumluluğu yerine getirip getirmeyeceklerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 8’i (%50) kanun ve düzen, 6’sı (%38) saf çıkarıcılık, 1’i (%6) itaat ve ceza ve 1’i (%6) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Getirirdim. Çünkü ders çalışmamı aksatabilir ama yüksek bir puanla iyi bir liseye gidebilirim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö2: “Ben babamın dediğini yapmazdım. Kendi emeğimle elimden geldiği kadar kendim yapardım.” (Kanun ve düzen)

Ö3: “Ben gene bu davranışı yapmazdım. Çünkü aksatsa da kendim çabalırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö4: “Bende çaba sarf ederek kendim yapardım, hile yaparak çalarak yapmazdım. Çalışıp kendim yapardım. (Neden yapardın bunu?) Sorumluluğumu yerine getirmek için yapardım.” (Kanun ve düzen)

Ö5: “Üzerime düşen sorumluluğu yerine getirirdim. Çünkü babamın dediği iyi bir fikir değil.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Babama gösterip öğretmenin verdiği ödevi yapardım. Çünkü diğer şekilde yapsam öğretmen fark edecekti ve düşük not alabilirdim ama kendim çabalarsam istediğim puanı alırdım ve istediğim liseye giderdim.” (İtaat ve ceza)

Ö8: “Sorumluluğumu yerine getirirdim. Çünkü öğretmen bana güvenmiş, onun güvenini boşa çıkarmamak için yapardım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Barış gibi yapardım. Çünkü işin içinde para var, o kadar hocalara para veriyoruz, onun için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Hocam sorumluluğumu yerine getirmezdim. Çünkü lise giriş sınavı daha önemli, bu yüzden ödev için zaman ayırmazdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö16: “Sorumluluğumu yerine getirmeye çalışırdım. Çünkü bu benim yapmam gereken bir konu. Mesela test çözeceksem ödevi yaptıktan sonra test çözerdim.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “kaynak göstermeden alıntılar yaptıkları, arkadaşları tarafından fark edileceğini bilseler bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 8’i (%50) iyi çocuk eğilimi, 3’ü (%19) itaat ve ceza, 3’ü (%19) saf çıkarıcılık ve 2’si (%13) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Hayır. Çünkü arkadaşlarım duyarsa haksızlık yaptığımı anlarlar.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö3: “Ben yapmazdım. Çünkü arkadaşlarımdan güvenini kaybetmek istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: “Ben yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım öğretmene şikâyet ederlerdi. Öğretmen bana kızardı. Bunun için yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö5: “Arkadaşlarım bana eleştiri yaparlardı. Neden bize haksızlık yaptın diye, bana kırılabilirlerdi.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö8: “Ben yapmazdım. Çünkü arkadaşlarımla çok seviyorum, onların güvenini kırmak istemem ve onlara kötü örnek olmak istemem.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö10: “Arkadaşlarımın duyacağını bilsem yine de yapardım. Önemli bir sınava hazırlanıyorum, onlarda hazırlanıyor, sonuçta onlar da yapabilirler. Bu yüzden yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Yani gidip ispiyonlayabilirlerdi hocaya, o kadar cesaretim olmadığı için yapmazdım hocam.” (İtaat ve ceza)

Ö13: “Ben olsam yapardım. Sonuçta hepimiz aynı sınava hazırlanıyoruz. Onlardan beş on puan fazla alsam onlardan daha iyi bir liseye yerleşirdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Yapardım. Çünkü onlarda aynı sınava hazırlandığı için beni anlayışla karşılayacaklarını düşünerek yapardım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö16: “Yapmazdım. Çünkü eğer onlar duyarsa onlarda benim gibi yaparlardı, onlara kötü örnek olurum bu yüzden yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “kaynak göstermeden alıntılar yaptıkları, öğretmenleri tarafından fark edileceğini bilseler bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 6’sı (%38) itaat ve ceza, 6’sı (%38) iyi çocuk eğilimi, 3’ü (%19) kanun ve düzen ve 1’i (%6) saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Gerçekleştirmedim. Çünkü öğretmenimin haberi olacak, öğretmenime yalan söylemiş olacaktım, o yüzden yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö2: “Yapmazdım. Çünkü emeğimle ne kadar yapabildiysem o kadarını yapardım.” (Kanun ve düzen)

Ö3: “Yapmazdım. Çünkü öğretmen bana güveniyor, bunu yapabileceğimi düşünüyor, onun güvenini kaybetmek istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü öğretmen aileme derdi, ailemde bana kızabilirdi, -neden bu şekilde davrandın- diye, onun için yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö9: “Ben de yapmazdım. Çünkü bunu not için yapıyoruz, öğretmen öğrenince daha düşük not alırdım, buda benim işime gelmezdi, hem de hile yapmış olurum. O yüzden yapmazdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Ben yapardım. Çünkü yapacak zamanım yok. Risk alırdım ve yapardım. Öğretmende beni anlayacaklardır. Öğretmene durumu anlatarak yapardım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö12: “Yapmazdım. Çünkü hocam disipline giderdim, sicilime işlerdi, o yüzden yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö15: “Ben yapmazdım. Çünkü hocadan korkardım.” (İtaat ve ceza)

Ortaokul öğrencilerine “verilen ödevin not ortalamalarını etkilemeyeceğini bilseler yine de bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 12’si (%75) saf çıkarıcılık, 2’si (%13) kanun ve düzen, 1’i (%6) itaat ve ceza ve 1’i (%6) de iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Başvurmazdım. Çünkü sonuçta not ortalamamı etkilemeyecek, sınıfı geçebilirdim. Liseye de hazırlanabilirdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö3: “Etkilemeyeceğini bilsem yapmazdım. Çünkü etkilemeyecekse boşuna yalan söylemek istemezdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü öğretmen bana sorumluluk vermiş, sorumluluğumu yapmazsam hoca bana kızabilir.” (İtaat ve ceza)

Ö8: “Yapmazdım. Çünkü hocaya ve arkadaşlarıma kendi emeğimi göstermek isterdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “O zaman babamın fikrini uygulamazdım. Sonuçta not ortalamamı etkilemeyecek, bu yüzden yarım yamalak yapar, verirdim. Babamın fikrini uygulamazdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Yapmazdım. Çünkü hem LGS puanımı etkilemiyor, sonuç olarak ben kazançtayım, yapmazdım hocam.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Başvurmazdım. Onların hakkına girerdim, onlar araştırmış, ben araştırmadan yapmışım, kul hakkına girerdim.” (Kanun ve düzen)

Ö16: “Yapmazdım. Çünkü onlar çalışarak o puanı almış, ben hazıra konmuşum, onların hakkına girmezdim.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “kaynak göstermeden alıntı yaptıkları ödevden yüksek puan alarak arkadaşlarının not ortalamalarını etkileyeceklerini bilseler bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltlen soruya öğrencilerin 10’u (%63) kanun ve düzen, 3’ü (%19) saf çıkarıcılık ve 3’ü (%19) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö5: “Yapmazdım. Çünkü onların düşük not almasını istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö6: “Yapmazdım hocam. Zaten fazla vaktim olmadığı için elimden geldiği kadar yapardım, hakka girmezdim.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Yapmazdım hocam. Çünkü arkadaşlarım bana daha güvenmezdi, arkadaşlarım bana küsebilirdi.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö8: “Yapmazdım. (Onların notu düşerse ne olur?) Ailelerinden benim yüzümden fırça yiyebilirler.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Ben babamın verdiği fikri uygulardım. Sonuçta onlarda ders çalışıyor, onlarda yapsınlar. Ya burada önemli olan not, iyi bir lise için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Yapmazdım. Kul hakkına girerdim, hem bu dünyada hem öbür dünyada yanlış bir şey olurdu. Bu açıdan kötü olurdu yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö12: “Bende yapmazdım. Onların hakkına girmezdim. Günah olurdu. Onlar çalışmış ben çalışmadan yapmışım, bu yüzden yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö13: “Ben yapardım. Sonuçta çoğu kişi dersini büyüğü ile yapar, yani onlarda öyle yapsa notları da yükselmiş olur.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Yapardım hocam. Çünkü geleceğe doğru gidiyoruz, sınava hazırlanıyoruz, onlarda yapmış olabilirdi, bundan dolayı yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “ödevlerinde kaynak göstermeden alıntı yaparak diğer arkadaşlarına örnek olacaklarını bilseler bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 10’u (%63) iyi çocuk eğilimi, 5’si (%31) saf çıkarıcılık ve 1’i (%6) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Yapmazdım. Çünkü ben kötü bir yola düşmüşüm, onların da kötü yola düşmelerini istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö6: “Bende yapmazdım hocam. Devam ederlerse kendilerinin başına da iş açmış olurlar.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü onlarda kopya çekmiş olurlar. Onlar kopya çekerse üzülürüm. Düşük not almalarını istemem.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö8: “Bu yola başvurmazdım. Çünkü onların sıkıntıya girmelerini istemem, onları seviyorum, bu yüzden de yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Ben yapardım. Onlarda yüksek not alırsa kimsenin notu düşmezdi.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Ben yapmazdım. Onlarda başkalarının günahına girecek, bu işi başlatan ben olacağım için ben yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö11: “Hocam kendi akılları var, Allah akıl fikir vermiş, beni örnek almak zorunda da değiller yani, o yüzden yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “fikirlerini kendi fikirleri gibi sundukları bilim adamlarının yaptıklarından haberdar olacaklarını bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp

yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 6’sı (%38) itaat ve ceza 5’i (%31) iyi çocuk eğilimi, 3’ü (%19) kanun ve düzen ve 2’si (%13) saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: *“Başvurmazdım. Çünkü hem bilim adamlarının kendi fikirlerini çalınmasını istemezler, anneme babama ters konuşabilirlerdi. O yüzden yapmak istemezdim.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ö2: *“Bu yola hiç başvurmazdım. Çünkü bilim adamı karşıma çıkar -öğretmenin dediği gibi yapmamışsın- der. Bilim adamına kötülük etmişsin. Kopya çekmiş gibi olurdum.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: *“Yapmazdım. Çünkü kötü bir şey yapmış olurdum. Fikrini çaldığım kişi gelip bana kızabilirdi.”* (İtaat ve ceza)

Ö5: *“Başvurmazdım. Çünkü telif hakkı diye bir şey var, bilimsel etiğe de aykırı bu yüzden yapmazdım.”* (Kanun ve düzen)

Ö8: *“Yapmazdım hocam. Çünkü bilgi hırsızlığı yapmış olurum. Yalan söylemek istemem, bundan dolayı yapmazdım.”* (Kanun ve düzen)

Ö9: *“Hocam velev ki duydular ne yapacaklar ki bana, ne yapabilirler ki, bence başımıza bir şey gelmezdi, bu yüzden de ben yapardım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö10: *“Hocam ben yapmazdım. Çünkü bilim adamları bana dava açabilirlerdi, bana ceza verebilirlerdi, bu yüzden yapmazdım.”* (İtaat ve ceza)

Ö11: *“Yapmazdım hocam. Çünkü bu şekilde açığa çıkarılmak istemezdim, rezil olurdum, bunun için yapmazdım.”* (İyi çocuk eğilimi)

Ö14: *“Yapardım. Çünkü zor bir sınava hazırlanıyorum, hem de o ödev not ortalamamı etkileyecek, bu yüzden de yapardım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö16: “Yapmazdım. Çünkü onların emeği var, onların emeğine saygısızlık yapmazdım.”
(Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “Barış gibi böyle bir ikilemde kaldıklarında nasıl davranacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 13 (%82) kanun ve düzen, 2’si (%13) saf çıkarıcılık ve 1’i (%6) iyi çocuk eğilimi, evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Olurdu. Çünkü bu davranışı yapmak yerine başka çözüm bulurdum. (Nasıl?) Dersime kısa ara vererek hem dinlenmiş olurdum, hem de kendi fikrimi üretmiş olurdum.” (Kanun ve düzen)

Ö3: “Çözüm yolum olurdu. Mesela öğretmene derdim, öğretmenden yardım alırdım. Ek süre isterdim oda ek süre verirse o süre içinde yapardım.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Farklı çözüm yolum olurdu, kitaplara bakardım, öğretmenden yardım alırdım.”
(Kanun ve düzen)

Ö8: “Farklı biz çözüm yolu bulurdum, arkadaşlarımdan yardım alırdım, farklı fikirlerden yararlanırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö9: “Benim barıştan farklı bir çözüm yolum olurdu, mesela gece erken yatmak yerine, biraz daha geç yatardım. Her gece bu şekilde tamamlamaya çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö11: “-Hocam benim sınavım var sonra versem- derdim, kabul etmezse ailemle konuşurdum, annemden babamdan ödev için ek süre isterdim, yoksa başka çözüm yolum olmazdı.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Olurdu öğretmenle konuşurdum, -eğer isterseniz haftaya ya da başka bir zaman teslim edeyim- derdim, kabul etmezse bende barışın yaptığını yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin bir başkasının ödevini kopyalayarak ya da doğrudan kendi ödevi gibi göstererek kullanma davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre frekans ve yüzde oranları Tablo 16’da yer almaktadır:

Tablo 16

Ortaokul öğrencilerinin “bir başka öğrencinin ödevini kopyalama ya da doğrudan kullanma” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri

	İtaat ve ceza		Saf ve çıkarıcılık		İyi çocuk eğilimi		Kanun ve düzen		Toplumsal sözleşme		Evrensel ahlak		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. soru	-	-	5	31	1	6	10	63	-	-	-	-	16	100
2. soru	7	44	1	6	7	44	1	6	-	-	-	-	16	100
3.soru	12	75	1	6	2	13	1	6	-	-	-	-	16	100
4. soru	3	19	4	25	8	50	1	6	-	-	-	-	16	100
5. soru	1	6	4	25	10	63	1	6	-	-	-	-	16	100
6. soru	-	-	5	31	3	19	8	50	-	-	-	-	16	100
7. soru	-	-	11	69	1	6	4	25	-	-	-	-	16	100
8. soru	3	19	3	19	1	6	9	56	-	-	-	-	16	100
9.soru	-	-	3	19	-	-	13	81	-	-	-	-	16	100

Ortaokul öğrencilerine “özenle hazırladıkları ödevi öğretmenleri geri çevirmiş olsa, son iki gün kala yeni bir ödev hazırlayıp hazırlamayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 10’u (%63) kanun ve düzen, 5’i (%31) saf çıkarıcılık ve 1’i (%6) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Hazırlamaya çalışırdım. Çünkü haksızlık yapmaktansa hazırlamaya çalışmak daha iyidir.” (Kanun ve düzen)

Ö3: “Ben hazırlardım. Çünkü iki gün kalsa da kendim hazırlayıp başarmaya çalışırdım. Kendim uğraşırsam daha iyi olacaktı.” (Kanun ve düzen)

Ö4: “Ben hazırlardım. İki gün kalsa da yapardım. Çünkü yüksek not almak için hazırlardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö7: “Hazırlardım. Çünkü etrafımdakiler şaşırırdı, anneme -senin kızın ne kadar akıllı-derlerdi, bunun için hazırlardım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö8: “Hazırlardım. Çünkü hoca bunu daha çok beğenecekti, daha yüksek puan alacaktım. Bunun için hazırlardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö9: “Ya ben açıkçası hazırlamayı denerdim, olursa verirdim, olmazsa bende Barış gibi yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Yakın arkadaşım varsa yardım alırdım, hazırlamaya çalışırdım ama olmazsa bende aynısını yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “Ben hazırlamazdım. Sonuçta hazırladığım ödevi geri çevirmiş, öğretmen beğenmemiş, ona ödev mi beğendireceğim. İnternette çıkarırdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Hocam hazırlardım. Ders notum düşebilirdi, yine de bir şansım var, onu beğenirse verirdim, yapardım.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “öğretmenlerinin hazır bir ödev sunduklarını fark edeceğini bilmeleri durumunda böyle bir davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 7’si (%44) itaat ve ceza, 7’si (%44) iyi çocuk eğilimi, 1’i (%6) saf çıkarıcılık ve 1’i (%6) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Yapmazdım. Çünkü öğretmenim fark edecekse sınıfta yine kalabilirdim, bu yüzden yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö2: “Yapmazdım. Çünkü öğretmen herkesin hakkına girdiğimi bilir.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö3: “Ben yapmazdım. Öğretmenim bana inanıyor, güveniyor, bu yüzden de yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö8: “Bende yapmazdım. Çünkü öğretmen bana güveniyor, bana inanıyor, onun güvenini kırmak istemezdim, kalbini kırmak istemezdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Ya ben yapardım ama aynısını yapmazdım, mesela eş sesli kelimeleri değiştirirdim, değiştirerek koyardım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö10: “Alırdım. Çünkü ilk verdiğimi de kabul etmemiş, bu yüzden yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “O zaman kesin yapmazdım. Çünkü öğretmen aileme söyleyebilirdi, hayatta yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö13: “Ben aynısını yapardım ama arada kendi düşüncelerimi de katarak ödevi özgün hale getirmeye çalışırdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “hazır bir ödevi kopyalayarak kullanmanın okul disiplini kurallarına aykırı olduğunu bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 12’si (%75) itaat ve ceza, 2’si (%13) iyi çocuk eğilimi, 1’i (%6) saf çıkarıcılık ve 1’i (%6) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Bende yapmazdım. Çünkü bunu yaptığım zaman okuldan atılırdım, eğitimimi tamamlayamayacağım için yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö4: “Yapmazdım. Çünkü hem disipline giderdim, beni başka okula gönderirlerdi, bu yüzden de yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö5: “Ben böyle bir şey yapmazdım. Çünkü ne de olsa gün var, bu sürede yapardım.” (Kanun ve düzen)

Ö9: “Yapmazdım. Çünkü meslek hayatımı etkileyebilirdi, disipline gitmektense okulda kalmayı tercih ederdim.” (İtaat ve ceza)

Ö10: “Yapardım. Çünkü disipline gidersem oradakilere durumumu anlatırdım -elimden geleni yapmaya çalıştım ama bu kadar başarabildim, bu yüzden de bu yola başvurduğum-
derdim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö13: “Başvurmazdım. Çünkü disiplin kuruluna gidersem daha kötü olurdu, okulda
itibarım kalmazdı, derslerim daha da düşerdi, bu yüzden yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö14: “Başvururdum hocam. Çünkü beğenmemiş, ikinci bir hakkımı denerdim, yapardım.”
(Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Yapmazdım. Çünkü disiplin benim korkulu rüyam. (Ne olur disipline gidersen?) Çok
üzülürüm, ailem çok üzülür, ilerde sicilime işler mesleğime yansır.” (İtaat ve ceza)

Ortaokul öğrencilerine “hazır bir ödevi kopyalayarak kullandıklarından arkadaşlarının haberdar olmaları durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 8’i (%50) iyi çocuk eğilimi, 4’ü (%25) saf çıkarıcılık, 3’ü (%19) itaat ve ceza ve 1’i (%6) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Vurmazdım. Çünkü arkadaşlarım benim haksızlık ve hile yaptığımı bilirler, bana kızarlardı.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö3: “Bunu yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım beni kötü örnek alabilirlerdi, bunun için de yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö4: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım beni öğretmene söylerdi. Bu durumu yaşamak istemezdim.” (İtaat ve ceza)

Ö5: “Hayır. Çünkü duyarlarsa olumsuz tepkileri olur-vaktin de var- derlerdi.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü arkadaşlarım benimle dalga geçerdi, öğretmene söylerlerdi. Öğretmen öğrenince utanırdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Yapardım. Çünkü diğer arkadaşlarımda bunu yaparlardı, sonuçta çok fazlada sorun olmazdı, o yüzden yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Yapardım. Çünkü onlarda yapmış olabilirlerdi. Durumumdan dolayı da yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Gözlerinden düşerdim, hani ben çalışkan bir öğrenciyim, onlar da arkamda konuşurdu, dedikodu çıkardı, bundan dolayı yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö12: “Yapmazdım. Çünkü konuşmalar kendimi yalnız hissederdim, bu sebepten dolayı yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö13: “Ben yapardım, arkadaşlarıma durumu anlatırdım, zaten arkadaşlarımda durumu biliyorlarsa sıkıntı olmazdı. Yapardım yani.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Hocam başvururdum. Çünkü başka bir çözüm yolum yok, öğretmen beğenmemiş, o yüzden yapardım. (Arkadaşların fark ederse ne olur?) Onların gözünde sahtekâr olabilirdim ama buna rağmen zor durumda olduğum için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “yaptıkları bu davranışın arkadaşları tarafından örnek alınacağını bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 10’u (%63) iyi çocuk eğilimi, 4’ü (%25) saf çıkarıcılık, 1’i (%6) itaat ve ceza ve 1’i (%6) kanun ve düzen evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Başvurmazdım. Çünkü arkadaşlarım beni örnek aldıkları zaman hoca onlara da kızardı, bu yüzden yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö2: “Başvurmazdım. Çünkü arkadaşlarım benden kötü örnek alırlarsa hep kötü örnek olurlar, iyi örnek olmak isterim.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö3: “Yapmazdım. Çünkü hem ailelerinin hem komşularının hem de akrabalarının üzülmelerini istemem.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö6: “Başvurmazdım hocam. Çünkü kötü örnek olmak istemezdim. Benden kötü örnek alırlar.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü benim de onların da notları düşük olurdu. (Onların notu düşük olsa ne olur ki?) Aileleri onlara kızarlardı, notlarını düşürdükleri için bunun için de yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö9: “Ben yapardım. Hem onlara da bir yol göstermiş olurdum. Onlarda benim sayemde yüksek puan almış olurlardı.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Yapmazdım. Çünkü ben kötü bir işe çığır açmış olacaktım, sonraki insanlarda böyle yaparak ben kötü bir işe öncülük yapmış olurdum, bu yüzden de yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö11: “Yapsınlar hocam, örnek alsınlar beni. Şöyle bir şey var kendi kararlarını kendileri alabilirler, yani bana uymaları gerekmiyor, o yüzden yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö12: “Yapardım. Çünkü onların kendi akılları var, neden benim yaptığımı yapıyorlar.” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “Yapmazdım. Çünkü onlarda yaparsa ve biri bu fikri benden aldığını söylerse öğretmen bana kızardı. Bu yüzden de yapmazdım ben.” (İtaat ve ceza)

Ö14: “Onlarda aynısını yapacağı için yapardım. Çünkü düşük alırsam kalacağım, yüksek alırsam geçeceğim, onun için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö16: “Beni örnek alacaklarsa iyi örnek alsınlar, kötü örnek olmak istemem. Bu yüzden yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “internette kopyalayarak teslim ettikleri ödevden yüksek puan alarak arkadaşlarının not ortalamalarını etkileyeceğini bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 8’i (%50) kanun ve düzen, 5’i (%31) saf çıkarıcılık ve 3’ü (%19) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Hazırlamaya çalışırdım. Çünkü haksızlık yaptıktan sonra hazırlamaya çalışmak daha iyidir.” (Kanun ve düzen)

Ö2: “Vurmazdım. Çünkü arkadaşlarımdan notumu düşürürüm, kendim yüksek alırım diye sevinirim ama arkadaşlarımdan düşük aldıkları için üzülürler.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö6: “Hayır. Çünkü arkadaşlarıma haksızlık olurdu. Bu yüzden yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü ailem bana çok kızardı, arkadaşlarımdan notumu etkilediğim için yapmazdım. Benim yüzümden belki sınıfta kalacaklar, o yüzden yapmazdım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö8: “Yapmazdım hocam. Çünkü ailem bana kızardı, onlara haksızlık yaptığım için hem de vicdanım rahat etmezdi. Onun için yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö9: “Ben yapardım. Yani onların aklı var, fikri var, onlarda yüksek almak istiyorlarsa yapsınlar yani.” (Saf çıkarıcılık)

Ö10: “Yapardım hocam. Ben akıl etmişim, bir zahmet onlarda akıl etsin, onlarda yüksek not alsın, yani yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö11: “Yapardım hocam. Çünkü onların bir yazılıları düşse ölmezler ama benim durumum kritik, o yüzden yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö12: “Bende yapmazdım. Çünkü notları etkilerdim, 100 alacakları yerde benim yüzümden 50/60 alacaklardı, bu yüzden yapmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö14: “Hocam onlarınkini beğenmiş, benim için sıkıntı olmazdı, benimkini beğenmemiş, bunun için yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: *“Yapmazdım. Çünkü ailem bana çok kızardı, arkadaşlarımin notunu etkilediğim için, bunun için yapmazdım. Benim yüzümden belki sınıfta kalacaklar, o yüzden yapmazdım.”*
(İyi çocuk eğilimi)

Ortaokul öğrencilerine “internetten indirdikleri ödevin geçme notunu karşılamayacaklarını bilmeleri durumunda bu davranışı yapıp yapmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin, 11’i (%69) saf çıkarıcılık, 4’ü (%25) kanun ve düzen ve 1’i (%6) iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: *“Başvurmazdım. Çünkü bu dersten alacağım not geçme notumu karşılamayacak, sınıfta kalsam daha iyi benim için.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö3: *“Yapmazdım. Çünkü zaten notumu karşılamıyor, bunun için boşu boşuna yalan söylemek zorunda kacaktım, boşu boşuna haksızlık yapmış olacaktım, bunun için yapmazdım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö4: *“Ben yapmazdım. Çünkü geçme notumu karşılamayacağı için yapmazdım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö9: *“Sunardım ama önceki ödevlerimden bir şeyler katarak, kendi fikirlerimi de katarak ödevi verirdim.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö10: *“Yine de sunardım. Çünkü elimden geleni yapar, hocadan da puan isterdim.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö11: *“Yok, hocam. Çünkü ben yüksek not almak istiyorum, oda benim notumu karşılamıyor o yüzden yapmazdım.”* (Saf çıkarıcılık)

Ö14: *“Sunardım hocam. Hakkımı denerdim, eğer olmasa da sınıfta kalırdım.”* (Kanun ve düzen)

Ö16: “Yapmazdım. Çünkü hileyle yaptığım ödevden yüksek not alamıyorum, o yüzden kendim hazırlamaya çalışırdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ortaokul öğrencilerine “dersten kalacakları ihtimaline karşı yine de Mert’le aynı davranışı sergileyip sergilemeyeceklerine” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 9’u (%56) kanun ve düzen, 3’ü (%19) itaat ve ceza, 3’ü (%19) saf çıkarıcılık ve 1’i (%6) de iyi çocuk eğilimi evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Dersten kalırsam kalayım derdim, kalmayı göze alırdım. İnternette sunmazdım.” (Kanun ve düzen)

Ö4: “Yapmazdım. Hem bu dersten kalıyorum hem ailem bana kızıyor, bu durumu yapmak istemem aslında.” (İtaat ve ceza)

Ö5: “Ben sınıfta kalırım, hiç yapmazdım daha iyi.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Yapmazdım. Çünkü hoca notumu düşürebilirdi, kendim yapardım.” (İtaat ve ceza)

Ö9: “Yapmazdım. Sonuçta disiplin kurulunun kulağına da giderdi, kötü sonuçlar ortaya çıkardı, bu yüzden yapmazdım.” (İtaat ve ceza)

Ö10: “Yapmazsam zaten kalacağım, en azından şansımı denerdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö13: “Yapardım. Çünkü yapmazsam kesin kalacağım ama bu şekilde deneyip görmek isterdim.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Mert ile aynı davranışı sergilerim. Çünkü zor durumdayım, yoksa sınıfta kalma ihtimalim var, o zaman da ailemin gözünden düşerdim, bunun için yapardım.” (İyi çocuk eğilimi)

Ö15: “Ben yapmazdım. Çünkü kendi çabalarım ile yapmaya çalışırdım, araştırırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö16: “Yapmazdım. Sonuçta 2 gün sürem var hazırlamaya çalışırdım, uğraşırdım.” (Kanun ve düzen)

Ortaokul öğrencilerine “Mert gibi böyle bir ikilemde kaldıklarında nasıl davranacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin 13’ü (%81) kanun ve düzen ve 3’ü (%19) saf çıkarıcılık evresinde cevap vermişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplara örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Olurdu. (Nasıl?) Şöyle harıl harıl çalışarak hazırlamaya çalışırdım. (Ama zamanın çok kısıtlı?) Olsun okulda da fırsat buldukça yapmaya çalışırdım.” (Kanun ve düzen)

Ö3: “Benim Mert’ten başka bir çözüm yolum olurdu, öğretmenlerimden, ailemden kitaplardan araştırma yapardım. Kendim yapardım.” (Kanun ve düzen)

Ö7: “Farklı bir çözüm yolum olurdu, başka kaynaklardan yararlanırdım. Öğretmenlerimden yardım alırdım, bu şekilde çözüm yolum olurdu.” (Kanun ve düzen)

Ö9: “İlk ödevimi erken teslim etmek isterdim, olmamışsa yeniden hazırlamaya çalışırdım, zamanım kalacağı için.” (Kanun ve düzen)

Ö10: “Benim farklı bir yolum olurdu. Mesela erken teslim eden arkadaşarımdan - öğretmen ödevlerini nasıl buldu- diye sorar; beğendiklerini, nasıl yaptıklarını sorar; arkadaşarıım gibi yapmaya çalışırdım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö14: “Hocam öğretmen beğenmemiş sonuçta, o zaman başka yolum kalmazdı ve bende Mert gibi yapardım.” (Saf çıkarıcılık)

Ö15: “Ben Mert’in yaptığını yapmazdım, durmadan çalışırdım, herkesin düşüncesini alırdım.” (Kanun ve düzen)

BEŞİNCİ BÖLÜM

1.5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1.5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları akademik dürüstlük değerinin Kohlberg ahlaki gelişim kuramına göre evrelerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri, ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg ahlaki gelişim kuramı çerçevesinde, buldukları evreler arasında çok belirgin bir fark olmamakla birlikte, öğrencilerin en fazla yer aldığı evreler *kanun ve düzen* (%31) ile *iyi çocuk eğilimi* (%29) evreleridir. Buna karşın, öğrencilerin toplumsal sözleşme ve evrensel ahlak evreleri bağlamında değerlendirilebilecekleri söylemleri ise yok denecek kadar azdır. Ortaokul öğrencilerinin daha çok geleneksel dönemde yoğunlaşmaları, öğrencilerin ahlaki yargılamaları Kohlberg'in 20'li yaşlardan sonra gelenek sonrası düzeye geçilebileceği ve bireylerin çoğu ahlaki yargılamalarını geleneksel dönemde yapar genellemesiyle uyumludur (Kulaksızoğlu, 2006; Akt: Gümüş, 2015: 124-128). Araştırmada gelenek sonrası döneme ait bulguların nadir oluşu ya da hiç olmayışı bu durumu desteklemektedir. İz (2009), yapmış olduğu araştırmada araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır.

Bu araştırmada karşılaşılan Kohlberg'in kuramında da eleştirilen noktalardan biri, aynı anda aynı soruya yönelik birden fazla evreye ait gerekçelerle karşılaşılmamasıdır. Selçuk, (1999); Çinemre, (2014) ve Kaya, (2015) da kendi araştırmalarında buna benzer durumla karşılaşmış, Kohlberg'in kuramına yönelik yapılan eleştirileri haklı çıkarmıştır. Araştırmada böyle durumlarla karşılaşıldığında uzman görüşleri alınarak, öğrencilerin gerekçelerinde bir üst evreye ait gerekçe ya da daha çok vurgulanan gerekçeler kabul edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerlerinin ahlaki gelişim evreleri açısından cinsiyet değişkenine göre değişikliği incelendiğinde, kız öğrencilerin en fazla *kanun ve düzen* (%34) ile *iyi çocuk eğilimi* (%32) evrelerinde, erkek öğrencilerin ise, *saf çıkarıcılık* (%32) ile yine kız öğrencilerde olduğu gibi *kanun ve düzen* (%29) evresinde yer aldığı görülmektedir. Araştırmada kız öğrencilerin en az buldukları evrenin *saf çıkarıcılık* (%16) evresi olduğu görülürken, erkek öğrencilerin ise en az buldukları evrenin *itaat ve ceza* (%13) evresi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kohlberg'in kendi geliştirdiği kuramda cinsiyete yönelik atıfı bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Nitekim araştırmacı, kuramında kızların daha çok iyi çocuk eğilimi, erkeklerin ise kanun ve düzen evresinde yoğunlaştığı ilkesini savunmuştur (Kohlberg, 1973; Akt: Çinemre, 2014: 72). Kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu farkın yalnızca cinsiyet farkıyla açıklamak doğru olmaz, aradaki bu farkın nedenleri arasında Türk aile yapısı ve Türk kültürünün de etkisinin olduğu söylenebilir. Ne var ki, Kohlberg kuramının evrensel olduğunu, kültürden kültüre değişmediğini savunsa da (Kohlberg, 1970; Akt: Çinemre, 2014: 72), Şahin ve Cevher, (2007); Şanlı ve Öztürk, (2015) gibi araştırmacılar Türk aile yapısının ve kültürünün çocuk yetiştirme üzerinde etkilerinin olduğunu, yapmış oldukları çalışmalarla kanıtlamışlardır. Uluğtekin, (1981) cinsiyetin anne baba tutumlarında etkili olduğunu, erkek çocukların daha özgür daha özgüvenli yetiştirildikleri, kız çocukların ise daha pasif bırakıldıklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla erkeklerin kendini daha çok düşündükleri saf çıkarıcılık evresinde yer almaları, kız çocukların ise özverili yetiştirilmelerinden dolayı iyi çocuk eğilimi evresinde daha çok yer aldığı söylenilebilir. Sonuç olarak ahlaki gelişim üzerinde cinsiyetler arasında ahlaki gelişim farkı olduğunu, bunun sebebi olarak da kültürün ve yetiştirilme tarzlarının ahlaki gelişim üzerinde bir etkiye sahip olduğu söylenilebilir. Alan yazın incelendiğinde ulaşılan sonucu destekleyici araştırmalar mevcuttur. Ahlaki yargı yeteneği açısından kızlar ile erkekler arasında kızlar lehine anlamlı farklılıkların saptandığı çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Hatunoğlu, 2003 ve Çırak, 2006). Çırak (2006) kızlar lehine anlamlı farklılığın nedenini kızların gelişimsel özelliklerinin (sosyal, duygusal, bilişsel ve bedensel) erkeklerden daha erken başlıyor olmasına bağlamaktadır. Çırak (2006) ayrıca aradaki farkı, kültürel etkiler ile de açıklamaktadır. Birçok kültürde kızlar daha edilgen bir yapıda ve karar alma süreçlerinde çevrelerini daha fazla önemsemesi gereken bir tutumla yetiştirilmektedir. Bu da onların karar alma süreçlerinde çevresindeki

insanların fikirlerini önemsemelerine ve zamanla daha empatik bir bakış açısına sahip olmalarına etki etmektedir. Çiftçi (2001) ise erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Nitekim bazı araştırmalarda da cinsiyetin ahlak gelişim düzeyi üzerinde etkisi olan bir kavram olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çileli, 1981; Özgüleç, 2001; Tola, 2003; Acuner, 2004; Çapan, 2005; Kabaday ve Aladağ, 2010; Gümüş, 2015). Araştırmacılar ulaştıkları bu sonuçla ilgili herhangi bir gerekçe göstermemişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin, sınıf düzeyi açısından en fazla yer aldıkları ahlaki gelişim evrelerinin; 5. ve 6. Sınıflarda *kanun ve düzen evresi* iken, 7. ve 8. sınıflarda ise *saf çıkarıcılık evresi* olduğu görülmektedir. Bu sonucun öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri ile ters orantılı olduğu görülmektedir. Nitekim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aslında bu sonuç Kohlberg'in "bilişsel gelişim ahlak gelişimi için önemli ancak tek şart değildir" ilkesini destekler niteliktedir (Aksoy ve Temel, 2001; Akt: Acuner, 2004: 39). Alanyazında da ahlaki gelişim evreleri ile çocukların gelişim özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çileli, (1981); Acuner, (2004); Gümüş, (2015) kendi araştırmalarında yaşın ve sınıf düzeyinin ahlaki gelişimde önemli bir etkiye sahip olmadığını, yaş değişkeninin ahlaki gelişim açısından anlamlı bir farklılık ifade etmediğini ve sınıf düzeyleri açısından değişmediğini ortaya koymuşlardır. Ancak Çapan (2005) ise yaptığı çalışmada, 3 yaş ile 7-11 yaş aralığındaki çocukların ahlaki gelişim düzeylerinin 3 yaş düzeyine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacının elde ettiği bu sonucun, karşılaştırılan yaş düzeyleri arasındaki farklılığın yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın sonucu ile paralel olmaması doğal karşılanabilir. Nitekim bu araştırmada karşılaştırılan yaş ve gelişim özelliklerinin arasındaki fark daha düşük düzeydedir.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin "tek başına tamamlanması gereken bir projede başkasından yardım almamak" davranışı ile ilgili görüşleri Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin, daha çok *kanun – düzen* (%32) ve *iyi çocuk eğilimi* (%31) evresinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin, daha çok kurallara uyma eğilimi içerisinde olduklarını göstermektedir. Kuralların dışına çıkılmasının sebebi olarak maddi ve manevi ödül beklentisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarına haksızlık olacağı gerekçesiyle ve kurallara uyma hassasiyetlerinden dolayı kanun düzen evresinde yer almaktadır. Öğrencilerin “...çünkü bir kural var ve kurala uyarak yapmaya çalışırdım.” şeklindeki söylemleri ise buna kanıttır. Öğrencilere yeterli imkân ve zaman tanındığında yanlış bir davranışa yönelmeyecekleri, vermiş oldukları cevaplardan anlaşılmaktadır. Öğretmen, arkadaş, aile ve çevresi tarafından beğenilme, onaylanma, değer görme ve güvenlerini kazanma isteklerinden dolayı da iyi çocuk eğilimi evresinde yer almaktadırlar.“...çünkü öğretmen bana güvenmiş tek başıma yapacağıma inanmış bunun için tek başıma yapardım.” gibi öğrenci söylemleri bu duruma kanıttır. Böylece öğrencilerin çevresindeki insanların onlara güven duyması onların akademik sahtekârlık davranışına daha az yönelmelerini sağlayacağı söylenebilir. Ancak öğrenciler kendilerini yetersiz hissettiklerinde yanlış davranışa yönelmelerinin daha çok olduğu, özellikle bu duruma çevrelerindeki insanların onayı ve tepkileri çok fazla etkili olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili başta aileleri olmak üzere eğitimde rehber konumunda olan öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik durumu da öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ailelerinin bilgisayar alacak durumları olduğunda yanlış bir davranışa yönelmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Literatüre bakıldığında araştırma bulguları ile uyuşmayan çalışmalar mevcuttur. Nitekim Durmuşçelebi'nin (2011) lise ve üniversite öğrencilerinin kopya konusunda görüşlerinin karşılaştırmalı olarak yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin yarıya yakını kendilerinin yapması gereken ödevi başkasına yaptırma davranışı gösterdiklerini tespit etmiştir. Bu sonuç ise ortaokul öğrencilerinin çıkarları doğrultusunda değil, kurallara uyma konusunda lise ve üniversite öğrencilerinden daha hassas davrandıkları ve üst düzey bir ahlaki evrede yer aldıkları sonucuna götürmektedir.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin “kopya verme” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin, yarıdan fazlasının *iyi çocuk eğilimi* evresinde (%55) oldukları görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin kopya verme davranışını yardımlaşma olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Nitekim öğrencilerin büyük çoğunluğunun zor durumda olduğunu düşündükleri arkadaşlarına kopya vereceklerini ifade etmeleri ve bu durumu bir yardımlaşma olarak düşünmeleri ve onların kopya verme davranışı ile ilgili sorulan sorulara “...ben yardım ederdim.” gibi ifadeleri buna bir kanıttır. Köse ve Öztemur, (2013)'un yapmış oldukları

çalışmada öğrencilerin kopya davranışını arkadaş ilişkilerinde yardımseverliğin kanıtı olarak gördüklerini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin kopya verme davranışı ile ilgili en az buldukları evre ise saf çıkarıcı evredir (%3). Bu sonuç da, kopya veren öğrencilerin kendi çıkarlarını arka plana iterken, içinde yer aldıkları grubun beklentilerini ve tepkilerini ön planda tuttuklarını göstermektedir. Kopya verme davranışı ile ilgili olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun sorumluluğunu yerine getirmeyen birine, kopya verme taraftarı olmadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, kopya isteyen ve zor durumda olan birinin yakın arkadaşları olup olmasının öğrencilerin kopya verme davranışlarını etkilememektedir. Öğrencilerin zor durumda olan birine kopya verme davranışı ile bile olsa yardım etme eğiliminde oldukları, bu durumu vicdan ve empati duyguları ile açıkladıkları görülmektedir. Ayrıca öğrenciler kopya verme davranışını öğretmenin fark etmesi durumunda öğretmenden korkmaktan çok onun güvenini kaybetme duygusundan dolayı kopya vermeyeceklerini dile getirmeleri de onların hem üst bir ahlaki evreye ait cevap verdiklerini hem de öğretmenlerine değer verdiklerini ortaya koymaktadır. Kopya verme ile ilgili ulaşılan sonuçları Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe (2014)'nin yapmış oldukları çalışmaları da destekler niteliktedir. Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe (2014) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirmiş olduğu çalışma sonucunda öğrencilerin kopya aldıktan sonra rahatsızlık duyarken, kopya verdikten sonra öğrencilerin rahatsızlık duymadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ortaokul öğrencilerinin kopya vermeye yönelik bakış açılarıyla üniversite öğrencilerinin bakış açıları birbiri ile uyum göstermektedir.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin “kopya çekme” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg Ahlaki Gelişim evrelerine göre değerlendirilmesinde, öğrencilerin en fazla *saf çıkarıcı evrede* (%33) oldukları görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin zor durumda kaldıklarında kopya çekme davranışına başvurabileceklerini göstermektedir. “...çünkü zor durumda olduğum için... yapardım.” şeklindeki söylemleri buna kanıttır. Öğrenciler kopya isteme durumunda olumsuz cevap alacakları kişilerden kopya istemeyi tercih etmemektedirler. ...”çünkü beni öğretmene şikâyet ederdi.” şeklindeki söylemleri onlara güvenmediklerini göstermektedir. Araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla, üst sınıfların da alt sınıflara oranla daha fazla kopya çekme eğilimi içerisinde oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Alkan (2008)'in yapmış olduğu çalışma ise bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğrencilerin kopya çekmeye ilişkin tutumlarda erkek

öğrencilerin kız öğrencilere oranla kopya çekmeye daha fazla yatkın oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre kopya çekmeye ilişkin görüşlerinde ise 6. sınıftan 11. sınıfa doğru kopya çekme oranının arttığını kanıtlamıştır. Ayrıca öğrencilerdeki bu değişimi bilişsel gelişime bağlayarak kopyaya yönelik bakış açılarının değişmesiyle açıklamıştır. Kaymakcan (2002)'da yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Köse ve Öztemur, (2013) ise kopya çekme davranışının cinsiyete bağlı olarak değişme göstermediği, sınıf düzeyine göre farklılaşma olduğu ve başarı durumuna göre farklılaşma olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada, sınıfta kalma korkusunun da öğrencileri kopya çekmeye iten nedenler arasında yer aldığı görülmektedir “...çünkü sınıfta kalmamak için çekerdim.” şeklindeki söylemleri bu duruma kanıttır. Öğrencilerin kopya çekme davranışı ile ilgili olarak ailelerini de ön planda tutabildikleri, bazı öğrenciler ailelerinin iyiliğini düşünerek ve güvenlerini kaybetmemek için kopya çekmek istemezken bazı öğrenciler ise ailelerinin kopya çekmek için yeterli nedenlerinin olduğunu düşüneceği için kopya çekmekte bir sakınca görmemektedirler. Özden, Özdemir Özden ve Biçer (2015) yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yüksek not alma isteği, başarısız olma korkusu ve ailenin beklentilerine yanıt verme isteği vb. durumlar öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık yapmalarında etkili olan nedenler olarak belirlenmiştir. Kopya çekme konusunda verilecek cezalar ve bu cezaların caydırıcılığı da öğrencilerin kopya çekme davranışlarında etkili olmaktadır. “...okuldan atılma tehlikesinden dolayı yapmazdım.” şeklindeki öğrenci söylemleri bu sonucu kanıtlar niteliktedir. Köse ve Öztemur, (2013) da kopya çekme davranışının sıklığını disiplin kurallarının caydırıcılığının olmadığına bağlamaktadır.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin “hayali kaynak yazımı” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre değerlendirilmesinde öğrencilerin en fazla *kanun ve düzen evresinde* (%32) yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin haksızlık yapacakları gerekçeleri ve bu durumun emek hırsızlığı olduğunun farkında olmaları kanun ve düzen evresinde yoğunlaşmalarında etkili olmuştur. “-yapmazdım çünkü onların emeğine saygısızlık olurdu onların emeğine konmuş gibi olurum.” “...çünkü herkese haksızlık yapmış olurum...” şeklindeki söylemleri buna kanıttır.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin “aynı ödevi bir başka ders için teslim etmek” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre değerlendirilmesinde, öğrencilerin, en fazla *saf çıkarıcı evrede* (%38) yer aldıkları görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin zor durumda kaldıklarında akademik sahtekârlık davranışını yapmalarında önemli bir gerekçe olarak görülmektedir. “...zor durumdayım bunun için yapardım.” şeklindeki öğrenci söylemleri bu sonucu desteklemektedir. Özellikle “Sosyal Bilgiler dersi için teslim ettikleri ödevden düşük not almış olmalarına rağmen bu ödevi başka bir ders için kullanıp kullanmayacaklarına” ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin büyük çoğunluğunun *saf çıkarıcı evrede* cevap vermeleri dikkat çekmiştir. “-çünkü düşük not almışım diğerinden de düşük almak istemezdim risk almak istemezdim.” ve “-yapardım çünkü sosyal hocası beğenmemiş ama fen hocası beğenip 100 verebilirdi onun için yapardım. Şeklinde iki farklı görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç öğrencilerin farklı akıl yürütmelerine rağmen aynı evrede yer aldıklarını göstermektedir. Öğrencilere yeterli zaman ve imkân verildiğinde akademik sahtekârlık davranışına başvurmaya dair bulgular mevcuttur. “-kendim hazırlardım, ek sürem varsa başka yola başvurmazdım. Şeklindeki söylemleri bu sonucu destekler niteliktedir. Soruna çözüm bulunması ve doğru davranışı yapma konusunda aile desteğini önemsedikleri söylenebilir. “...aileme söyledim, ailem de hocayla konuşurdu, hoca da ek süre verirdi.” şeklindeki söylemleri buna kanıttır.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin “araştırma ödevlerinde kaynakça göstermeden alıntılar yapma” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre değerlendirilmesinde, öğrencilerin, en fazla *kanun-düzen* (%34) ile *iyi çocuk eğilimi* (%29) evresinde yer aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kurallara uyduğu ve intihal konusuyla ilgili az da olsa bilgi sahibi oldukları görülmektedir“...bilimsel etiğe aykırı olduğu için kurallara uymamış olurdum, insanların hakkına girerdim, bu yüzden de yapmazdım.” gibi öğrenci söylemleri buna kanıttır. Ayrıca, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla, üst sınıfların da alt sınıflara oranla daha fazla intihal eğilimi içerisinde oldukları görülmektedir. Başarısızlık kaygısı olan öğrencilerin başarısızlık kaygısı olmayan öğrencilere oranla daha fazla intihal eğilimi içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin“...önemli bir sınava hazırlanıyorum bunun için barış gibi yapardım.”

şeklindeki ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir. Dağaşan, Durmuş, Saka ve Saka (2017), yapmış oldukları çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Eğitim fakültesinde eğitim gören erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla intihal eğilimi içerisinde olduğu, sınıf düzeyinin artması ile birlikte intihal eğiliminin arttığı, başarısızlık kaygısı olan öğrencilerin başarısızlık kaygısı olmayan öğrencilerden daha fazla intihal eğilimi içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin “bir başka öğrencinin ödevini kopyalama ya da doğrudan kullanma” davranışı ile ilgili görüşlerinin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre değerlendirilmesinde, öğrencilerin, en fazla *kanun ve düzen* evresinde (%33) yer aldıkları görülmektedir. Öğrenciler bu davranışlarını okul kuralları ve dini kurallar çerçevesinde değerlendirerek ahlaki yargıya varmışlardır. Öğrenci ifadelerinden, dini değerlerinin onların akademik dürüstlük değerinin güçlenmesi adına olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin “...yapmazdım kul hakkına girerdim” şeklindeki söylemleri bu duruma kanıttır. Kohlberg’in de dini değerler ile ahlaki yargılar arasındaki ilişkiye yaptığı vurgu bu tespiti destekler niteliktedir (Lee, 1980; Akt: Acuner, 2004: 52-53). Ancak Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe (2014)’ nin ulaştığı sonuç araştırma sonucuyla uyuşmamaktadır. Bu araştırmaya göre akademik sahtekârlık davranışı ile dini inançlar arasında yüksek bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar ise şunlardır:

- Öğrenciler için yapılan yanlış bir davranışın tekrarı veya bir seferliğine yapılması arasında fark vardır. Öğrencilerin “...bir kereden bir şey olmaz...” söylemi bunun bir kanıtıdır.
- Öğretmenin koymuş olduğu kurallardan taviz vermemesi, net ve kararlı duruşu da öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.
- Öğrencilerin yapmış oldukları davranışın sonuçlarını biliyor olmalarının da yaptıkları davranışları üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Bir diğer deyişle, öğrenciler, haksızlık yapacaklarını düşündükleri zaman yanlış davranışı gerçekleştirmeyeceklerine yönelik

cevaplar vermektedirler. Örneğin; “-yapmazdım. Çünkü arkadaşlarıma haksızlık yapmış olurdum...” şeklindeki öğrenci söylemleri buna kanıttır.

- Empati duygularının gelişmiş olması doğru ile yanlış davranışı ayırt etmeleri konusunda öğrencilere yol göstermektedir.

- Özellikle bu dönemde arkadaş grubu daha fazla ön planda tutulmaktadır. Öğrenciler arkadaşlarının tepkilerinden çekinmekte, yapılan yanlış davranışın onları üzeceğini düşünmekte ve onlara kötü örnek olmak istememektedirler.

- Öğrencilerin çoğunluğu manevi ödülü maddi ödüle tercih etmektedirler.

- Gösterilen gayretin fark ediliyor oluşu da öğrenciler için önemli görülmektedir.

- Öğrencilerin vicdani yönlerini kullanmalarının da akademik dürüstlük değeri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bu durum küçük yaşlardan itibaren vicdani harekete geçirmeye yönelik gayret ve eğitimin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

- Öğrencilerin akademik sahtekârlık davranışları ile ilgili çözüm yollarının kanun ve düzen evresinde değerlendirilmesi, Kohlberg’in kuramında belirttiği“ insanların büyük çoğunluğu kanun ve düzen evresindedir” ilkesini doğrulamaktadır (Kohlberg, 1973; Akt: Çinemre, 2014: 72). Ayrıca öğrencilerin var olan kurala ve düzene uyma eğilimlerinin daha baskın olduğunu, en azından doğru davranışı yapma konusunda gayret gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

- Öğrencilerin “...disiplin kurulundakilere durumu anlatırdım” gibi söylemleri yapılan yanlış davranışları için geçerli nedenlerinin olduğunu düşündüklerini ve öğrencilerin durumun ciddiyetinin farkında olmadıklarını göstermektedir.

- Öğrencilerin telif hakkı ve bilimsel etik konuları konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Bilimsel etik ihlallerinde alacakları ceza ya da karşılaşacakları durumun sadece “azar işitmek” olacağını düşünmektedirler. Konuyla ilgili bilgi sahibi öğrencilerin az da olsa varlığı söz konusudur.

- Bazı öğrenciler bilimsel etiğe uygun olmayan davranışları “ahlaksızlık” olarak değerlendirmektedirler. Yapılan işin sonunda not kaygısı yoksa öğrencilerin çoğunluğu yanlış bir davranışa yönelmek istememektedirler.

- Öğrencilerin büyük çoğunluğu verilen süreyi en iyi şekilde değerlendirme gayreti içerisinde olabilmelerine dair cevaplar vermişlerdir. Dolayısıyla bu durumdan, öğrencilere yeterli zaman ve imkân verildiğinde, öğrenciler not kaygısı ya da sınıfta kalma korkusu yaşamadıklarında, kuralların açık, anlaşılır ve net olduğunda ve öğrencilerin özgüven duygularının geliştirildiğinde öğrencilerin akademik sahtekârlık eğilimlerinin düşük olacağı sonucu çıkarılabilir.

1.5.2. Öneriler

Aşağıda bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uygulamalara ve bu konuya ilişkin yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Bu araştırmadan elde edilen bulgular kapsamında, öğrenci perspektifi göz önünde bulundurularak akademik dürüstlük değerinin kazandırılması ya da akademik sahtekârlığın önlenmesi için gerekli araştırmalar yapılabilir.

- Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin aile ve okul kültürünün de önemini ortaya koymuş olup, bu bağlamda akademik dürüstlük değerinin veli, okul idaresi ve öğretmenler arasındaki işbirliği güçlendirilerek kazandırılabilir.

- Araştırmada, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin onların akademik dürüstlük değerleri ile ilişkilendirilebileceğine dair birtakım bulgular edinilmiştir. Öyle ise ahlaki gelişimin bir süreç olarak değerlendirilerek, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun değer kazanımını gerçekleştirmeye yönelik birtakım etkinlikler yapılabilir.

- Alanyazında, akademik dürüstlük değerinin spesifik olarak çalışıldığı araştırmaların azlığından dolayı bu değer farklı boyutları nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak çalışılabilir.

- Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı kendi kültürümüze uyarlanarak ders içinde bir yöntem olarak aktif bir şekilde kullanılabilir.
- Ahlak gelişimi ile ilgili ulusal ve uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Kohlberg'in ahlak gelişim kuramında yer alan evreler ve öğrenci gelişim özellikleri dikkate alınarak öğretim programları ve planları hazırlanmalıdır.



ARKA BÖLÜM

2.1.KAYNAKÇA

- Acuner, H. Y. (2004). *14–18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut, Y. Ş. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & Education*, 51 (1), 463-473.
- Akdağ, M. ve Güneş, U. H. (2002). Kopya çekme davranışları ve kopya çekmeye ilişkin tutumlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 330 -343 .
- Kabaday, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
- Albayrak, F. (2015). *İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılan değerlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Alkan, Ş. (2008). *İlköğretim ikinci kademe ile ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin kopya çekmeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Altıntaş, M. E. (2012). Bireycilik ve toplumculuk tartışmaları bağlamında değerler eğitimi yaklaşımları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 31-52.
- Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 5-28.
- Aydın, M. Z. (2011). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2011). *Gelişim ve öğrenme*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baysen, F., Baysen, E. ve Çakmak, N. (2017). Lise öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde uluslararası Bakalorya Programı'nın etkisi. *Bilgi Dünyası*, 18(1), 29-47.
- Belet Boyacı, Ş.D., Babadağ, G. ve Güner, M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları temel değerler ile akademik sahtekârlık eğilimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1762-1793.
- Berkant, H. G. ve Sürmeli, Z. (2013). Sosyal Bilgiler dersindeki değerleri kazandırmada öğretmenlerin güçlük yaşama durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 334-348.
- Birinci, G. ve Odabaşı, H. F. (2006). Akademik çalışmalarda internet kullanımı: Etik bunun neresinde. *In VI. International Educational Technology Conference*, (Vol. 1, pp. 289-295).

- Bolay, S. H. (2007). *Aşkın değerler buhranı*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, İstanbul.
- Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138(2), 101-114.
- Burke, N., Crum, S., Genzler, M., Shaub, D. and Sheets, J. (2001). Building character education in our schools to enhance the learning environment.
- Cemal, H. (2004, Eylül 11). İntihal. *Milliyet*. Ocak 19, 2020 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/2004/09/11/yazar/cemal.html> adresinden alındı
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranış*. (25. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Sosyal gelişim*. R. Arı (Ed.). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çapan, A. (2005). *3-11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramı'na göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Çiftçi, N. (2001). *Almanya ve Türkiye'deki lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çileli, M. (1981). *14-18 yaşları arasındaki öğrencilerde ahlaki yargının zihinsel gelişim psikolojisi yaklaşımı ile değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in ahlak gelişim teorisine yönelik bazı eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 69-99.
- Çırak, K. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çitemel, N. (2010). *Lisansüstü öğrencilerin ahlaki yargı yetenekleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dağaşan, A., Durmuş, M., Saka, T. ve Saka, E. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin intihal eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 15-26.
- De Mey, L. and Schulze, H. J. (1996). Indoctrination and moral reasoning: A comparison between Dutch and East German students . *Journal of Moral Education*, 25(3), 309-323.
- 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.

- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Doruk, B. K. (2012). Değerler eğitimi için kullanışlı bir araç olarak matematiksel modelleme etkinlikleri kuramdan uygulamaya. *Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEP) Özel Sayı*, 12 (2), 1653-1666.
- Durmuşçelebi, M. (2011). Lise öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının kopya çekme davranışlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 77-97.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, (1), 79-96.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Eminoglu, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ersanlı, K. (2010). *Davranışlarımız, gelişim ve öğrenme*. Eser Matbaası.
- Ersoy, A. (2014). İnternet kaynaklarından intihal yaptığının farkında değildim: Bir olgubilim araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 47-60.
- Ersoy, N. (1997). *Adalet alanında çalışan ve bu konuda eğitim görenlerin ahlaki gelişim evrelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ferns, I. and Thom, D. P. (2001). Moral development and south African adolescents: Evidence agoinst cultural. *South African Journal of Psychology*, 31(4), 38-47.

- Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin açıklamalar. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2 (2), 1-18.
- Gander, Mary J. and Gardiner, Harry W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (3. Basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garfield, E. (1965). Can citation indexing be automated. *In Statistical association methods for mechanized documentation, symposium proceedings*, Vol. 269, pp. 189-192.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridg. Harvard Universty Pres, USA.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Graves, S. M. (2008). Student cheating habits: A predictor of workplace deviance. *Journal of Diversity Management (JDM)*, 3(1), 15-22.
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinde üniversite eğitiminin ahlaki yargı yeteneğine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güven, A., Kaya, R., ve Akkuş, Z. (2014). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer algıları üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 9(5). 1067-1083.
- Hamilton, D. (2003). Plagiarism: Librarians help provide new solutions to an old problem. *Searcher*, 11(4), 26-28.

- Hart, D., and Carlo, G. (2005). Moral development in adolescence. *Journal of research on adolescence, 15*(3), 223-233.
- Hatunoğlu, H. (2003). *Farklı ahlaki gelişim düzeylerinde bulunan üniversite öğrencilerinin kendilerinin ve toplumun ahlak düzeyini değerlendirmeleri ve psikolojik belirtileri düzeylerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Hughes, J. M. C. and McCabe, D. L. (2006). Understanding academic misconduct. *Canadian Journal of Higher Education, 36*(1), 49-63.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İz, B. (2009). *Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi kuramına göre hemşire öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S. and Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 209-228.
- Jewell, P. (2000). *Measuring moral development feeling, thinking and doing. Special Education and Disability Studies*. The Flinders University of South Australia.
- Kale, N. (2007). *Nasıl bir değerler eğitimi*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal Bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (26)*, 25–30.

- Kan, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138-145.
- Kansu, E. (1994). Dünya'da ve Türkiye'de bilim, etik ve üniversite içinde. Ankara: TÜBA, Bilimsel Toplantı Serileri, 1, 71-75.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (32.basım). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerde ahlaki gerekçelendirmelerinin Kohlberg ahlak kuramına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Kaymakcan, R. (2002). İlahiyat öğrencilerinin kopya çekmeye karşı yaklaşımları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(5), 121-138.
- Kenan, S. (2009). The missing dimension of modern education: Values education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 279-295.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 4-20.
- Knafo, A. and Schwartz, S.H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*. March/April, 74(2) 595-611.
- Kohlberg, L. (1971). Ahlaki gelişimin aşamaları. *Ahlaki eğitim*, 1 (51), 23-92.

- Köse, İ. A. ve Öztemur, B. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin kopya çekme davranışı ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3, 133-142.
- Küçüktepe, Ç. ve Küçüktepe, S. E. (2014). Üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışlarının öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 263-270.
- Lawson, R. A. (2004). Is classroom cheating related to business students' propensity to cheat in the "real world"? *Journal of business ethics*, 49(2), 189-199.
- Lupton, R. A., Chapman, K. J. and Weiss, J. F. (2000). A cross-national exploration of business students attitudes, perception and tendencies toward academic dishonesty. *Journal of Education for Business*, 75(4), 231-235.
- Lüle Mert, E. (2012). Temel işlevi bilim insanı yetiştirmek olan bazı bölümlerde kopya. *International Periodical for the Language Literature and History of Turkish or Turcic*, 7(3), 1813-1829.
- Marçıl, B. (2012). *Öğrenci ahlakı açısından cinsiyet farklılıkları: Kadınlar daha mı ahlaklıdır?*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-7. sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2015). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-7. sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-7. sınıflar)*. Ankara.

- Meydan, H., Hasanov, B. ve Dikmen, F. (2015). Nasıl bir çocuk? Zonguldak ilindeki velilerin çocuklarında görmek istedikleri değerlerin okul türü değişkenine göre analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 149-190.
- Molnar, K. K. (2015). Students' perceptions of academic dishonesty: A nine-year study from 2005 to 2013. *Journal of Academic Ethics*, 13(2), 135-150.
- Morgan, C. (1995). *Psikolojiye giriş*. (11. Basım). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Murdock, T. B. and Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational psychologist*, 41(3), 129-145.
- Münir, M. (2007, Ekim 25). *Sekiz soru cevapla intihalin karnesi*. Ocak 19, 2020 tarihinde Milliyet: <http://www.milliyet.com/2007/10/25/yazar/munir.html> adresinden alındı.
- Nather, F. (2013). Exploring the impact of formal education on the moral reasoning abilities of college students. *Collage Student Journal*, 47(3), 470-477.
- Onat, O. (2011). *Genç yetişkinlerin ahlaki kimliklerinin incelenmesine yönelik nitel bir araştıma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Onur, B. (2011). *Gelism psikolojisi*. (9. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Özden, M. Özden, D. Ö. ve Biçer, B. (2015). Akademik usulsüzlük: öğretmen adaylarının görüşleri ve deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Özenç Uçak, N. ve Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22 (2), 187-204.

- Özgüleç, F. (2001). *7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özguven, İ. (2012). *Psikolojik testler*. (11. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1),1124-1141.
- Özkara, N. (2010). *Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yetenek düzeyleri, sosyal destek algıları ve psikolojik belirtilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özkaynak, B. (1982). *Teğmen Kalmaz ilkokulu'na devam eden altı - onbir yaş grubu çocukların ahlak yargılarının gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Page, R. A. (1981). Longitudinal evidence for the sequentality of genetic psychology. 139, 3-9.
- Parlak, F. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders müfredatında ahlak ve değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patch writing in academic secondlanguage writing . *Journal of Second Language Writing*, 12, 317-345.
- Plagiarism.org. (2007). *Types of plagiarism*. Ocak 19, 2020 tarihinde http://www.plagiarism.org/learning_center/types_of_plagiarism.html adresinden alındı
- Sağlam, M., Vural, L. ve Akdeniz, C. (2011). Küreselleşmenin Türkiye'deki ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretimi programına ve ders kitaplarında görülen yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 001-015.

- Schmelkin, L. P., Gilbert, K. A. and Silva, R. (2010). Multidimensional scaling of high school students' perceptions of academic dishonesty. *The High School Journal*, 93(4), 156-165.
- Schmelkin, L. P., Gilbert, K., Spencer, K. J., Pincus, H. S. and Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college students' perceptions of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 587-607.
- Schwartz, S. H. and Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.
- Selçuk, Z. (1995). Bir eğitim ve rehberlik sorunu: okullarda kopya çekme. *Eğitim Yönetimi*, (3), 397 - 418.
- Selçuk, Z. (1999). *Eğitim psikolojisi*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. (26. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Seydooğulları, Ü. S. (2008). *Demokratik ve otoriter ana baba tutumlarının lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. *Retrieved from <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> on, 17, 2014.*
- Smith, J. A. and Shinebourne, P. (2012). *Interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Superka, D. P. (1976). *Values education sourcebook: conceptual approaches, materials analyses, and an annotated bibliography*. Colorado: ERİC, 1-262.
- Şafak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticilerin bilişsel ahlaki yargı yeteneklerinin çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şahin, N. ve Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (156), 71-83.
- Şam, E. A. (2015). Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Science*, 3(4). 47-63.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4).
- Şengün, M. (2003). *Ahlaki düşünce ve yargıları etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Şengün, M. (2006). Lise son sınıf öğrencilerinin ahlaki düşünce ve yargıları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(3).297-316.
- Şentürk, L. ve Aktaş, E. (2015). Türkiye'de ve Romanya'da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (3), 1499-1542.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2020). Ocak 19, 2020 tarihinde www.tdk.gov.tr adresinden alındı.
- Tezel Şahin, F. ve Cevher, F.N. (2007). Türk toplumunda aile - çocuk ilişkilerine genel bir bakış.
- Tokdemir, A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Tola, D. (2003). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında ahlaki yargı ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topbaşı, F. (2006). *Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel (ahlâkî) gelişiminde dramanın yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topcu, Y. ve Uzundumlu, A. S. (2011). Yüksek öğretimde öğrencilerin kopya çekme motivasyonu ile ilgili tutum ve davranışları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 302-313.
- Tozlu, N. ve Topsakal, C. (2004). *Avrupa birliğine uyum çerçevesinde değerler eğitimi*. Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu, İstanbul.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Bahar Dergisi*, 6(2), 227-259.
- TÜBA. (2001). *Bilimsel araştırmalarda etik ve sorunlar*. Ocak 19, 2020 tarihinde <http://www.tuba.gov.tr/duyurugoster.php?yil=01&duyuru=3> adresinden alındı
- TÜBA. (2002). *Bilimsel araştırmalarda etik ve sorunlar*. Ocak 19, 2020 tarihinde <http://www.tuba.gov.tr/duyurugoster.php?yil=01&duyuru=3> adresinden alındı
- Uçak, N. (2012). Öğrencilerin intihal algısı. *bby. hacettepe.edu.tr*, 173-182.
- Uçak, N. Ö. ve Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204.
- Uluğtekin, S. (1981). Çocuk yetiştirme yöntemleri açısından anne-baba-çocuk ilişkileri: Anne-baba davranışlarıyla çocuğun saldırganlığı arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık, 1981, 4.

- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, E., Karakuş, T., Kurşun, E. ve Karaaslan, H. (2007). Öğrenci gözüyle aşırma (intihal): Neden ve çözüm önerileri. *Akademik Bilişim*, 7, 183-188.
- Wajda-Johnston, V. A., Handal, P. J., Brawer, P. A. and Fabricatore, A. N. (2001). Academic dishonesty at the graduate level . *Ethics & Behavior*, 11(3), 287-305.
- White, F. A. and Matawie, K. M. (2004). Parental morality and family processes as predictors of adolescent morality. *Journal of Child and Family studies*, 13(2), 219-233.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in higher education*, 39(3), 235-274.
- Wood, G. (2004). Academic original sin: Plagiarism, the internet, and librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(3), 237-242.
- Yalmanlı, S. G. ve Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 316-332.
- Yaşartürk, İ. (2019). *İlkokul öğrencilerinin adalet, dürüstlük, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik yargılarının Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yazıcı, K. (2009). Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 423-435.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, A. (2007). *Sokakta çalışan çocuklarda ahlaki ve dini duyguların gelişimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, S. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 645-680.
- Zengin, M. (2015). *Herkes için geçerli uygun değerleri belirlemek ve öğretmek mümkün mü? Değer eğitimi yaklaşımları bağlamında bir analiz*. Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu, Erzurum.

EKLER

Ek 1.

AHLAKİ İKİLEM ÖYKÜ FORMLARI

1. Öykü: Bireysel olarak tamamlanması gereken projelerde başkaları ile birlikte çalışma

Seda 7. sınıf öğrencisidir. Bir gün öğretmeni tüm sınıfa dönem sonunda aralarında en iyilerinin sergileneceği bir proje ödevi verir. Öğretmen, proje ödevlerinin özgün olmasını ve ödevi yaparken asla kimseden yardım almamalarını söyler. Öğretmenin bir de bütün sınıfı çok heyecanlandıran bir haberi vardır. Sergilenen projelerin sahiplerine birer dizüstü bilgisayar hediye edilecektir. Tüm sınıf gibi, Seda'nın heyecanlanmasının nedeni ise, uzun zamandır ihtiyacı olduğu halde, ailesinin, parası olmadığı için Seda'ya bir bilgisayar alamıyor olmalarıdır. Ancak Seda'nın hevesi yarım kalır. Çünkü öğretmen, ona en zor proje konusunu vermiştir. Seda öğretmeni ile konuşur ama öğretmeni ona çok güvendiğini ve bu işin üstesinden gelebileceğini söyleyerek konusunu değiştirmez. Seda ise bu proje ödevinin altından tek başına kalkamayacağına emindir. Bir yandan da projesinin sergide yer almasını ve o çok istediği bilgisayarı kazanmak hevesindedir. Bu yüzden Seda, kendi gibi çalışkan ve çok başarılı olan abisinden, bu projeyi tek başına yapması gerektiğini gizleyerek, proje ödevine yardım etmesini ister. Abisi de onu geri çevirmez. Ve birlikte yaptıkları proje ödevi, tam da Seda'nın istediği gibi başarılı bulunarak dönem sonu sergisinde yer alır ve Seda o çok istediği bilgisayar ödülünü kazanır.

Seda'nın yerine kendinizi koyun;

1. Bu proje ödevinin altından tek başına kalkabilmeniz yine de abinizden yardım ister miydiniz?
2. Abinizin projenizi yalnız başınıza yapmanız gerektiğinden haberdar olsa, yine de ondan yardım ister miydiniz?

3. Öğretmeniniz, sizin proje ödevinizi yalnız başına yapmadığınızı fark etse, yine de bu projeyi abinizle birlikte yapar mıydınız?
4. Arkadaşlarınız, sizin proje ödevinizi yalnız başına yapmadığınızı fark etse, yine de bu projeyi abinizle birlikte yapar mıydınız?
5. Bu davranışınızı sizi örnek alarak başka arkadaşlarınız da yapsa, yine de abinizden yardım alır mıydınız?
6. Projenin bilgisayar ödülü olmasa yine de abinizden yardım ister miydiniz?
7. Ailenizin bilgisayar alacak parası olsa, yine de bu proje için abinizden yardım ister miydiniz?
8. Bu davranışınızın kimse fark etmese ve sergiye katılan arkadaşlarınızın emek vererek yaptığını biliyor olsanız, yine de bu davranışı gerçekleştirir miydiniz?
9. Böyle bir durumda Seda'dan farklı bir çözüm yolunuz olur muydu? Nasıl?

2. Öykü: Kopya vermek

Aslı ve Nisa çok yakın iki arkadaştır. Nisa'nın annesinin uzun zamandan beri devam eden bir kalp hastalığı vardır. Bu yüzden Nisa, evin en büyük çocuğu olarak hem kardeşleri hem de ev işleri ile ilgilenmek zorundadır. Ancak bu sorumluluk ona ağır geliyor ve her ne kadar derslerine ve ödevlerine daha fazla zaman ayırmak istese de gerektiği kadar derslerine çalışamıyordur. Bu yüzden derslerinin yazılılarından da düşük not alıyordu. Böyle giderse, Nisa'nın ailesinin maddi durumu iyi olmadığı için almış olduğu eğitim bursu da kesilecektir. Ve nitekim Nisa'nın korktuğu başına gelir. Dönem boyunca girdiği yazılılarının ortalaması en düşük seviyede olduğu için bursun kesilme tehlikesi ile karşı karşıya kalır. Bunun için yapması gereken tek şey, dönemin son sınavı olan Fen Bilgisi yazılısından tam puan almasıdır. Ancak Nisa tam puan alamayacağına emindir. Bu yüzden Aslı'dan sınavda ona kopya vermesini ister. Nisa'nın yaşadıklarını yakından bilen Aslı Nisa'yı geri çevirmek istemez ve Nisa'nın istediği gibi sınavda ona kopya vererek 100 almasını sağlar.

Aslı'nın yerine kendinizi koyun;

1. Eğer en yakın arkadaşınızın maddi durumunun iyi olmadığından dolayı aldığı bursu, gireceği bir yazılıdan tam puan alamayacağı için kesilecek olsa, o arkadaşınıza kopya verir miydiniz?
2. Eğer en yakın arkadaşınıza, kendisi için hayati derecede önemli olan bir yazılıdan 100 tam puan alacağına şüpheniz olmasa –yani 100 alacağından emin olsanız- yine de ona kopya verir miydiniz?
3. Eğer en yakın arkadaşınız, hiçbir sorumluluğu olmadığı halde yazılılardan düşük not alıyor olsa, yine de en yakın arkadaşınıza kopya verir misiniz?
4. Sizden çok zor durumda kaldığı için kopya isteyen bir arkadaşınız, sizin “en yakın” arkadaşınız olmasa bile ona kopya verir misiniz?

5. Öğretmeniniz sizin arkadaşınıza kopya verdiğinizi fark etse yine de arkadaşınıza kopya verir miydiniz?
7. Arkadaşlarınız sizin arkadaşınıza kopya verdiğinizi fark etse, yine de arkadaşınıza kopya verir miydiniz?
8. Sizin yaptığınız davranışınız arkadaşlarınız tarafından da tekrarlırsa, yine de arkadaşınıza kopya verir miydiniz?
9. Yaptığımız davranışın okul disiplin kurallarına aykırı olduğunu bile bile, yine de arkadaşınıza kopya verir miydiniz?
10. En yakın arkadaşınız öğretmeni ile konuştuğunda öğretmeni ona yardımcı olsa, yine de ona kopya verir miydiniz? Peki, öğretmeni arkadaşınıza yardım etmezse ona kopya verir miydiniz?
11. Kendinizin asla Nisa gibi zor durumda kalmayacağınıza emin olsanız yine de ona yardım eder miydiniz?
12. Arkadaşınızın kopya ile 100 alması diğer arkadaşlarınızın not ortalamasını olumsuz etkilese, yine de arkadaşınıza kopya verir miydiniz?
13. Böyle bir durumda Aslı'dan farklı bir çözüm yolunuz olur muydu? Nasıl?

3. Öykü: Kopya çekmek

Ahmet 8.sınıf öğrencisiydi. Babası hasta olduğu için çalışmıyordu ve ailesinin maddi durumu da iyi değildi. Bu yüzden Ahmet okul çıkışında ve hafta sonları çalışmak zorundaydı. Ahmet yazılı haftasında ders çalışmak için izin istemesine rağmen patronu ona izin vermemişti. Ahmet yazılılarda ne kadar çalışabiliyorsa o kadar yapabilmiş ve bu yüzden de yazılılardan hep düşük not almıştı. Dönemin son sınavı olan Fen Bilgisi dersinin yazılısından bir gün önce Ahmet, çok geç vakitlere kadar çalışmış, eve geldiğinde yorgun ve uykusuz olduğu için uyuyakalmış ve sınava hiç çalışmamıştır. Ne var ki, bu yazılıdan alacağı puan Ahmet'in sınıfını geçip geçemeyeceğinin belirleyicisi olacaktı. Ahmet, sınavda sınıfın en çalışkanı ve yardımseveri Ali ile yan yana denk gelmişti. Ahmet yazılı sorularını cevaplamakta çok zorlanınca, sınav sırasında Ali'den kopya istedi. Ali de onu geri çevirmedi. Böylece Ahmet sınavdan yüksek not alarak sınıfta kalmaktan kurtuldu.

Ahmet'in yerine kendinizi koyun;

1. Bu dersten düşük not aldığımızda sınıfta kalma ihtimaliniz olmasa yine de kopya çeker miydiniz?
2. Eğer patronunuz size yazılı haftasında ders çalışmanız için izin verse, yine de kopya çeker miydiniz?
3. Ailenizin kopya çektiğinizden haberi olsa yine de kopya çeker miydiniz?
4. Kopya çektiğinizi okul idaresi fark etse, yine de kopya çeker miydiniz?
5. Ali, çalışkan olmasa yine de ondan yardım ister miydiniz?
6. Ali'nin kopya isteğinizi geri çevireceğini bilerseniz, yine de ondan yardım ister miydiniz?
7. Öğretmeniniz sizin kopya çektiğinizi fark etse, yine de kopya çeker miydiniz?
8. Arkadaşlarınız sizin kopya çektiğinizi fark etse, yine de kopya çeker miydiniz?

9. Sizin yüksek notunuzdan dolayı, arkadaşlarınızın ders başarısı düşse, yine de kopya çeker miydiniz?

10. Böyle bir durumda Ahmet'ten farklı bir çözüm yolunuz olur muydu? Nasıl?



4. Öykü: Hayali Kaynak Yazımı

Ömer 6. sınıf öğrencisidir. Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni, sınıftaki bütün öğrencilere birer araştırma konusu vererek o konuyu ayrıntılı bir şekilde araştırmalarını ister. Öğretmen, ayrıca araştırma ödevinin kaynakçasına çok dikkat edeceğini söyleyerek, en az 10 tane kaynaktan yararlanmaları gerektiğini ve bu kaynakları da kaynakçada göstermelerini ister. Herkes gibi Ömer de bir araştırma konusu almıştır. Ancak, ne yazık ki, onun konusu ile ilgili yaşadığı şehirdeki kütüphaneden ya da internetten ulaşabileceği fazla bir kaynak yoktur. Kaynakların birçoğu başka şehirlerdeki büyük kütüphanelerdedir. Ama ailesinin maddi durumunun yetersizliğinden dolayı, Ömer'in başka bir şehre gitme imkânı da yoktur. Ömer, bu yüzden yalnızca altı kaynağa ulaşabilmiştir. Ömer, bu kaynaklarla hazırladığı ödevi öğretmenine sunar. Öğretmen ödevden önce hemen kaynakçaya bakar ve kaynak sayısının az olduğunu söyleyerek ödevi geri çevirir. Ömer ona her ne kadar kaynaklara ulaşamadığını söylese de ona inanmaz ve dersinden bırakmakla tehdit eder. Ne yapacağını kara kara düşünen Ömer'in aklına bir fikir gelir ve içindeki bilgilere ulaşamadığı halde bazı kitap ve dergi isimlerini ödevinde sanki onlardan faydalanmış gibi göstererek kaynakçaya ekler. Böylece ödevden düşük puan almaktan ve sınıfta kalmaktan kurtulur.

Ömer'in yerine kendinizi koyun;

1. Eğer sizin bulunduğunuz şehirde yeterli sayıda kaynağa ulaşmanız mümkün olsaydı yine de ulaşmadığınız kaynakları ödevinizin kaynakçasına ekler miydiniz?
2. Eğer kaynaklara ulaşmanız yaşadığınız şehirde mümkün değilse ve başka bir şehre gitmeniz de imkânsız ise o dersten kalmanız pahasına yine de ödevi teslim eder miydiniz?
3. Öğretmeniniz sizin böyle bir yola başvurduğunuzu fark etse, yine de bu yola başvurur muydunuz?
4. Arkadaşlarınız ödevinizde ulaşmadığınız halde kaynaklara ulaşmış gibi gösterdiğiniz fark etse, yine de bu davranışı yapar mıydınız?

5. Yeterli kaynakçaya ulaştığınız için öğretmeniniz size yüksek not verse ve sizin notunuz arkadaşlarınızın not ortalamasını düşürse yine de bu davranışı yapar mıydınız?
6. Sizin yaptığınız davranış diğer arkadaşlarınıza da örnek olsa, yine de bu yola başvuru muydunuz?
7. Kaynakçaya eklediğiniz kaynakların yazarları, ödevinizde ulaşmadığınız halde bu kaynaklara ulaşmış gibi gösterdiğiniz fark etse, yine de bu davranışı yapar mıydınız?
8. Bu davranışınızın okulun disiplin kurallarına aykırı olduğunu bilseniz yine de yapar mıydınız?
9. Sizce, böyle bir durumda, Ömer'den farklı bir çözüm yolunuz olur muydu? Nasıl?

5. Öykü: Aynı ödevi bir başka ders için teslim etmek

Meryem 5. sınıf öğrencisidir. Sosyal Bilgiler öğretmeninin verdiği bir proje ödevini çok özenli bir şekilde yapmış ve öğretmeni ona 100 puan vermiştir. Aradan kısa bir süre sonra, Meryem, ateşli bir hastalığa yakalanmış ve 10 gün boyunca okula gidememiştir. Onu ziyarete gelen bir arkadaşı, Fen Bilgisi öğretmeninin onlara proje ödevi verdiğini ve bir hafta içerisinde bu ödevi tamamlamaları gerektiğini söylemiştir. Meryem iyileşip okula gittiği ilk gün, hemen Fen Bilgisi öğretmeni ile konuşup, hastalığından dolayı ödevine hiç başlayamadığını söylemiş ve tamamlaması için öğretmeninden ek süre istemiştir. Ancak, öğretmeni, hastalığını geçerli bir mazeret olarak görmeyerek, diğer arkadaşları ile onun da üç gün içerisinde ödevini vermesi gerektiğini söylemiş ve ödevini teslim etmediği takdirde onu bu dersten bırakmakla tehdit etmiştir. Meryem'in öğretmenini ikna etmesi imkânsızdır. Ancak, ödevini o sürede yetiştirmesi de mümkün değildir. Meryem ne yapacağını kara kara düşünürken aklına bir fikir gelir. Araştırma konusu çok benzer olan, Sosyal Bilgiler dersinden 100 aldığı proje ödevini bu derste de teslim etmeye karar verir. Öğretmen, Meryem'in ödevini çok beğenir ve bu kadar kısa bir sürede bu ödevi hazırlayabildiğinden dolayı sınıfta ondan övgü ile söz ederek ona yüksek bir puan verir.

Meryem'in yerine kendinizi koyun;

1. Hastalığınızdan dolayı öğretmeniniz size ek süre verse, diğer ödevi sunmak yerine yeni bir ödev hazırlar mıydınız?
2. Eğer üç gün içerisinde, dersi geçme notunu alamayacağınızı düşünseniz dahi, yine de yeni bir ödev teslim etmek için elinizden geleni yapar mıydınız?
3. Eğer bu dersten kalmayacağınızı bilerseniz, geç teslim edeceğiniz halde yine de yeni bir ödev hazırlar mıydınız?
4. Arkadaşlarınızın sizin bu yola başvurduğunuzu fark etse, yine de bu davranışı yapar mıydınız?

5. Arkadaşlarımızın ders notu ortalamaları, sizin aldığınız yüksek nottan dolayı düşerse yine de diğer dersin ödevini teslim eder miydiniz?
6. Sosyal Bilgiler dersi için teslim ettiğiniz ödevden düşük not almış olsanız dahi, yine de o dersin ödevini bu ders için de teslim eder miydiniz?
7. Eğer sizin bu davranışınızı öğrendikleri takdirde, diğer arkadaşlarımızın da bu yola başvuracağını düşünseniz yine de bunu yapar mıydınız?
8. Bu davranışınızın okulun disiplin kurallarına aykırı olduğunu bilseniz yine de yapar mıydınız?
9. Bu davranışınızın akademik sahtekârlık olduğunu bilseniz yine de yapar mıydınız?
10. Böyle bir durumda Meryem'den farklı bir çözüm yolunuz olur muydu? Nasıl?

6. Öykü: Araştırma ödevlerinde kaynakça göstermeden alıntılar yapma

8. sınıf öğrencisi olan Barış, çok yoğun bir şekilde lise giriş sınavlarına hazırlanıyordu. Ailesi ona iyi bir lise kazanması için çok baskı yapıyor, maddi durumları da yeterli olduğu için, hem etüt merkezlerine gönderiyor hem de özel öğretmenlerden kurslar aldirtıyorlardı. Kalan zamanlarında da sürekli test çözmelerini istiyorlardı. Barış'ın zihni sürekli dersler ve test soruları ile meşguldü. Ne kitap okumaya ne de o çok sevdiği belgesel programlarını izlemeye fırsat bulamıyordu. Sosyal Bilgiler öğretmeni bir gün Barış'ın sınıfında bütün sınıfın bireysel olarak hazırlayacakları bir proje ödevi verdi. Ancak, öğretmenin öğrencilerinden, karşılığını notla ödüllendireceği bir isteği vardı. Ödevlerinde hem farklı kaynaklardan yararlanacak hem de konu ile ilgili ürettikleri kendi kişisel fikirlerini ödevlerine yansıtacaklardı. Barış'ın ödevlerinde farklı kaynakları kullanması mümkündü. Ancak hem fiziksel hem de zihinsel olarak yorgun ve meşgul olan Barış'ın kendi fikirlerini üretmesi neredeyse imkânsızdı. Ancak, ödevinden alacağı düşük not da onun not ortalamasını düşürerek lise giriş sınavındaki puanını olumsuz etkileyecek ve istediği liseye gidemeyecekti. Barış, babasına bu durumu anlattı. Babası da ona akıl verdi. Babası, Barış'ın ödev konusu ile ilgili bilim adamlarının fikirlerini ödevine yazmasını ama bu fikirlerin sahiplerini kaynakçada göstermeyerek sanki kendi fikriymiş gibi sunması yönünde telkinde bulundu. Barış babasının söylediğini dikkate alarak ödevini hazırladı ve sundu. Öğretmeni Barış'ın ödevindeki fikirlerin başkalarına ait olduğunu fark edemedi ve hazırladığı ödevden ve ürettiğini sandığı fikirlerinden dolayı Barış'a yüksek not verdi.

Barış'ın yerine kendinizi koyun;

1. Ders çalışma programınız bu kadar yoğun olmasaydı yine de ödevinizde böyle bir sahtekârlığa başvurur muydunuz?
2. Size bir büyüğünüz bu akli vermeseydi, kendi başınıza böyle bir davranışı gerçekleştirir miydiniz?
3. Her ne kadar yapacağınız iş sizin çalışma programınızı aksatsa ve ailenizin hoşuna gitmese de yine de üzerinize düşen sorumluluğu yerine getirir miydiniz?

4. Sizin bu davranışınızdan arkadaşlarınız haberdar olsa, yine de bu davranışı gerçekleştir miydiniz?
5. Sizin bu davranışınızdan öğretmeniniz haberdar olsa, yine de bu davranışı gerçekleştir miydiniz?
6. Ödev puanınızın not ortalamasını etkilemeyeceğini bilseniz, yine de böyle bir yola başvurur muydunuz?
7. Sizin bu davranışınız, özgün fikirler üreten arkadaşlarınızın ders notu ortalamasını etkilese yine de bu davranışı gerçekleştir miydiniz?
8. Bu davranışınızla arkadaşlarınıza örnek olsanız, yine de fikir çalma yoluna gider miydiniz?
9. Fikirlerini kendi fikrinizmiş gibi sunduğunuz bilim adamları sizin bu yaptığınızı fark etse, yine de bu yola başvurur muydunuz?
10. Böyle bir durumda sizin Barış'tan farklı bir çözüm yolunuz olur muydu? Nasıl?

7. Öykü: Bir başka öğrencinin ödevini kopyalama ya da doğrudan kullanma

Mert 7. sınıf öğrencisidir. Sosyal Bilgiler Öğretmeni tüm sınıfa yazılı yerine geçecek bir araştırma ödevi vermiştir. Mert ilk yazılıda hastalanıp sınavdan çok düşük bir not aldığı için, bu ödevden yüksek not almalıdır. Yoksa bu dersten geçemeyecektir. Mert 10 gün boyunca uğraştığı ve özenle hazırladığı ödevini teslim tarihine son iki gün kala öğretmenine teslim eder. Ancak, öğretmeni Mert'in başarı durumundan haberdar olsa da, ödevini beğenmez ve yeniden hazırlamasını ister. Bunu yapmak Mert için imkânsızdır ve çok telaşlanır. Aklına bir fikir gelir. O da ödev hazırlarken internetten faydalandığı bir ödev sitesinden bir ödev sunumunu aynen kopyalayarak kendi ödeviymiş gibi öğretmene sunmaktır. Mert bu düşüncesini uygular. Öğretmen bu defa Mert'in ödevini geri çevirmez ve bu dersten kalmayacak kadar yüksek bir notu ona verir.

Mert'in yerine kendinizi koyun;

1. Öğretmeniniz özenle hazırladığınız ödevinizi geri çevirmiş olsa, son iki gün kala da olsa tekrar yeni bir ödev hazırlar mıydınız?
2. Öğretmeniniz sizin bir ödev sitesinden kopyaladığınız ödevi sunduğunuzu fark etse, yine de bu davranışı yapar mıydınız?
3. Bu davranışınızın okul disiplin kurallarına aykırı olduğunu bile bile, yine de bu dersten geçmek için böyle bir yola başvurur muydunuz?
4. Böyle bir davranışınızı arkadaşlarınız fark etse, yine de bu dersten geçmek için böyle bir yola başvurur muydunuz?
5. Sizin yaptığınız bu davranışı arkadaşlarınız da örnek alarak bu ödev sitesinden haberdar olup aynı davranışı gerçekleştirse yine de siz bu yolu tercih eder miydiniz?
6. İnternette kopyalayarak teslim ettiğiniz ödev notu arkadaşlarınızın ders notu ortalamasını olumsuz yönde etkileyecek olsa yine de aynı davranışı gerçekleştirir miydiniz?

7. İnternette indirildiğiniz ödev, geçme notunuzu karşılamasa, yine de bu ödevi sunar mıydınız?

8. Bu dersten kalacağınız ihtimaline karşı yine de Mert'le aynı davranışı sergiler miydiniz?

9. Böyle bir durumda sizin Mert'ten farklı bir çözüm yolunuz olur muydu? Nasıl?



ARAŞTIRMA İZİN YAZISI



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-605.99-E.5550015
Konu : Araştırma İzni (Assiye ÖZTÜRK)

15/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

b) Ömer Halisdemir Üniversitesinin 21.02.2019 tarih ve 272 sayılı yazıları.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda ve Ömer Halisdemir Üniversitesinin ilgi (b) yazısı gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Assiye ÖZTÜRK, Doç. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU danışmanlığında "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Değerini Kohlberg Ahlakı Gelişim Kuramına Göre Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/03/2019

Ekrem AYLANÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

SIRA NO	ARAŞTIRMA YAPILACAK OKULLARIN ADI
1	23 Nisan Havacılar Ortaokulu
2	Atatürk Ortaokulu
3	Kanuni Sultan Süleyman Ortaokulu
4	Mevlana Ortaokulu
5	Abdulhamit Han Ortaokulu
6	Şehit Varol Tosun Ortaokulu

Ekler: Araştırma Değerlendirme Formu ve Ekleri (6 sayfa)



Yükarı Kayışlı Mh. Dışarı Çarşı Sok. 51200/NİĞDE.
Elektronik Ad: www.nigde.meh.gov.tr
E-posta: ize@5102.meh.gov.tr

Asrın İhtiyaçları İçin: A. ÇOKKUN Bilgi İletişim Sistemleri
Tel: (0 388) 252 32 72 - (33) 142
Faks: (0 388) 252 32 74

Bu belge elektronik ortamda yayımlanmıştır. http://www.nigde.meh.gov.tr adresinden 2112-d0fa-3c89-a35b-6c05 kodlu ile izlenebilir.



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-605.99-E.5643083
Konu: Araştırma İzni (Assiye ÖZTÜRK).

18.03.2019

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi,
b) 21.02.2019 tarih ve 272 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim
Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Assiye ÖZTÜRK, Doç. Dr.
Nihal BALOĞLU UÇUURLU danışmanlığında Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı
okullarda "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Dürüstlük Değerinin Kohlberg Ahlaki Gelişim
Kuramına Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırmasını yapması ile ilgili Valilik Makamının
15.03.2019 tarih ile 5550015sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan BOZDAG
İl Millî Eğitim Müdürü



Ek : Onay (1 Sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Cahit YÜKSEL tarafından 18.03.2019 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrakınızı <http://eimza.ohu.edu.tr/eimza/default.aspx> linkinden 83C64EEEX6 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Yüksek Kurum: Mh. Dışarı Caddesi Sok. 51200 NİĞDE
Elektronik Adı: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: nige@nigde.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.CÖŞKÜN Bilgisayar İşletmeni
Tel: 0388)242 32 32 -123-142
Faks: 0388)242 32 34

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmza kontrolünü için aşağıdaki adresi ziyaret ediniz: 1223a-ce8b-3d5c-9b86-6e30 e-imza ve belge doğrulama

Ek 3.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Assiye ÖZTÜRK
Doğum Yeri ve Tarihi : Niğde/Merkez 1988
Medeni Hali : Evli, 1 Çocuk Sahibi
İletişim Bilgileri : Asiyegonulari7313@gmail.com
05538100288 (GSM)

EĞİTİM

2003-2006 Niğde/Dünderlı Çok Programlı Lisesi
2007-2011 Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
2017-2020 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek
Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ

2015-2016 Karaman/Sariveliler/ Dumlugöze Ortaokulu
2016-... Niğde/Çamardı/Bademdere Şehit Nuri Dayan Ortaokulu

YABANCI DİL

İngilizce -

YAYINLARI

Makaleler -

Kitap -

