

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
DOKTORA TEZİ

EBEVEYNLERİN ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK  
TUTUMLARI İLE İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN  
AHLAKİ OLGUNLUK VE HOŞGÖRÜ EĞİLİMLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Emel YEŞİLKAYALI

Danışman  
Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

İzmir  
2014



Doktora tezi olarak sunduğum 'Ebeveynlerin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları İle İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk ve Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki' başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ilkelerine aykırı düşecek hiçbir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

04.07.2014

Emel YEŞİLKAYALI

## Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Fatih şahin



¼ye : Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş



¼ye : Yrd. Doç. Dr. Murat Ellez



¼ye : Yrd. Doç. Dr. Alev Girli



¼ye : Yrd. Doç. Dr. Hale Sucuoğlu



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim t¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

.....



Doç. Dr. Ali G¼nay BALIM  
Enstit¼ M¼d¼r¼



T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10044919
Yazar Adı / Soyadı	EMEL YEŞİLKAYALI
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 36739519216
Telefon	5057518927
E-Posta	eyesilkayali@mynet.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Ebeveynlerin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları İle İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk ve Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki
Tezin Tercümesi	The Relationship Between Parents' Attitudes Towards Children's Rights and Primary Students Moral Maturity and Tolerance Tendencies
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training ; Sosyal Hizmetler = Social Services
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	
Bilim Dalı	
Tez Türü	Doktora
Yılı	2014
Sayfa	204
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. VESİLE YILDIZ DEMİRTAŞ 17146874884
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

15.07.2014

İmza:.....

## TEŞEKKÜR

Bu araştırma pek çok kişinin katkı ve desteği ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın her aşamasında, her türlü ilgi, yardım ve desteği esirgemeyen ve çalışmalarımı yönlendiren danışmanım Sayın Doç. Dr.Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ'a, yapıcı eleştiri ve rehberlikleriyle bana yol gösteren değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ'ye, veri analizi sürecinde çok değerli katkılar sağlayan Sayın Prof. Dr. Oya SOMER'e en içten duygularıyla teşekkür ederim. Ayrıca, ölçeklerin uygulanmasında yardımcı olan oğlum Utku Mehmet YEŞİLKAYALI'ya, İngilizce makalelerin Türkçe'ye çevirisinde yardımcı olan kızım Araştırma Görevlisi Hacer Duygu YEŞİLKAYALI'ya ve çalışmanın tüm sürecinde bana destek olan hayat arkadaşım Dr. Hasan YEŞİLKAYALI'ya çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Emel YEŞİLKAYALI

İzmir, 2014

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	4
1.3. Problem ve Alt Problemler.....	7
1.4. Sayıtlar .....	9
1.5.Sınırlılıklar .....	9
1.6.Tanımlar .....	9
1.7. Kısaltmalar .....	10

### BÖLÜM II

#### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Değerler İle İlgili Kuramsal Çerçeve .....	11
2.1.1. Değer Kavramı .....	11
2.1.2. Değerler, Ahlak ve Hoşgörü Kavramının Birbiriyle İlişkisi .....	12
2.2. Ahlaki Gelişim İle İlgili Kuramsal Çerçeve.....	15
2.2.1. Ahlak Kavramı .....	15
2.2.2. Ahlaki Gelişim ve Ahlaki Olgunluk Kavramı .....	17
2.2.3. Ahlaki Gelişim Kuramları.....	18
2.2.3.1.Piaget ve Kohlberg'in Bilişsel Ahlaki Gelişim Kuramları .....	20
2.2.3.2. Carol Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı.....	23
2.2.3.3.Toplumsal Alan Kuramı.....	25

2.3. Hoşgörü İle İlgili Kuramsal Çerçeve .....	27
2.3.1. Hoşgörü Kavramı .....	27
2.3.2. Hoşgörünün Unsurları .....	30
2.4. Çocuk Hakları İle İlgili Kuramsal Çerçeve .....	34
2.4.1. Çocuk Hakları Anlayışının Tarihsel Gelişimi .....	34
2.4.2. Çocuk Hakları Sözleşmesi .....	38
2.4.2.1. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Yapısı .....	41
2.4.4. Günümüzde Çocuk Haklarına Bakış .....	43
2.5. İlgili Araştırmalar .....	45
2.5.1. Ahlaki Gelişimle İlgili Araştırmalar .....	46
2.4.1. Hoşgörü İle İlgili Araştırma ve Çalışmalar .....	53
2.5.3 Çocuk Hakları İle İlgili Araştırmalar .....	59

### BÖLÜM III

#### YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli .....	64
3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu .....	64
3.3. Veri Toplama Araçları .....	68
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri .....	71

### BÖLÜM IV

#### BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumları .....	73
4.1.1. Ebeveynlerin Medeni Durumlarına Göre Çocuk Hakları Tutumları .....	73
4.1.2. Ebeveynlerin Algıladıkları Gelir Düzeylerine Göre Çocuk Hakları Tutumları .....	75
4.1.3. Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre Çocuk Hakları Tutumları .....	77
4.1.4. Ebeveynlerin Çocuklarının Cinsiyetine Göre Çocuk Hakları Tutumları .....	79
4.1.5. Ebeveynlerin Çocuk Sayılarına Göre Çocuk Hakları Tutumları .....	81

4.1.6. Çocukları Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Ebeveynler İle Çocukları Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Ebeveynlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları.....	83
4.2. İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları .....	91
4.2.1. İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluklarının Cinsiyetlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	91
4.2.2 Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları.....	93
4.2.3. Ebeveynlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları İle İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki .....	102
4.3. İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri İle Bulgular .....	123
4.3.1. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Hoşgörü Eğilimleri .....	123
4.3.2. İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	124
4.3.3. Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumları İle İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki.....	131
4.3.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Ebeveynlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları İle İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki .....	135

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	147
5.1.1. Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumları .....	147
5.1.2. İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri.....	148
5.1.3. İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri.....	150
5.2. Tartışma.....	152
5.2.1. Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumları.....	152
Bu araştırmanın sonuçları, 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nin bazı boyutlarında, çocukların ahlaki olgunluklarının cinsiyete, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığını ve ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile çeşitli biçimlerde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, araştırma sonuçları daha çok, araştırmanın kendi bütünlüğü içinde tartışılmıştır. ....	155
5.2.3. İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri .....	161
5.3. Öneriler .....	166
5.3.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler.....	166
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	167
KAYNAKÇA.....	168
EKLER	

**TABLULAR LİSTESİ**

Tablo 1 .....	31
Tablo 2 .....	65
Tablo 3 .....	66
Tablo 4 .....	66
Tablo 5 .....	66
Tablo 6 .....	67
Tablo 7 .....	67
Tablo 8 .....	68
Tablo 9 .....	68
Tablo 10 .....	70
Tablo 11 .....	74
Tablo 12 .....	75
Tablo 13 .....	76
Tablo 14 .....	77
Tablo 15 .....	78
Tablo 16 .....	79
Tablo 17 .....	80
Tablo 18 .....	80
Tablo 19 .....	81
Tablo 20 .....	82
Tablo 21 .....	83
Tablo 22 .....	84
Tablo 23 .....	85
Tablo 24 .....	86
Tablo 25 .....	87
Tablo 26 .....	88
Tablo 27 .....	89
Tablo 28 .....	90
Tablo 29 .....	91
Tablo 30 .....	92

Tablo 31 .....	93
Tablo 32 .....	94
Tablo 33 .....	95
Tablo 34 .....	97
Tablo 35 .....	98
Tablo 36 .....	99
Tablo 37 .....	100
Tablo 38 .....	101
Tablo 39 .....	102
Tablo 40 .....	103
Tablo 41 .....	104
Tablo 42 .....	105
Tablo 43 .....	107
Tablo 44 .....	109
Tablo 45 .....	110
Tablo 46 .....	111
Tablo 47 .....	112
Tablo 48 .....	114
Tablo 49 .....	115
Tablo 50 .....	116
Tablo 51 .....	117
Tablo 52 .....	118
Tablo 53 .....	120
Tablo 54 .....	121
Tablo 55 .....	122
Tablo 56 .....	123
Tablo 57 .....	124
Tablo 58 .....	125
Tablo 59 .....	126
Tablo 60 .....	127
Tablo 61 .....	127
Tablo 62 .....	129



Tablo 63 .....	129
Tablo 64 .....	130
Tablo 65 .....	131
Tablo 66 .....	132
Tablo 67 .....	133
Tablo 68 .....	134
Tablo 69 .....	135
Tablo 70 .....	136
Tablo 71 .....	137
Tablo 72 .....	138
Tablo 73 .....	139
Tablo 74 .....	140
Tablo 75 .....	141
Tablo 76 .....	142
Tablo 77 .....	142
Tablo 78 .....	143
Tablo 79 .....	144
Tablo 80 .....	145
Tablo 81 .....	146

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

Türk Milli Eğitimi, insani, ahlaki, manevi değerlere sahip, insan haklarına saygılı bir yurttaş yetiştirmek ve diğer niteliklerin yanında ruh ve duygu bakımından da sağlıklı ve dengeli şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı kişiler yetiştirmeyi genel amaç olarak benimsemiştir. Burada değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Hoşgörü ve ahlaki olgunluk da çeşitli değer sınıflamaları içinde yer alan ve mutlaka kazandırılması gereken iki önemli değerdir.

Hoşgörü, bireylerin hak ve özgürlüklerinin güvence altına alındığı ve bireysel özgürlüklerin önem taşıdığı günümüzde bireylerin farklılıklarıyla bir arada yaşayabilmesi için sahip olunması gereken temel değerlerden biridir (Çalışkan-Sağlam, 2012:1431). Kouchok (2008:403) hoşgörüyü, kibar olmak, açık fikirli olmak, affedebilmek, özrü kabul edebilmek, sabırlı olmak ve kendisine davranılmasını istediği gibi diğerlerine davranmak olarak tanımlamaktadır. Türkiye’de 2005 ilköğretim programında değerler eğitimine açıkça yer verilmiş ve bu programda vurgulanan değerler arasında ‘hoşgörü’ de yer almıştır.

Hoşgörü kavramı, değerler eğitimi konusundaki küresel tartışmalarda, en temel başvuru noktalarından biri olmuştur. UNESCO’nun 1995’te yayınlanan ‘Hoşgörü İlkeleri Beyannamesi’nde de, hoşgörü’ye, eğitim yoluyla geliştirilmesi gereken ahlaki bir görev, siyasi ve yasal bir sorumluluk olarak değinildiği görülmektedir (Leirvik,2007:354).

Witenderg de (2007:434), hoşgörünün ahlak boyutuna yerleştirilmesini alternatif bir yaklaşım olarak önermekte ve aynı zamanda UNESCO’nun Beyannamesi’ndeki

gibi, bireyler arasında hoşgörünün sağlanmasının ahlaki bir görev olarak görülmesinin zorunlu olduğunu savunmaktadır. Witenberg, hoşgörünün ancak eşitlik, adalet ve saygıya dayanan ve diğerlerine zarar vermekten kaçınan ahlak boyutuna yerleştirildiğinde pozitif algılanacağını belirtmektedir.

Hoşgörünün demokratik değerler içinde yer aldığı genel kabul görmektedir. Ahlaki değerlerin ise, değerlerden ayrı düşünülmemekle birlikte, bazen tüm diğer değerlerle bağlantılı olup hepsini kapsadığı, bazen de değerler içinde ayrı bir sınıf olduğu konusunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır.

Ahlak kavramının ise, 'ne tür değerlere yönelinmesi gerektiğini belirleyen yargılar' olup 'insanların tutum ve davranışlarının nasıl olması gerektiğine ölçüler koyduğu ve davranış sahiplerine bir vazife (ödev) yüklediği görülmektedir.' (Dursun, 2011:5). Ahlak, en genel anlamda bütün değerlerin belirleyicisi olarak düşünülebilir (Ural, 1998:4).

Çileli (1986:109), ahlaki gelişimi değerlerin edinilmesi ile ilişkilendirerek 'ahlaklılaşma'yı, 'kişinin gitgide bağımsızlaşması, kendi değerlerini özgür olarak seçmesi, kararlarını özgür olarak vermesi' olarak tanımlamıştır. Çileli (1986:44), aynı zamanda, değerleri olan ve bu değerler doğrultusunda davranan insanın ahlaklı insan olarak nitelendirileceğini belirtmektedir.

Senemoğlu'da Çileli gibi, ahlaki gelişimi tanımlarken, ahlaki gelişimle değerler sistemi oluşturmayı ilişkilendirmiştir. Senemoğlu (2011:68) ahlaki gelişimi, 'toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız uyumu değil, topluma etkin bir uyum sağlama için değerler sistemi oluşturma' olarak tanımlamıştır.

Güngör (2010:42), değerler psikolojisi üzerine yaptığı çalışmasında çeşitli değer sınıflandırmalarına yer vermiş ve bu teorilerde, 'genel mutluluk için çalışmanın temel ahlak normu olduğu konusunda büyük bir anlaşma' olduğunu ve diğer bütün değerlerin o yolda birer araç hükmünde olduğunu belirtmektedir. Örnek olarak da, Hook'un demokratik ve ilmi değerlerinin genel mutluluğa yardım ettikleri ölçüde birer değer olduklarını; Lewis'in adalet değerinin gerçekleşmesinin temel ahlak yasası/normu olduğunu ifade etmektedir.

Güngör, bu açıklamalardan yola çıkarak, ahlaki değerlerin insanın değer sisteminde apayrı bir bölüm oluşturmayıp; diğer değerlerle sıkı bir ilişki halinde olduğunu, bunların birer ahlaki değer görünümü almasının da mümkün olabileceğini

belirtmektedir. Örneğin başkalarının görüşlerine saygı duymak, hem bilimin hem de ahlakın gereğidir. Güngör'e göre, İnsan faaliyetinin her alanı – bilim, sanat, din, siyaset, v.b.- genel ahlakla uyumlu, fakat özel durumlar gösteren ahlak prensipleri içerir. Güngör (2010:77), ahlaki değerlerin kendi başlarına kognitif kategori teşkil etmediklerini ancak başka sahalara ait değerlerle mutlaka ilişkili olmaları gerektiğini belirtmektedir. Hiçbir değer sahasının başka sahalara olan ilişkisi, ahlaki değerlerde görüldüğü kadar sıkı ve yaygın değildir. Ahlaki değerlerle öbür değerler arasındaki ilişki çoktur ve bunların herbiri ayrı araştırma konusu olabilir.

Ulusoy'a göre ise(2003:17), değerler ahlak içinde değerlendirilmektedir. Bununla birlikte çoğu ahlak kuralının yaptırımları ve cezaları olduğu halde, hoşgörü, sevgi ve saygı gösterme gibi değerlerin benimsetilmesinde güçlü bir yaptırım sözkonusu değildir.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de, çocuğu yetiştirirken bazı değerlere sahip olmasının sağlanmasının önemi en baştan kabul edilmektedir.

Bazı ön kabullere dayalı olarak düzenlenen Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde, Sözleşmenin başlangıç kısmında belirtilen bu ön kabullerden birisi de, 'Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutluluk, sevgi ve anlayış havasının içindeki bir aile ortamının içinde yetişmesinin gerekliliği'dir. Bu ön kabulle birlikte, çocuğun sağlıklı kişilik gelişiminde ailenin görev ve sorumluluğu da vurgulanmaktadır.

Çocuklar, tüm insanların sahip olduğu hakların yanı sıra, gelişim gereksinimleri nedeniyle özel birtakım haklara da sahip bulunmaktadırlar. Çocuk hakları, çocuğun hem insan olmasından, hem de bakıma ve korunmaya muhtaç olmasından kaynaklanan haklardır. Genel anlamda, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları olarak tanımlanabilir (Kepenekçi, 2008:205).

Çocuk haklarının gelişimi ve bu konuda yapılmış çalışmaları içeren literatür incelendiğinde, 1980'lere doğru vurgulanmaya başlanan (Day, Peterson-Badali & Ruck 2006; Ruck, 1994; Melton, 1980; Rogers ve Wrightsman 1978) 'çocukların bireysel kararlarının gerekliliği' görüşüne göre: çocuk istediği şey hakkında karar verebilmeli ve yaşamını ve çevresini kendi kendine kontrol edebilmelidir (Yurtsever, 2009). Bu yönelim genç insanların kendi hayatları hakkındaki kararlara aktif bir

biçimde katılım hakları olduğunun ifadesidir ve çocuğun kendisi için neyin iyi olduğuna karar vermesini temel almaktadır (Rogers & Wrightsman, 1978; Ruck, Abramovitch & Keaitng, 1998).

'Değer' kavramının çeşitli tanımlarında da, çocuk hakları konusunda bireysel kararların gerekliliğini vurgulayan yönelimde olduğu gibi bireysel karar ya da tercihlerin gerekliliği dikkat çekmektedir. Değer, Allport'a göre, bireylerin tercih ettiklerine ait olan hareketlerine dayalı inançlar(Turan ve Aktan 2008:228); Schwartz'a göre, davranışların ve eylemlerin seçilmesinde, olayların ve kişilerin değerlendirilmesinde, davranışların ve eylemlerin açıklanmasında görev alan sosyal bir aktör (Güngör, Ekşi ve Arıcağ 2012:1273); Şişman 'a göre(2002:25) ise, neyin doğru neyin yanlış, neyin iyi neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütler ya da 'bireyin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer ölçüt' (Yıldırım ve Güven, 2012:1475) olarak tanımlanmaktadır. Turan ve Aktan (2008:228), tüm bu tanımları içerecek şekilde değerleri, 'birey ya da grubun tercihleriyle benimsenen, davranışlarını oluşturan inançlar' olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara bakıldığında, ebeveynler çocuklarına ne kadar çok karar verme hakkı tanır, çocukların da kendileri için neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda daha tereddütsüz ve güvenli karar verebilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumlarının çocukların değer oluşumunda etkili olduğu düşünülmektedir.

## 1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumlarının, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ve hoşgörü eğilimleri ile ilişkisini belirlemektir.

Ülkemizde ve dünyada son yıllarda artan aile içi şiddet, akran zorbalığı, madde bağımlılığı gibi, bireyleri ve küçük grupları etkiler görünen olayların yanında; ülke içinde ve ülkelerarası görüş ayrılıkları ve çıkar çatışmalarından doğan şiddet ve çatışma olayları; farklılıklara saygı, sevgi, anlayış, hoşgörü, merhamet, sorumluluk, evrensel bilinç gibi değerlere daha çok ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Bu ihtiyaçla birlikte 'karakter eğitimi', 'farklılıklara saygı eğitimi', 'barış eğitimi', 'vatandaşlık eğitimi', 'demokrasi eğitimi' ve en genel, kapsayıcı ifadesiyle 'değerler'

ya da 'İnsani Değerler Eğitimi' (İDE) kavramları, kapsamaları, programları da daha fazla gündeme gelmeye, tartışılmaya, uygulanmaya başlanmıştır. Bu eğilim tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kendini göstermiştir. İlk kez 2005 yılı Milli Eğitim programında 'değerler eğitimi' açık bir şekilde yer almıştır.

Değerler eğitimi ile karakter eğitimi iç içe geçmiş ve sıklıkla birbirinin yerine kullanılabilen kavramlardır. Daha önce de belirtildiği gibi, ahlaki değerler, değerler sistemi içinde ayrı bir yer oluşturmayıp içinde hoşgörünün de bulunduğu diğer değerlerle sıkı bir ilişki içindedir. İnsani değerler de, genellikle 'ahlak' olarak isimlendirilir. 'Ahlak, toplumu ayakta tutan bireyin mutluluğunu ve toplumun devamını sağlayan değerler sistemini içine almaktadır.' (Ekşi ve Katılmış, 2011:4). Bu nedenle kişilerin ahlaki yargılarının gelişimi toplum için önemlidir.

Günümüzde bireysel özgürlük alanlarının genişlemesi, bireylerin neyin doğru neyin yanlış olduğu konusundaki bağımsız ve sağlıklı tercihlerini (ahlaki kararlarını) daha da önemli hale getirmiştir. Bağımsız tercihlerin önem kazanması, farklılıklara tahammül ve hoşgörülü olmayı da önemli hale getirmiştir.

Öte yandan bireyselleşmenin artması, genç ve yaşlılar arasındaki bağlantı kopuklukları, öğretmenlerin, okulların değerlerin edinilmesindeki teşvik edici rolleri, medyanın ahlaki gelişimin şekillenmesindeki rolü (Arthur & Carr, 2013:27) ahlaki gelişimle ilgili geniş çaplı araştırmalara duyulan ihtiyacı arttırmıştır.

Hoşgörü de ahlaki yargı temeline dayanmaktadır (Witenberg, 2007). Hoşgörü, içinde saygıyı, kişinin kendi kendini yönetme kapasitesini, bağımsız karar vermeyi barındırır (Macleod, 2010). Ahlaki gelişimini sağlıklı tamamlayan, hoşgörülü bireyler çatışmaları ve problemleri de demokratik yollarla çözümlerler. Zaten 'Ahlak gelişiminin nihai hedefi hak, adalet, özgürlük, insan hakları gibi evrensel değerler ışığında kişinin kendi değer yargılarını oluşturmasıdır.' (Özden, 2010:71).

Birçok demokratik ülkedeki ders müfredat ilkeleri, barışçıl ilişkiler yaratmanın yolu olarak hoşgörü göstermenin gerekliliğini savunur. Eğitimsel bir değer olarak hoşgörünün önemi, yoğunlaşan göç olaylarına ve toplumların farklılaşmasından doğan çatışmaların çözümüne yönelik giderek artan ihtiyaca bağlanabilir. Ahlaki eğitim ile, gençlerin çoğulculuğa saygı duyan ve toplum içinde kişiler arası şiddeti azaltan bir oluşum yaratabileceklerine inanılır (Edling, 2012:457-471)

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları da, hem değerlerini koruyan ve geliştiren, hem de 'zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere', 'geniş bir dünya görüşüne sahip', 'insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan' kişiler yetiştirebilmektir.

Çocuğun ahlaki gelişimini, diğer bir deyişle değerlerin edinilmesini sağlayan ilk ve öncelikli kurum ailedir. Aile çocuğun korunmasının, bakımının, sağlıklı psiko-sosyal gelişiminin sağlandığı kurumdur.

Öte yandan, eğitimde öğrencilerin hazır bulunuşluğunun sağlanması önemlidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarından, okula gelmeden önce edindiği bilgilerinden, duygularından, güdülerinden ve kişiliğinden, vb. diğer deyişle aile içindeki yaşantılarından etkilendiği bilinmektedir. Bu nedenle, Türk Milli Eğitimi tarafından belirlenen genel amaçlara ulaşılabilmesi için de öğrencilerin aile içindeki yaşantıları önemlidir.

ÇHS'de de, çocuğun özellikle barış, değerbilirlik, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve dayanışma ruhuyla yetiştirilmesinin önemi en baştan kabul edilmektedir.

Bazı ön kabullere dayalı olarak düzenlenen ÇHS'de, Sözleşmenin başlangıç kısmında belirtilen bu ön kabullerden birisi de, 'Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutluluk, sevgi ve anlayış havasının içindeki bir aile ortamının içinde yetişmesinin gerekliliği'dir. Bu ön kabulle birlikte, çocuğun sağlıklı kişilik gelişiminde ailenin görev ve sorumluluğu da vurgulanmaktadır. Bu nedenle ailelerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının ortaya çıkarılması önemlidir.

Çocuk hakları ile ilgili literatür incelendiğinde, 1980'lere doğru, çocuk istediği şey hakkında karar verebilmeli ve yaşamını ve çevresini kendi kendine kontrol edebilmelidir görüşünün çocuk haklarını ele alışı önem kazandığı görülmektedir. Günümüzde de bu yönelim artarak devam etmektedir. Bu yönelim, genç insanların kendi hayatları hakkındaki kararlara aktif bir biçimde katılım hakları olduğunun ifadesidir ve çocuğun kendisi için neyin iyi olduğuna karar vermesini temel almaktadır (Rogers & Wrightsman, 1978; Ruck, Abramovitch & Keaitn, 1998). Tam da bu noktada 'çocuk hakları' ve 'değer' kavramı çakışmaktadır. Çünkü 'değer' kavramı ile ilgili tanımların ortak noktası da bireysel kararların ve tercihlerin gerekliliğidir. Bu durum, hoşgörü eğilimi ve ahlaki yargılarda da böyledir. Bu nedenle ebeveynler çocuklarına ne kadar çok karar verme hakkı tanır, çocuklar da

kendileri için neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar verme konusunda zorlanmayacakları beklenmektedir.

Bugüne kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, son yıllarda değerler ve eğitimi ile ilgili çalışmalar ilgi çekmesine rağmen, çalışmaların daha çok değerlerin bütünü ile ilgili olup belli bir değer edinilmesini etkileyen unsurlara ilişkin çalışmanın yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Var olan çalışmalar içerisinde, daha çok betimsel çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir.

Ayrıca, ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumlarının ya da ebeveyn tutumlarının çocukların değer oluşumu ile ilişkisi araştırılmadığı gibi, hoşgörü ya da ahlaki olgunlukla ilişkisi de bugüne kadar çalışılmamıştır. Ülkemizde ebeveynlerin çocuk hakları tutumu ile ilgili de tek bir araştırmaya rastlanmıştır. Dünyada ve ülkemizde ahlaki gelişimle ilgili özellikle kuramsal çalışmalar ve bazı uygulamalı araştırmalar, hoşgörü eğilimi ile ilgili çalışma son derece sınırlıdır. Bu araştırma hem değerler bütünü hem de belli bir değer (araştırma özelinde hoşgörü eğilimi ve ahlaki olgunluk) edinilmesinin ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilişkisinin araştırılacağı ilk çalışma olacağı için özgün bir değer taşımaktadır. Bu nedenle yapılacak çalışmanın, alan yazına kuram oluşturma ve uygulama açısından katkı sağlayarak, ilgili konu başlıklarını içeren çalışmalara temel oluşturması beklenmektedir.

### 1.3. Problem ve Alt Problemler

**Problem Cümlesi:** Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ve hoşgörü eğilimleri nasıldır ve ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ve hoşgörü eğilimleri arasında ilişki var mıdır?

Problemin çözümlenmesine yönelik olarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Ebeveynlerin çocuk hakları tutumları nasıldır?
  - a. Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - b. Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile algıladıkları gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?



- c. Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- d. Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- e. Ebeveynlerin çocuk sayıları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- f. Devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunlukları nasıldır?
- a. İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b. İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları, öğrenim gördüğü okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c. İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında ilişki bulunmakta mıdır?
- d. İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk hakları arasındaki ilişki, öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri nasıldır?
- a. İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b. İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri, öğrenim gördüğü okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c. İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- d. İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk hakları arasındaki ilişki, öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

#### 1.4. Sayıtlar

Araştırmada kullanılacak olan ölçekleri, araştırmaya konu olan ebeveynlerin ve ilköğretim öğrencilerinin samimi ve doğru cevaplandıracakları varsayılmıştır.

#### 1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma, İzmir İli'nde Karşıyaka İlçe sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileri ve ebeveynleri ile sınırlıdır.

#### 1.6.Tanımlar

**Çocuk Hakları** : Çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki bakımlardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararlarıdır (Akyüz, 2000:4).

**Çocuk Haklarına İlişkin Ebeveyn Tutumları**: Bu araştırmada çocuk haklarına ilişkin görüşler temel alınarak ebeveyn çocuk hakları tutumları “Bakım ve Korunma”, ‘Devlet Güvencesi ve Desteği’ ve “Kendi Kendine Karar Verme” (Katılım) olmak üzere üç başlık altında tanımlanmıştır.

**Bakım ve Korunma Hakları**: Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde bakım ve koruma yönelimi çocukların beslenme, barınma, tehlikeden korunması (güvenliğinin sağlanması) gibi konuları içermektedir (Rogers & Wrightsman, 1978:59-61).

**Devlet Güvencesi ve Desteği Hakları**: Çocukların haklarının korunması, geliştirilmesi, desteklenmesi ve ilgili mevzuatın uygulanmasının devlet tarafından güvence altına alınmasının talep edildiği haklardır.

**Kendi Kendine Karar Verme Hakları**: Çocuğun çevresi üzerinde denetim kurmasına, ne istediğine karar vermesine ve yaşamının çeşitli yönleri üzerinde özerk kontrole sahip olmasına izin verecek potansiyel hakları ifade etmektedir (Franklin 1993:33).

**Değer**: Neyin doğru neyin yanlış, neyin iyi neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütler ya da bireylerin düşüncelerini, davranışlarını, tutumlarını belirleyen; arzu edilen, doğru ve yararlı olarak kabul edilen ölçütler (Şişman, 2002:25).

**Ahlak:** İnsanın karakter yapısını, neyi yapıp neyi yapamayacağını belirten bunlarla ilgili değerlendirmeleri ve davranışlarını düzenleyen genel kurallar bütünüdür (Özeri, 1994:19).

**Ahlaki Olgunluk:** Ahlaki olgunluk, ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumu ve bu duruma en zengin, en gerekli ve en dolgun durumunu veren ahlaki niteliklerin toplamını ifade eder (Lickona 1991: 51; Şengün, 2008:35'deki alıntı).

**Hoşgörü:** Kibar olmak, açık fikirli olmak affedebilmek, özrü kabul edebilmek, sabırlı olmak ve kendisine davranılmasını istediği gibi diğerlerine davranmak (empati) anlamlarına gelmektedir (Kouchok, 2008:403). Bu araştırmada hoşgörü'nün, değer, kabul ve empati boyutlarından oluştuğu kabul edilmektedir.

### 1.7. Kısaltmalar

**ÇHS** : Çocuk Hakları Sözleşmesi

**UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) :**

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilatı

**BM** : Birleşmiş Milletler

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ahlaki gelişim ve hoşgörü eğilimi ile birlikte, bu kavramların birlikte ele alındığı ‘değer’ kavramı ve çocuk hakları konusundaki kuramsal çerçeveye temel oluşturmak üzere ilgili yayınlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Değerler İle İlgili Kuramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Değer Kavramı

Değer kavramı ile ilgili felsefi tartışmalar yüzyıllardır yapılmaktadır. Ancak Weber’le birlikte üne kavuşan (Yiğittir ve Öcal, 2010:408) bu kavram, 1918’de Znaniecki tarafından sosyal bilimler literatürüne kazandırılmıştır (Güngör, Ekşi ve Arıca, 2012:1273).

Değer kavramı, ölçüt (Turan ve Aktan, 2008:228; Türk Dil Kurumu, 2009:483), standart (Çağlar, 2005:305; Balcı ve Yelken, 2010:81; Budak, 2009:188), kültürel öge (Çağlar, 2005:305), arzulanabilir amaç (Schwartz, 1999:24-25; Güngör, 1993:61) ve en çok da görüş ve inanç (Allport’dan akt. Turan ve Aktan, 2008:228; Budak, 2009:188; Rokeach’tan akt. Balcı ve Yelken, 2010:82; Güngör, 2010:27; Oğuz, 2012:1310) kavramlarıyla ilişkilendirilerek tanımlanmıştır. Özgüven (1994:350), bazılarının ‘değer’i inançla ilişkilendirilerek tanımlarken ahlaki ilkeleri de ilave ettiğini belirtmektedir.

Akademik alanda en sık atıf yapılan tanımlar Rokeach ve Schwartz’a aittir.

Rokeach'a göre değerler, belirli davranışların ya da sonuçların kişisel ya da toplumsal olarak kabul edilebilir olup olmadığını işaret eden sürekliliği olan inançlardır (Lyons, 2003'den Akt. Balcı ve Yelken, 2010:82).

Değer, Schwartz'a (1999:24-25) göre, davranışların ve eylemlerin seçilmesinde ve açıklanmasında, olayların ve kişilerin değerlendirilmesinde görev alan sosyal bir aktör; aynı zamanda bireyin yaşamında arzulanabilir amaçlardır.

Sonuç olarak değer kavramı, tanımlardaki ortak unsurlardan yola çıkarak, birey tarafından tercih edilen belirli davranış ya da inançları yönlendiren, sürekli değerlendirilmesini sağlayan toplumsal ölçütler ve ahlaki ilkeler olarak tanımlanabilir.

### 2.1.2. Değerler, Ahlak ve Hoşgörü Kavramının Birbiriyle İlişkisi

Değerlerin sadece kişiye özgü bir olguyu anlatmıyor olması ve bireyler arasında paylaşıyor olması özelliği, ulusal değerler, aile değerleri, evrensel değerler, gençlik değerleri ve örgütsel değerler gibi tanımlamalar yapmamıza olanak sağlamaktadır (Balcı ve Yelken, 2010:81).

Bu durum, alanyazına da yansımaktadır. Değer eğitimi, ahlak eğitimi, karakter eğitimi, toplumsal eğitim, demokrasi eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi farklı temalar içinde ele alınmaktadır (Aypay, Çekiç ve Seçkin, 2012:1347).

Değerlerin edinilmesi, ahlaki gelişim ile ilişkilendirilmekte (Çileli, 1986:109; Senemoğlu, 2002:68), değerleri olan ve bu değerler doğrultusunda davranan insan ahlaklı insan olarak nitelendirilmektedir (Çileli, 1986: 44). Bu nedenle değerlerin açıklığa kavuşturulması, öğrenciler için önemli olanın ne olduğunu ve bunun ahlaki seçimler açısından sonuçlarını belirlemeyi de içermektedir (Afdal, 2007:334).

Öte yandan bir ülkenin eğitimi, o ülkenin önem verdiği ve eğitim sistemine de yansımış olan değerlerle başlar. Bu değerler, eğitimin çerçevesini, amaçlarını ve yönünü belirler (Doğan, 1997:18).

Değerler eğitiminin hoşgörü, sorumluluk, yardımseverlik, dürüstlük, saygı, ahlaki değerler (Yıldırım, 2009:165), temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, vatansever olma (Akbaş, 2008:10) gibi birçok değer içerdiği görülmektedir.

Bununla birlikte, ‘bütün ahlaki hükümler birer değer hükmüdür’ (Güngör, 2010:31). Bu nedenle yukarıda sayılan değerlerin çoğunun, bazı kaynaklarda ahlaki değerler olarak sayıldığı da (Şirin, 1983:4) görülmektedir.

Değerler ve ahlaki değerlerin iç içeliği ve birbirinin yerine kullanılması, ülkemizdeki araştırmalara da yansımıştır. Kulaksızoğlu ve Dilmaç (1999), June Outon tarafından geliştirilen ‘İnsani Değerler Eğitimi Programı’ını ülkemize uyarlamış ve bu programının etkililiğini ölçmeyi amaçlayan bir ‘Ahlaki Olgunluk Ölçeği’ geliştirmiştir. Bu ölçek, ilköğretim 6., 7., 8. Sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluğunu ya da karakter gelişimini belirlemeyi amaçlayan çeşitli araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Aydın, 2008; Demir, 2008; Özen, 2009; Destebaşı, 2011; Demirbaş, 2012).

‘İnsani Değerler Eğitimi’, ‘hakikat’, ‘sevgi’, ‘iç huzur’, ‘doğru davranış’ ve ‘şiddetten kaçınma davranışı’ni kapsayan beş temel evrensel değeri içselleştirmeyi amaçlamaktadır. Dilmaç ve Kulaksızoğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen ‘İnsani Değerler Eğitimi Programı’ının uyarlama çalışmasında, bu beş evrensel değerinin 36 alt değeri belirlenmiştir.

‘Hakikat’ evrensel değerinin alt değerleri, evrensel sevgi, ulusal bilinç, merak, ayırt etmek, kendini analiz etmek ve tüm hayata ilgi duymak olarak belirlenmiştir.

‘Sevgi’ evrensel değerinin alt değerleri, merhamet ve bağlılık, dostluk, cömertlik, iç mutluluk, şefkat ve doğayı sevmek olarak belirlenmiştir.

‘İç huzur’ evrensel değerinin alt değerleri, kanaatkarlık, mutluluk, sabır, kendini kontrol altına almak, kendisine ve çevresine saygı duymak, sağlıklı yaşam ve sebatkarlık olarak belirlenmiştir.

‘Doğru davranış’ evrensel değerinin alt değerleri, dürüstlük, cesaret, görev, ahlak, iyi davranışlar, liderlik, zamanı iyi kullanmak, birlik ve minnettarlık olarak belirlenmiştir.

‘Şiddetten kaçınma davranışı’ evrensel değerinin alt değerleri, bağışlayıcılık, kardeşlik, vatandaşlık, başkalarına hizmet etmek, iyimserlik, hoşgörü, paylaşma ve doğru sözlülük olarak belirlenmiştir.

Yukarıda sayılan pek çok araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ‘Ahlaki Olgunluk Ölçeği’, bu araştırmada

da, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluklarını belirlemede uygun ölçme aracı olarak benimsenmiştir.

Hoşgörünün demokratik değerler içinde yer aldığı genel kabul görmektedir (Büyükkaragöz, 1996:354; Gündoğan, 2002; Gültekin, 2007:66; Edling, 2012:458; Almond, 2010: 138).

Bireylerin hak ve özgürlüklerinin güvence altına alındığı ve bireysel özgürlüklerin önem kazandığı günümüzde, 'hoşgörü', bireylerin farklılıklarıyla bir arada yaşayabilmesi için sahip olunması gereken temel değerlerden birisidir (Çalışkan ve Sağlam, 2012:1431).

Öte yandan hoşgörünün ahlaki yargı üzerine temellendirilmesi gerektiği yönünde görüşler bulunmaktadır (Kuçuradi, 1995; Wittenberg, 2007; Leirvick, 2007; Edling, 2012).

Leirvick (2007:354), UNESCO'nun 1995'te yayınlanan 'Hoşgörü İlkeleri Beyannamesi'nde hoşgörüye, bilgi, yani eğitim yoluyla geliştirilmesi gereken ahlaki bir görev olmanın yanı sıra, siyasi ve yasal bir sorumluluk olarak değinildiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla hoşgörü de değerler arasında bulunmakta ve ahlakla ilişkilendirilmektedir.

Wittenberg de (2007), hoşgörünün gruplar arası ilişkilere pozitif bir yaklaşım sunan ahlak teorilerine temellendirilebildiğini (Akt. Vogt, 1997; Blum, 1999, Witenberg, 2002'den) belirtmekte ve ahlak boyutuna yerleştirilmesini alternatif bir yaklaşım olarak önermektedir. Witenberg, hoşgörünün ancak eşitlik, adalet ve saygıya dayanan ve diğerlerine zarar vermekten kaçınan ahlak boyutuna yerleştirildiğinde pozitif algılanacağını belirtmektedir.

Kuçuradi (1995:27-28) ise, tolerans/hoşgörü ile ahlak ilişkisine farklı açıdan yaklaşmıştır. Tolerans/hoşgörünün kişi tutumu olarak değerlendirildiğinde, doğrudan doğruya hoşgörü eğitimi yapılamayacağını; hoşgörülü kişiler yetiştirilmenin genel olarak etik eğitimiyle ilgili olacağını belirtmektedir. Bu etik eğitimi, kişilere başkalarını – kim olursa olsun ve özellikleri (araştırmacının ifadesi olarak 'değerleri' ne olursa olsun) ya da belirli bir andaki durumları ne olursa olsun- her şeyden önce birer insan olarak bakmaya yardımcı olmayı, bu bakışı kazanabilmelerini sağlamayı amaçlayan bir eğitimidir.

Kuçuradi'nin, hoşgörü eğitiminin doğrudan verilemeyeceği, genel olarak etik eğitimi ile kazandırılabilmesi görüşüne uygun olarak; hoşgörü kavramı daha çok, değerler eğitimi, ahlaki eğitim, vatandaşlık eğitimi, demokrasi eğitimi gibi konuların içinde yer alan bir başlık olmuştur.

Son yıllarda değerler eğitimine verilen önemin artması, Türkiye'de 2005 ilköğretim programında belirgin olarak görülmektedir (Baysal ve Saman, 2010:57). Programda yer alan değerler: Adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Görüldüğü gibi, 'hoşgörü' de kazandırılması gereken değerler arasında sayılmıştır.

Günümüzde değer öğretiminin gerekliliği, demokratik insan yetiştirme bağlamında ele alınmakta; değer öğretimi ile ulaşılmak istenen hedefin demokrasi ile bağlantılı olduğunu belirtilmektedir (Doğanay, 2006:260; Edling, 2012:458). Ayrıca, demokrasi eğitimi verilirken demokrasi içinde yer alan haklardan başka özellikle hoşgörü, insanlık ve küreselleşme gibi değerlerin aynı kapsam içinde ele alınması gerektiği görüşü ağırlık kazanmaktadır (Gültekin, 2007:66; Edling, 2012:458)

Tüm bu açıklamalar, değerler, ahlak ve ahlaki değerlerle, hoşgörü arasındaki ilişkiyi, ayrılmazlığı göstermektedir. Ahlaki değerler, tüm diğer değerlerle ilişki içinde olup 'hoşgörü' hem değerler içinde yer alan ve hem de ahlak boyutu üzerine temellendirilip, ahlak/etik eğitimi ile kazandırılması gereken değerlerden biri olarak görülmektedir.

## 2.2. Ahlaki Gelişim İle İlgili Kuramsal Çerçeve

### 2.2.1. Ahlak Kavramı

Ahlak, felsefenin en köklü geçmişe sahip olan konularından birisidir. Aynı zamanda psikoloji, sosyoloji ve eğitim biliminin de konusu olmuştur. Her bilim dalının 'ahlak' tanımında farklılıklar olduğu kadar benzer yanlar da olmuştur.

Felsefi açıdan 'ahlak', 'Belli bir toplumun belli bir döneminde bireysel ve toplumsal davranış kurallarını saptayan ve inceleyen bilim.' (Hançerlioğlu,1999:8);



psikoloji bilimi açısından, ‘Toplumca kabul gören ve davranışın kabul edilebilir olup olmadığı yargısında kullanılan davranış standartı.’ (Budak, 2009:22); sosyolojik açıdan ‘bir toplumun üyelerinin çoğunun inandığı, terbiye standartlarını sağlamada esas olan ahlaki kurallar ve davranış biçimleri’(Marshall, 2009:763) olarak tanımlanmıştır.

‘Ahlak’, değerlerle yakın ilgi içinde olan ve değerler dünyasının parçası olan bir kavram.’ (Ural, 1998:41) değerlerle birlikte ‘düşüncelerimiz ile toplumsal ve bireysel davranışlarımızı etkileyen bir tür ‘eylem klavuzları’(Dursun, 2011:58) olarak tanımlanmıştır. ‘Ahlak’ kavramının değerlerle iç içe tanımlanmasının nedeni, ‘iyi’ ve ‘kötü’ başta olmak üzere her türlü ahlaki yargının, birer değer olarak karşımıza çıkmasından kaynaklanmaktadır. ‘Değer’ kendisine yöneldiğimiz özellik olup ‘ahlak’, ne tür değerlere yönelmesi gerektiğini belirler. Dolayısıyla ahlak ve değerler, birçok yönüyle örtüşen özellikler taşırlar; fakat şüphesiz aralarında bir özdeşlikten bahsedilemez.

Bazı yazarlar, ahlak kavramını tanımlarken kurallara vurgu yapmıştır. Kulaksızoğlu (1995:185), ‘ahlak’ kavramının, ‘iyi ve kötü davranışlar bütünü’ olmasının yanında, ‘insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallar’ olduğunu belirtmiştir. Kurallar, bireyin özgürlüğünün garantisidir. Bireye ihtiyacı olan özgürlükleri sağlarken, başka bireylerin özgürlüklerine zarar vermemesi için de sınırlandırır. Kendini bu noktada gösteren ‘bireysel ahlak’ da, bu türden kurallara bireyin özgür irade ve bilinciyle uyması ve bireyde böyle bir bilincin oluşması sürecidir (Çiftçi, 2003:47).

Bu durumda ahlak, hem son derece subjektif özellikler taşıırken, öte yandan birey ve toplumun üzerinde birleşebileceği objektif özellikler taşımaktadır (Ural,1998:48).

Temelde ahlâkın, insanların tutum ve davranışlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin ölçüler koymakla kalmayıp, davranış sahiplerine bir “vazife” de yüklediği görülmektedir (Dursun, 2011:60). Dolayısıyla, insan ve toplum üzerinde bir yaptırım gücü bulunmaktadır (Ural, 1998: 43). Ahlaki değerler, neyin yasak olduğunu, nelere uyulması gerektiğini bize bildirirler. Bu anlamda yönelimlerimizi belirleyen ve yaptırım gücü olan bir bilgi türü olarak karşımıza çıkarlar.

Genel olarak 'ahlak' tanımlarına baktığımızda, 'değer' kavramına ve 'kurallara uyma' davranışına vurgu yapıldığı ve bireysel ahlak kavramında, bireylerin özgür irade ve bilinci ile kurallara uymasının önemli olduğu görülmektedir.

### 2.2.2. Ahlaki Gelişim ve Ahlaki Olgunluk Kavramı

Ahlaki gelişim kuramlarından söz etmeden önce, ahlaki gelişimin nasıl tanımlandığına bakmak gerekmektedir. Ahlaki gelişim, çeşitli yazarlar tarafından benzer şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlara aşağıda yer verilmiştir:

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

Çileli (1986:109), ahlaki gelişimi değerlerin edinilmesi ile de ilişkilendirerek 'bireylerin zamanla özgürleşmesi, değerlerini özgür olarak seçmesi ve kararlarını özgür olarak vermesidir' olarak tanımlamıştır.

Senemoğlu'da Çileli gibi, ahlaki gelişimi tanımlarken, ahlaki gelişimle değerler sistemi oluşturmayı ilişkilendirmiştir. Senemoğlu (2002:68) ahlaki gelişimi, 'toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız uyumu değil, topluma etkin bir uyum sağlama için değerler sistemi oluşturma' olarak tanımlamıştır.

Onur (1991:102), ahlaki gelişimi, 'çocukların belli davranışlarını, doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma süreci.' olarak tanımlarken, 'ilkelerin kazanılması'na vurgu yapmıştır.

Başaran ve Selçuk, ahlaki gelişimi toplumsallaşmayla ilişki içinde tanımlamıştır. Başaran'a göre (1996:184) ahlaki gelişim, 'bireyin ilk yaşlardan başlayarak toplumca beğenilen, iyi ve doğru davranışları öğrenerek yapması'dır. Selçuk ise (2002:119), 'çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda bilinç geliştirmesidir' olarak tanımlamıştır.

Verilen tanımlarda, ahlaki gelişimin bir süreç olduğu, toplumla ilişki içinde geliştiği ve çocukların iyi ve kötü/doğru ve yanlış hakkındaki kendi değerlendirmelerini oluşturması gerektiği noktaları dikkat çekmektedir. Buna göre ahlaki gelişim, çocukların toplumla ilişki içinde hangi davranışının doğru hangi

davranışının yanlış, neyin iyi neyin kötü olduğu hakkında kendi değerlendirmelerini oluşturmaları süreci olarak tanımlanabilir.

Çoğu zaman ahlaki gelişimle aynı anlamda kullanılan ahlaki olgunlaşma ise, çocuğun kendi vicdanının sesini dinlemeye başlamasıyla ortaya çıkar (Onur, 1997:158). Bu olgunlaşma, birey günlük etkinliklerinde ve yaşamının örgütlenmesinde kendi yargısına dayandıkça ilerler. Karakter de bu şekilde ortaya çıkmaya başlar. 'Karakter, ileri bir olgunlaşmanın ve yetişkin kişiliğinin temel ve sonul belirtilerinden biridir.'

Ahlaki olgunluk, ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumu ve bu duruma en zengin, en gerekli ve en dolgun durumunu veren ahlaki niteliklerin toplamını ifade eder (Lickona 1991:51'den alıntı Şengün, 2008: 3). Lickona'ya göre ahlaki olgunluğa sahip bireyin, güvenilir, sorumlu, saygılı, adil, kendini kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş iyi bir insan ve tüm bunların ötesinde kanunlara ve kurallara uyan iyi bir vatandaş olması beklenir.

Ahlaki gelişim ve ahlaki olgunlukla ilgili açıklamalar değerlendirildiğinde, ahlaki gelişimin bir süreç, ahlaki olgunluğun ise ahlaki gelişim basamaklarının her biri sonunda ortaya çıkan bir sonuç olduğu düşünülebilir.

### 2.2.3. Ahlaki Gelişim Kuramları

Ahlaki gelişime eğitimsel yaklaşım, özellikle ikinci Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkileri hakkında yapılan tartışmalardan sonra başlamıştır(Arthur & Carr, 2013:28). . Ahlak gelişimi ile ilgili yaklaşım ve çalışmalara tarihsel gelişimi içinde bakıldığında, konunun daha çok filozof ve din adamlarının dikkatini çektiği görülmektedir.

Literatürde genellikle, çocukların ahlak gelişimi konusunda tarihteki üç büyük felsefe öğretisinden söz edilir. Bunlardan ilki, St. Augustine gibi din adamlarının savunduğu, çocukların doğal olarak günahkar yaratıklar olduğu, dolayısıyla yetişkinlerin müdahalesine gereksinmesinin olduğu görüşüdür. Diğeri, J. Locke'un başlattığı görüştür. Bu görüşe göre, çocuk ahlak açısından nötrdür. Çocuk eğitim ve yaşantı yoluyla doğru ya da günahkar bir kişi olur. Jean Jaques Rousseau'nun temsil

ettiği son görüşe göre, çocuklar ‘doğuştan saf ve temiz’ yaratıklardır ve ahlak dışı davranışlar yetişkinlerin bozucu etkisinden kaynaklanır (Onur, 1997:155).

Ahlaki gelişimle ilgili bilimsel yaklaşımlar da, yukarıda belirtilen felsefi yaklaşımlardan etkilenmiştir. Bu yaklaşımlardan ilki temsilciliğini Sigmunt Freud’un yaptığı psikoanalitik kuramdır. Kuram, ‘ebeveynlerle erken dönemdeki etkileşimin, gelişimi büyük ölçüde şekillendirdiğini vurgular.’ (Santrock, 2011:22).

Bu kurama göre ahlaki gelişim, kişiliğin yapısını oluşturan id, ego ve süperego ilişkilerindeki denge kavramına bağlı, ‘duygusal-güdüsel bir süreç’tir. Dengenin temeli, ilk beş yılda ve aile içindeki ilişkilerle atılır.

İd, kişiliğin mantıksız ve dürtülerle hareket eden bölümüdür. İsteklerinin gerçekçiliğini, sonuçlarını, toplumca nasıl karşılandığını, ahlaki açıdan kabul edilebilir olup olmadığını, göz önünde bulundurmaksızın bir an önce ihtiyacını karşılayıp, doyuma ulaşmak ister. Süperegonun genel vicdan kavramına karşılık gelen, yapılması ve yapılmaması gerekenleri söyleyen iç ses olduğu söylenebilir. Süperego aynı zamanda bireyin olmak için çabaladığı insan örneğini içerir. Ego, id’in dürtüleri ile süperegonun emirleri arasında arabuluculuk yapan, mantıklı seçimleri zevk alma isteğinin önünde tutan ve gerçeklik ilkesi tarafından kontrol edilen yönüdür (Gerrig ve Zimbardo, 2012: 417). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, id kişiliğin en ilkel ve en erken gelişen yönüdür. Süperego ise en son gelişmekte ve kişiliğin ahlaki yönünü ve değer yargılarını temsil etmektedir. ‘Çocukların kaygıyı azaltmak, cezalandırılmaktan kaçınmak ve ebeveynlerin şefkatini sürdürmek için aileleri ile özdeşleşme’, ‘onların doğru ve yanlış standartlarını içselleştirme’ çabaları sonucu oluşur (Santrock, 2011: 247).

Ahlaki gelişim ile ilgili diğer büyük psikolojik yaklaşım, temsilciliğini Albert Bandura’nın yaptığı sosyal öğrenme kuramcıları tarafından geliştirilmiştir.

Sosyal öğrenme kuramcıları ahlak gelişimini, derece derece ve sürekli biçimde ilerleyen birikimli bir toplumsallaşma olarak görürler. Çocukların, yetişkinlerin ahlak standartlarını ve değerlerini, öncelikle gözlemleyerek, davranışlarını taklit ederek birikimli bir şekilde öğrendiklerini savunmaktadırlar (Onur, 1997:156-157). Bu öğrenmede ödüllendirme önemli rol oynamaktadır (Santrock, 2011:27; Bayhan ve Artan, 2009:22). Sosyal öğrenme kuramcıları, Skinner’in işlemsel öğrenme süreci

doğrultusunda yani sürdürülmesi istenen davranışların ödüllendirilerek, geliştirilebileceği görüşündedir (Çileli, 1986:19).

Psikolojik yaklaşımlarda üçüncü büyük kuram, bilişsel gelişim kuramıdır. Kuramın öncülüğünü, Piaget ve daha sonra kuramını onunkinin üzerine temellendirerek oluşturan Kohlberg yapmıştır. Ahlak gelişimi alanında literatürde yer alan bilgiler çoğunlukla bu kurama dayanmaktadır (Çam, Seydeoğulları, Çavdar ve Çok,2012:1212). Bu nedenle Piaget ve Kohlberg'in kuramlarına ayrı bir başlık altında yer verilecektir.

### 2.2.3.1.Piaget ve Kohlberg'in Bilişsel Ahlaki Gelişim Kuramları

J. Piaget ve L. Kohlberg ahlak gelişimini bilişsel gelişim açısından ele almışlardır.

Çalışmalarının odak noktasını insan zekası oluşturan Piaget, zekanın altında yatan zihinsel işlemlerin bir kronolojik devreden diğerine gösterdiği gelişimi açıklayan gelişimsel bir kuram ortaya koymuştur (Çileli, 1986:23). Piaget, çocukları gözlemleyerek bilişsel gelişim kuramını geliştirmiş ve bu kurama dayalı olarak çocukta ahlaki yargının gelişimini açıklamaya çalışmıştır. Piaget ahlak gelişiminde 'dışa bağımlı evre' ve 'özerk evre' olmak üzere iki evreli bir gelişimsel model önermiştir (Çam, Seydeoğulları, Çavdar ve Çok, 2012:1212).

Çocuklar 'dışa bağımlı evre'de, adalet ve kuralların insanlar tarafından değiştirilemez olduğunu düşünürler. Bu evre, 4-7 yaş arası dönemi kapsar. 7-10 yaşları arasında, ahlaki akıl yürütmenin bazı özelliklerini göstermekle birlikte halen ilk evrededirler. Bu nedenle 7-10 yaş arasındaki çocuklar bir geçiş dönemi yaşamaktadırlar. 10 yaşından itibaren ise, kuralları belirleyenlerin insanlar olduğunun, dolayısıyla değişebileceğinin farkına varırlar ve 'bir eylemi yargılamak, sonuçların yanı sıra aktörün niyetlerini de göz önüne alırlar'(Santrock, 2011:247).

Piaget'in ahlaki gelişimi aynı zamanda aşağıdaki geçiş dönemlerini içermektedir:

Sınırlama ahlakından yardımlaşma ahlakına geçiş. Özel kurallara dayanan ahlaktan, neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkında daha genel kavramlara ulaşma. Dış baskılarla, başkalarının örgüt ve zorlamalarıyla

oluşan ahlaktan, kaynağı kendi içindeki ölçülerden alan içi ahlaka geçiş. Başkalarının eylemleri konusunda bir yargı verirken, bu eylemlerin olduğu ortamı anlamak için, anlayışla karşılaşmak için gittikçe artan bir istek ve yetenek (Jersild, 1985:161).

Piaget, ahlaki akıl yürütmedeki bu değişikliklerin, çocukların birbirine benzer güç ve statüde olduğu akran ilişkilerindeki karşılıklı akıl yürütmeden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Gücün ebeveynde olduğu ebeveyn çocuk ilişkisinde, kurallar genelde otoriter bir şekilde belirlendiği için, ahlaki akıl yürütme akran gruplarıyla olan ilişkideki kadar ilerlemez (Santrock, 2012:249).

İkinci Dünya Savaşı, ahlaki sorunlara dikkati çekmiş ve bu ilgiyi Kohlberg'in ahlaki gelişimle ilgili çalışmaları daha da teşvik etmiştir (Arthur & Carr, 2013:28). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı bilişsel esaslara dayanmaktadır ve Piaget'in kuramının yeniden ele alınıp genişletilmesiyle oluşturulmuştur. Bu kuram, ahlaki gelişim konusunda en etkili ve en fazla araştırma yapılan kuramdır (Ekşi, 2006:29). Kohlberg arkadaşlarıyla birlikte farklı kültürlerden ve ülkelerden, farklı yaş gruplarından, farklı sosyo-ekonomik düzeylerden, köy ve kentte yaşayan bireyler üzerinde yaptığı kapsamlı araştırmalar sonucu kuramının evrenselliğine vurgu yapmıştır. Böylece kuramını aynı zamanda, yalnızca çocuklar değil, ergenler ve yetişkinlerin ahlaki yargılarını açıklamada da kullanılabilir hale getirmiştir.

Kohlberg, bu araştırmaların sonucunda, bütün kültürlerdeki insanların adalet, eşitlik, sevgi, saygı, otorite gibi aynı temel ahlaki kavramları kullandıkları ve kültür farklılığına bakmaksızın, bu kavramlara bağlı olarak ve aynı düzen içinde aynı akıl yürütme evrelerinden geçtiği sonucuna varmıştır (Onur, 1997:156).

Kohlberg çalışmalarında, özellikle ahlaki değerlendirmeler yapılabilecek hikayeler seçmiş, bireylerin bu hikayelerle ilgili yöneltilen ahlaki ikilem içeren konulardaki cevaplarını değerlendirerek bir sınıflamaya tabi tutmuş ve temel olarak üç düzeyli bir ahlaki yapıya ulaşmıştır (Akyürek, 2007:15). İki evreden oluşan her düzey, bireyin benliği ile toplumun kuralları ve beklentileri arasındaki ilişkinin türünü yansıtır.

Kohlberg'in oluşturduğu ahlaki gelişim düzeyleri, Baxter ve Rarick (1987:244), Onur (1997:156), Ekşi (2006:29-39), Plotnik (2009:85), Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Hoeksema, (2010:412), Çam, Seydeoğulları, Çavdar ve Çok (2012:1213),

Myyry, Juuja"rvi and Peso (2013:269) tarafından yapılan açıklamalardan yararlanılarak aşağıda verilmektedir:

Kuramda birinci d"zey olan 'gelenek-öncesi d"zey' de, kurallar ve beklentiler benliğe dışardan yöneltilmektedir. Bu d"zey, daha çok dokuz yaşın altındaki çocukların, bazı ergenlerin ve suuların çoğunun bulunduğu d"zeydir. D"zey içindeki evreler, itaat/bağımlı ahlak evresi ve araçsal amaç-karşılıklılık, saf çıkarıcı eğilim evresidir. İtaat/bağımlı ahlak evresinde, otoriteye uyum ve cezadan kaçınma akıl y"r"tmede belirleyicidir. Araçsal amaç-karşılıklılık evresindeki ahlaki akıl y"r"tmede, anlaşma yapmayla da ilgili olabilen karşılıklı değişim ve bireysel çıkarlar belirleyicidir. Bu evrede d"llenmek isteği vardır.

'Geleneksel d"zey', ergenlerin ve yetişkinlerin çoğunun içinde bulunduğu tipik d"zeydir. Ahlaki muhakemenin orta d"zeyini temsil eder. Bu d"zeyde benlik, geniş toplumun kural ve beklentilerini içselleştirmiştir. D"zey içindeki iyi bir ilişki için iyi ocuk evresinde(3. Evre), ahlaki akıl y"r"tme, değer verdiğimiz diğer kişilerin standartlarına uyum sağlama d"rt"s"yle yönlenir. Aynı zamanda kınamadan kaçınmak için uyum sağlanır. Yasa ve d"zen-vicdan evresi, aynı zamanda otorite yönelimi evresi olarak da adlandırılmaktadır. Bu evrede yetkililerin (otoritenin) eleştirisinden ve 'görevini yapmama' nedeniyle suçluluk duygularından kurtulmak için uyum sağlanır.

'Gelenek-tesi d"zey' ise insanların ancak çok azının ulaşabildiği bir d"zeydir. Bu d"zeye ulaşmış bireyler, kendileri ile başkalarının kuralları ve beklentileri arasında farklılık oluşturmakta ve kendi ahlaki değerlerini kendilerinin seçtiği ilkelere göre akılcı yollardan tanımlamayı yeğlemektedir. Bu d"zey içinde bulunan evreler ise, demokratik olarak kabul edilen kurallar-toplumsal sözleşmesi olarak adlandırılan 5. evre ve evrensel etik bilinci evresi olarak adlandırılan adalet, saygı gibi ilkelerin içselleştirildiği 6. Ve son evredir. Toplumsal sözleşme evresinde, ahlaki kararlar, b"t"n alternatifler dikkatlice d"ř"n"ld"kten ve insan hakları ile toplumun kuralları arasında bir denge sağlandıktan sonra verilir. Bu evrelerin her birini, bir önceki evreyi tamamlamadan geçmek m"mk"n değildir. Ancak evreleri geçiş hızı bireysel farklılıklara göre değişebilmektedir.

Kohlberg'e göre, birçok birey asla ikinci d"zeyden ileriye geçemez. Ahlaki gelişimin en "st aşaması, (""nc" d"zey, altıncı evre) soyut etik prensiplerin

oluşturulmasını ve bunların kendi kendini kınamadan sakınmak için yüceltilmesini gerekli kılar. Kohlberg, 16 yaş üstü deneklerin %10'undan daha azının bu tarz prensipleri oluşturma kapasitesini gösterdiğini bildirir (Walker, 1989: 163). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı ile ilgili tartışmaların çoğu da bu evrelerle ilgilidir.

Kohlberg'in kuramına yöneltilen eleştirilerden bir diğeri de, evrensellik hakkındaki iddiaları ile ilgilidir. Eleştirilerin bir nedeni, Kohlberg'in ileri evrelerdeki yetişkinlerin ahlaki kararlarının duruma göre farklılıklar göstermekle birlikte, ahlaki yönden eşit ilkeleri barındırdığı gerçeğini göz ardı etmesindedir (Zimbardo ve Gerrig, 2012:331). Evrensellekle ilgili bir diğer eleştiri de, Kohlbergçi görüş, batılı toplumların üst evrelere ulaşmada daha uygun bir ortam hazırladığını vurgularken, bundan çok farklı sonuçlara da rastlanmasından kaynaklanmaktadır (Çam, Seydeoğulları, Çavdar ve Çok, 2012:1213).

Kohlberg, araştırmalarında erkekler ve kadınların alışılmış ahlaki kararlardaki farklılıklarını göz ardı etmesi nedeni ile de eleştirilmiştir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Hoeksema, 2010:412; Zimbardo ve Gerrig, 2012:331).

Kohlberg, öğrencisi ve meslekdaşı olan Carol Gilligan ve Elliott Turiel tarafından da çok eleştirilmiştir. Gilligan, Kohlberg'in ahlakiliği sadece adalet merkezli açıklamasını ve araştırmalarını sadece erkeklerle yapılan çalışmalara dayandırmasını eleştirmiştir. Turiel ise, Kohlberg'in evre anlayışında, ahlaki ve geleneksel alanları birbirine karıştırdığını söyleyerek eleştirmektedir (Ekşi, 2006:29-38)

Kohlberg sonrasında özellikle Gilligan ve Turiel'in ahlaki gelişimi açıklamada önemli katkıları olmuştur. Bu nedenle onlar tarafından geliştirilen kuramlara ayrı yer verilecektir.

Ancak, ahlak gelişimi konusundaki kuramsal yaklaşımların çeyrek yüzyılda çok çeşitlendiğini, konularının arttığını ve daha disiplinlerarası bir yapıya dönüştüğünü de belirtmek gerekmektedir (Çam, Seydeoğulları, Çavdar ve Çok, 2012:1211).

### **2.2.3.2. Carol Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı**

Çam, Seydeoğulları, Çavdar ve Çok (2012), ahlak gelişimi konusundaki psikoloji kuramlarını tanıtmak ve karşılaştırarak tartışmak amacıyla yazdıkları makalede, ahlak gelişimi alanındaki klasik ve yeni kuramsal yaklaşımları tanıtmış,



açıklamış, karşılaştırmış ve böylece alana daha geniş bir kuramsal çerçeveden bakılmasını sağlamıştır. Bu çalışmada, ahlak gelişimi ile ilgili literatürde yer alan bilgilerin çoğunlukla Piaget ve Kohlberg'in kuramlarına dayandığı, Gilligan ve Turiel gibi kuramcılarının ahlak gelişimine yaptıkları katkıların bilinmediği ve kuramları hakkında Türkçe kaynaklara rastlanmadığını belirtilmektedir.

Ahlaki gelişim kuramını, Piaget'in kuramı üzerine inşa ederek, bu kuramı genişleten Kohlberg'in, etkileyici bir kuram ortaya koymakla birlikte; yerel, kültürel ahlaki düşünceleri göz ardı etmesi nedeni ile, ahlaki davranışla ahlaki yargı arasındaki bağlantısızlık açısından eksiklikler içerdiği görülmüştür. Gilligan, Kohlberg'in özellikle erkeklerle çalışmasına bir tepki olarak yeni bir yaklaşımla ahlak gelişimi alanyazınına katkıda bulunmuştur. Gilligan, ahlaki gelişimle ilgili yaptığı çalışmalarda kadınlar ve erkeklerin önemli ölçüde farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir.

Gilligan, kadınların ahlaki gelişiminin ilgi gösterme, başkalarını düşünme ve yaralanmadan kaçınmaya; diğerlerini koruma standardına dayanan ilgi yöneliminden, öz-gerçekleştirme evresine doğru ilerlediğini; erkeklerin ahlaki gelişiminin ise, eşitlik ve kişisel haklar üzerine kurulu olan adalet ilkesine dayalı olduğunu savunmuştur. (Zimbardo ve Gerrig, 2012:331; Atkinson ve diğerleri, 2010:412). Gilligan bu farklılığı, dünya ve etik seçimlerle ilgili yargılamada iki ayrı model formüle ederek belirtmiştir. Bu modeller, 'bakım ahlakı' ve 'adalet ahlakı'dır. Ona göre, kadınlar ahlaki konularda karar verirken, başkalarının bakım ve korunmasını göz önünde bulundurmaya ve onları incitmekten sakınmaya erkeklerden daha fazla eğilimli iken; erkekler başkalarının ihtiyaçlarını göz ardı etmeye kadınlardan daha fazla eğilimli olmakla birlikte, adalet ve eşitlik gibi ilkeleri daha çok göz önünde bulundururlar (Çam, Seydeoğulları, Çavdar ve Çok, 2012:1214). Gilligan, 'Kohlberg'in, ahlaki gelişim aşamalarının üçüncüsünden sonra kadınların erkeklerden daha düşük düzeyde bir aşamada bulunma eğiliminde olmaları' savına karşılık; bu eğilimin herhangi bir yetersizlikten kaynaklanmayıp, kızların toplumsal beklentilere cevap verme çabasından kaynaklandığını belirtmektedir. Gilligan'a göre, ahlak gelişiminde önemli olan ahlak sevgisini kazanmaktır. (Ekşi ve Katılmış, 2011:100-101).

Gilligan, özellikle diğer kuramcılar tarafından ihmal edilen ve önemli bir ahlaki erdem olan şefkat kavramına yaptığı vurgu nedeniyle takdir görmekte birlikte, ahlak gelişimini yalnızca cinsiyet farklılıklarına bağlaması açısından eleştirilmektedir. Ayrıca alanyazında geleneksel Kohlberg kuramsal yaklaşımı çerçevesinde kadınlar ve erkekler arasında yürütülen çok az sayıda çalışmanın ahlaki yargı farkına işaret ettiği görülmüştür. Ayrıca Gilligan'ın görüşlerinin farklı bağlam ve kültürlerde sınanmayışı da bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir (Çam, Seydeoğulları, Çavdar ve Çok, 2012:1214-1215)

Ancak Gilligan'ın kuramı ile ilgili olarak yapılan 77 çalışmayı ele alan Walker (1989), ahlaki yargı konusunda cinsiyetler arasında önemli bir farklılık olmadığını; Clapon ve Sorell (Akt. Zimbardo ve Gerrig, 2012:331) ahlaki ikilemler hakkında fikir yürütmede, erkekler ve kadınların, koruma ve adalet açısından birbirine benzer yanıtlar verdiklerini ifade etmektedirler.

Gilligan'ın kuramını eleştirilerin büyük çoğunluğu, Turiel'in öncüsü olduğu 'Toplumsal Alan Kuramcılığı'dır. Bu kuramın ana noktaları ayrı bir başlık altında verilecektir.

### 2.2.3.3. Toplumsal Alan Kuramı

'Toplumsal Alan Kuramcılığı, Gilligan tarafından ortaya konan görüşlerin bireyci ve toplulukçu kültürlerde farklı sonuçlar doğuracağını'; 'bakım ahlakı ve adalet ahlakının ise hem erkek hem de kadınlarda farklı bağlam ve durumlarda gözlemlendiğini bildirmektedirler.' (Çam, Seydeoğulları, Çavdar ve Çok, 2012:1214-1215)

Elliot Turiel'in öncüsü olduğu Toplumsal Alan Kuramı, 'son zamanlarda ahlaki muhakemeyi ve ahlaki gelişimi açıklamada karakter eğitimi araştırmalarını etkilemektedir.' (Ekşi ve Katılmış, 2011:101).

Bu kurama göre, 'ahlaki yargılama', 'geleneksel yargılama' ve 'kişisel seçim yargılama'sı olmak üzere, sosyal yargılamanın üç alanı vardır. 'Ahlaki yargılama', adalet, haklar ve refahla ilgilidir. 'Geleneksel yargılama', kurallar ve geleneklerle ilgilidir. 'Kişisel-seçim yargılaması', görev ve sorumluluklarla ilgilidir (Ekşi, 2006:34))

‘Toplumsal Alan Kuramı’nın ana noktaları, Çam, Seydeoğulları, Çavdar ve Çok (2012:1215-1221); Ekşi ve Katılmış (2011:101-102) ve Ekşi (2006:34) tarafından yapılan açıklamalardan yola çıkılarak aşağıda özetlenmiştir.

Kuram, bireylerin gelişmesinde sosyal ve kültürel bağlamın önemini vurgulamakta, ahlaki gelişimde daha çok sosyal yaşamla ahlaki düşünce arasındaki ilişkilere odaklanarak, ahlak anlayışını toplumsal yaşam içinde değerlendirmektedir. Kuram ile, “toplumsal gelenek” ile “ahlaki yargı” arasında farklılık olduğu gerçeği vurgulanmıştır. Bu nedenle, ahlaki alanın gelenekten bağımsız tanımlanması önemlidir. Ahlaki değerleri, sosyal, kişisel değerlerden ayıran en önemli özellik, formel ve objektif tanımlanabilmesidir. Bireyin gelişiminde toplumsallaşma sürecinin açıklanmasına yönelik bilgiler ortaya koyan kuram, insanlarda toplumsal bilginin gelişimini de tanımlamaya yönelmiştir. Bu tanımlamada, bireylerin kazandıkları toplumsal bilgileri, sosyal düzenlemeler ile kurallara nasıl uyguladıklarına yönelik gerek görgül gerekse kuramsal açıklamalar getirmektedir. Ayrıca bireylerin kazandıkları bu “toplumsal bilgileri” farklı bağlam ve durumlara uyarlamaları da kuramın diğer bir çalışma alanıdır.

Turiel, çocuklarda ahlaki gelişim ve ahlaki yargıların gelişimi süreçlerini betimlerken toplumsal bilgi kaynaklarına odaklanmıştır. Toplumsal bilgi kaynakları üç alana ayrılmıştır. Bu alanlar, ahlaki, geleneksel ve kişisel (psikolojik) alan olarak belirlenmiştir. Turiel’e göre çocukluk deneyimleri, çocukların adil-adil olmayan ve doğru-yanlış hakkında özet kanılar oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Böylece çocuklar, zarar verici ya da adil olmayan durumlara ait doğrudan deneyimleri ile ya da başka bireylerin iletişiminde ortaya çıkan zarar verici davranışlardan da ahlaki sorunlara yönelik bir anlayış geliştirirler. ‘Çocukların geliştirdikleri bu ahlaki anlayış, başkalarına karşı nasıl davranılması gerektiği konusunda varolan ahlaki yargıları temellendirmektedir.’

Turiel, toplumsal bilginin ikinci kaynağı olarak toplumsal gelenekleri tanımlamış ve kişilerin toplumsal etkileşiminde rehber görevleri olduğunu ifade etmiştir. Turiel’e göre, çocuklar için toplumsal gelenekler, keyfi bir nitelik taşıyan bir dizi kural ve standartlar olsa da, toplumsal geleneklere uymaya çalışmaktadırlar. ‘Çünkü bu toplumsal geleneklerin yetişkinler için önemli olduğunun farkındadırlar.’ Gelişim sürecinde, ergen ya da küçük ergenler, kurallar var olduğu için toplumsal

geleneklerin keyfi ve değişebilir olduğu inancına sahipken; ergenliğin ortalarındaki gençler, toplumsal yapıyı anlamak için daha sistematik kavramlar geliştirmeye başlarlar. ‘Gençler bu dönemde toplumsal yapıda yer alan ve hiyerarşik bir yapı gösteren rolleri (öğretmen-öğrenci rolleri, anne-baba çocuk rolleri) ve toplumsal beklentilerin bu rollerin bir parçası olduğunu kavramaktadırlar.’ Toplumsal geleneklerin, toplumsal sistemde yer alan hiyerarşik yapı ve sabit roller nedeniyle varolduğuna ilişkin anlayış geliştirmektedirler.

Toplumsal bilgi kaynakları arasında yer alan son alan “kişisel ya da psikolojik” alandır. Psikolojik alan, kendini anlama, kimlik, kişilik, nedensel yüklemeler, bir şeyi anlama, kendisinin ya da başka bir kişinin davranışının nedenlerini anlama gibi durumları içermektedir.

Sonuç olarak Turiel’in öncüsü olduğu ‘Toplumsal Alan Kuramı’nın, çocuklarda ahlaki gelişim ve ahlaki yargıların gelişimi süreçlerini betimlerken, kişisel, toplumsal-geleneksel ve ahlak alanlarına ayırıtılan, toplumsal bilgi kaynaklarına odaklandığı söylenebilir. Bu kuram, çocukların ahlaki yargı ve değerlerinin gelişiminde sosyal etkileşimlerin önemine dikkat çekerken; çocukların arkadaşları ile olan toplumsal ilişkilerinin ahlaki yargıların temellenmesine kaynaklık ettiği de belirtilmektedir. Kuram bu yapısı ile, sosyal-bilişsel ağırlıklı bir kuram olarak adlandırılmaktadır. Kuramın, gelişimsel bir yaklaşımı temel alarak sosyal davranışları açıklaması, insan doğasındaki olumlu niteliklere odaklanması ve ergenliğe yaklaşım biçimine de bunu yansıtması önemli görölmektedir. Bu yaklaşım, kuramın ergen gelişimini açıklayan klasik görüşlerden farklılaşmasına neden olmaktadır.

## 2.3. Hoşgörü İle İlgili Kuramsal Çerçeve

### 2.3.1. Hoşgörü Kavramı

Alanyazında, hoşgörü sözcüğünün anlamına yönelik açıklamaların hemen hepsinin Fransızca’da kullanılan ve İngilizce’ye de geçmiş olan ‘tolérance’ sözcüğü üzerinden yapıldığı görölmektedir. Ancak bu iki sözcüğün tam olarak birbirine karşılık olup olmadığı konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle hoşgörü ve

tolerans sözcüğünün etimolojisini inceleyen bazı çalışmaların gözden geçirilmesi yarar sağlayacaktır.

Hançerlioğlu (1999:166) ve Yürüşen (1996:11), 'hoşgörü' sözcüğünün Batı dillerindeki 'tolerans' sözcüğünün karşılığı olarak gösterildiğini ve bu sözcüğü kapsadığını belirtmektedirler. Öncelikle her ikisi de, Batı toplumlarında 'tolerans' sözcüğünün ortaya çıkış nedeninin onaltıncı ve onyedinci yüzyıllarda yaşanan dinsel mücadelelerde kanlı mezhep ve güç mücadelelerini önlemek olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca, toleransın Batı dillerindeki karşılığı olan 'katlanmak', 'dayanmak', 'tahammül etmek' anlamlarına dikkat çekmişlerdir. Hançerlioğlu (1999:166), 'hoşgörü'yu 'tolerans' karşılığı kabul etmiş ve, 'Kendi düşünce ve inançlarına karşıt bulunan düşünce ve inançlara katlanma, onlara tepki göstermeme' olarak tanımlamıştır. Yürüşen (1996:11)ise, Türkçe'deki 'hoşgörü' sözcüğünün, 'tolerans' sözcüğünün kendiliğinden ifade ettiği katlanma/tahammül etme boyutunu içermemesi nedeni ile İngilizce'deki 'tolerans' anlamlarıyla hiçbir ilgisi yokmuş gibi görünmesine rağmen öyle olmadığını belirtmektedir. Ona göre, hoşgörü, bir konuda onaylanmayan bir şeye, basit bir göz yummayı, sıradan bir bağışlayıcı tutumu ifade eden bir kavram değildir. 'O şeyin varolmasına, varlığını sürdürmesine ya da yapılmasına izin vermeye tahammül etmenin gerilimi işin içine sokulmadıkça, ne anlama geldiği, alanı, koşulları, sınırları, içerdikleri kesinlikle anlaşılacak problematik bir kavramdır.' Bu açıklama, 'hoşgörü'nün gerilimli doğasını göstermektedir. Dolayısıyla Yürüşen, hoşgörü sözcüğünün tolerans sözcüğü karşılığı olarak kullanılabiliceği sonucuna ulaşmaktadır.

Aslan (1996:2), tolerans sözcüğünün dilimizdeki hoşgörü sözcüğünü tam olarak karşılamadığını savunmaktadır. Aslan (1996:2) dilimizdeki hoşgörü sözcüğünün, Farsça bir sıfat olan iyi, tatlı, duygu okşayan, zevk veren, ilgi uyandıran, beğenilen ve latif anlamındaki hoş/huş sözcüğü ile Türkçe bir fiil olan görmekten görü sözcüğünün bir araya getirilmesiyle oluşan bileşik bir kelime olduğunu aktarmaktadır (Olgun, 1966; Devellioğlu, 1993; Doğan,1995; Eyüboğlu, 1995). 'Hoş görmek' filli, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde 'Gücenilecek veya karşılık gelinecek bir davranışı hoş görü ile karşılamak, anlayışla karşılamak, kusur saymamak.' İfadesi ile tanımlanmıştır.

Çok net bir zaman dilimi belirlenememekle birlikte, hoşgörü sözcüğünün on üçüncü on beşinci yüzyıllar arasında yaşamış halk şairlerinin eserlerinde, 'hoş' 'görmek' manasında iki kelimededen oluşan bir fiil olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bugünkü terimleşmiş şeklinin ise son yüzyıllarda, özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinde gerçekleştiği ifade edilmektedir ( Atalay, 2008:18).

Bu bilgiler ışığında, dilimizde kullanılan 'hoşgörü'nün karşılığı her ne kadar Batı dillerinde 'tolerans' sözcüğü olsa da, içerik olarak 'tolerans' ile tam olarak örtüşmediği görülmektedir. Dilimizde 'hoşgörü' sözcüğünün ortaya çıkışı daha çok tasavvufta kullanımıyla ve olumlu bir anlamda olmuştur.

Aslan (1996:5) ve Atalay (2008:21), tolerans ve hoşgörünün farklı kavramlar olduğunda birleşmektedir. Hangi disiplinde olursa olsun hoşgörünün mevcut olduğu yerde rahatsızlık, tahammül katlanma ve bir iç sıkıntısının olmaması gerektiğini; toleransın hoşgörü kelimesi ile karşılanamayacak kadar derin bir gerilime sahip olduğunu ve hoşgörüden farklı bir kavram olduğunu belirtmektedirler.

Laik (1995:43), bir kusurun hoşgörü ile karşılanabileceğini ancak tolerans ile karşılanamayacağını belirterek, iki kavramın farkını ortaya koymakta ve hoşgörü'yü şu şekilde tanımlamaktadır:

Başkalarının yanlış bulunan ya da olması gerekene aykırı olarak nitelenen inanç, duygu, düşünce, görüş, anlayış, benimseyiş, eğilim, töre, ilke, tutum, yaklaşım ve davranışlarının peşin bir karar, önyargı ve tepki ile değil serinkanlılıkla karşılanması; bunların da kendilerine göre bir doğruluklarının ya da haklılıklarının bulunabileceğinin, farklılıkların birtakım noksanlıklardan ya da temel yargılardan kaynaklanabileceklerinin ve giderilebileceklerinin herhangi bir zorlama olmaksızın sevgi ve sevecenlikle kabul edilmesi...

Hoşgörü kavramının özellikle Batı ülkelerinde tahammül, katlanma, dayanma gibi negatif kavramlarla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılması; konuyla ilgili araştırmaların önyargıyla bağlantılandırılarak gerçekleştirilmesi hoşgörünün tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Witenberg (2007), hoşgörünün, gruplararası ilişkilere pozitif yaklaşım sunan ahlak teorileri üzerine temellendirildiği (Vogt, 1997, Blum, 1999 ve Witenberg, 2002'den akt.), eşitlik, adalet ve saygıya dayanan, diğerlerine zarar vermekten kaçınan ahlak boyutuna yerleştirildiğinde pozitif algılanacağını belirtmektedir.

Çalışkan ve Sağlam da (2012), benzer bir yaklaşımla, hoşgörüyü, 'bireylerin hak ve özgürlüklerinin güvence altına alındığı ve bireysel özgürlüklerin önem taşıdığı

günümüzde bireylerin farklılıklarıyla bir arada yaşayabilmesi için sahip olunması gereken temel değerlerden biri' olarak tanımlamıştır. Burada değerlere vurgu yapıldığı açıkça görülmektedir. Hoşgörü de, genel olarak demokratik değerlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Son olarak, hoşgörü, 'temel anlaşmazlıklar olsa bile, birbirini özgür ve eşit olarak kabullenmiş kişilerin birbirlerine karşılıklı saygı prensibini temel alması'dır (Macleod, 2010:15).

### 2.3.2. Hoşgörünün Unsurları

Yakın geçmişte hoşgörünün unsurlarının neler olduğu konusundaki tartışmalarda, Batı toplumlarında ve ülkemizde benzer belirlemeler yapılmakla birlikte, temelde bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, Batı toplumlarında hoşgörü karşılığı olarak daha önce anlamını belirttiğimiz toleransın kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu farklılık ve benzerliklerin neler olduğu, Nicholsan (Yürüşen,1996) ve Aslan'ın (1996:20-21) açıklamaları karşılaştırılarak verilecektir. Bunun ilk nedeni, ülkemizde konuyla ilgili çalışmalar içinde Aslan'ın (1996:20), hoşgörü ve tolerans sözcüklerine etimolojik açıdan yaklaşarak kapsamlı bir analize tabi tuttuğu çalışmasının, hoşgörünün unsurlarının belirlendiği en kapsamlı çalışma olup, hoşgörü kavramıyla ilgili ulaşılan diğer çalışma ve araştırmalarda genellikle Aslan'ın çalışmasının ana kaynak olarak kullanılmasıdır. İkinci neden ise, Aslan (1996:20-21) tarafından belirlenen hoşgörü unsurları ile Nicholsan (Yürüşen, 1996) tarafından belirlenen hoşgörü unsurları başlık olarak hemen hemen aynı görünmektedir. Ancak her iki yazarın hoşgörü unsuru olarak belirlediği başlıkların içeriği incelendiğinde, önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların ortaya konması, hoşgörü kavramının ülkemizdeki ve Batı toplumlarındaki algılanışını ortaya koymak bakımından önemlidir. Bu nedenle aşağıdaki tablo 1'de Nicholsan ve Aslan'a göre hoşgörünün unsurları verilmiştir.

**Tablo 1**  
**Nicholsan ve Aslan'a Göre Hoşgörünün Unsurları**

Farklılık Unsurları İçeren Başlıklar	Nicholsan'a Göre Hoşgörü Unsurları	Aslan'a Göre Hoşgörü Unsurları
Öncelik Sıralamaları	Sapma, Önem, Kınama, Güç, Reddetmeme, İyilik	Önem, onaylama, iyilik, reddetmeme, farklılık, sapmama, olumsuz tavır sergilememe
Önem	'Önem'i sapma unsuru üzerinden açıklamaktadır. Önemli olan, kayıtsız kalınmayan durum/olgu ya da olayın 'sapma' göstermiş olmasını önkoşul olarak kabul etmektedir.	Hoşgörü konusu kişi için çok önemli bir durum, olgu, olay olup kişiyi derinden ilgilendirir. Kayıtsız kalındığında hoşgörü gösterilmiş olmaz. Önemli olan durum/olgu ya da olayın sapma değil, sapmama göstermiş olması gerekmektedir.
Onaylama	Onaylama, hoşgörünün unsuru değildir. Hoş görenle hoş görülen arasında mesafe kalması gerektiğine inanmaktadır. Hoşgörülen durum/kişi kabul edildiğinde bu mesafe yok olur. 'Kabul' sözcüğünü kullanmamayı özellikle tercih etmektedir.	Hoşgören, mevcut olay, olgu ya da durumla ilgili olarak kendinde gördüğü hakların, hoşgörülende de olması gerektiğini kabul eder. Hoşgörüde 'kabul etme duygusu vardır.'
Barış ve İyilik	İyilik bileşinin varlığını, hoşgörünün ahlaki bir değer olarak kabul edilmesi halinde zorunlu görmektedir. Ona göre, 'hoşgörü doğrudur ve hoşgören iyidir.' Ancak, iyilik bileşininin, barışla ilişkisini kurmamıştır. Önem sıralamasında da bu bileşeni en sona bırakmıştır.	Hoşgörü son derece gerekli, doğru ve güzel bir ahlaki değeridir. Hoşgörünün amacı, barış ortamının sağlanması konusunda birey ve toplumun huzuruna katkıda bulunmaktır. Bu nedenle 'iyilik'le birlikte ele alınmaktadır.



Reddetmeme	'Reddetmeme' tüm diğer bileşenlerin hoşgörüyü oluşturduğu yerdir. Hoşgören, hoşgörülen şeyi kabul etmediği hatta 'kınadığı' halde reddetmemiş olması önemlidir. Bu nedenle 'kabul' sözcüğünü yerine 'reddetmeme' sözcüğünü kullanmayı özellikle tercih eder.	'Hoşgörüde farklı anlayış, düşünce, inanç ve yaşantıların tabii seyrini reddetme diye bir şey yoktur.' Gönülsüz bir kabulleniş duygusu, hoşgörünün alanı dışında kalır.
Farklılık	Hoşgörünün unsurlarını sıralarken 'farklılık' kavramını ayrı bir başlık altında ele almamıştır. Bununla birlikte, 'reddetmeme' ve 'sapma' unsurlarını açıklarken farklılıklara değinmiştir.	Farklılık ya da başkalığın bulunmadığı yerde hoşgörüden söz edilemez. Farklılık ve başkalıklar hoşgörünün doğma sebebidir.
Sapma/Sapmama	Doğasından sapmış ve kınanacak bir durum olması halinde hoş görü gösterilmiş olur. Ör: doğal karşılanmayan cinsel sapma durumunu hoş görme halinde gerçek hoşgörü olabilir.	Doğasından sapmamış olmayı hoş görme şartı olarak kabul etmektedir. Ör: cinsel sapma halinin insanın tabii yapısı ile çelişmesi nedeni ile hoşgörü durumuna uygun değildir.
Olumsuz Tavrı Sergilememe/ Kınama	Eğer bir eylem ya da durumu kınamıyorsanız ya 'sapma' olarak görmüyorsunuz ya da yeterli önemi atfetmiyorsunuz demektir. Yani kınamaya değer bulmuyorsunuz demektir. Böyle bir durumda hoşgörü problemi de olmayacaktır. 'Tahammül' ve 'katlanma' da olmayacaktır. Oysa duruma 'tahammül' edip, 'katlanma' göstermek gerekmektedir.	'Kınama' hoşgörünün unsurlarından değildir. Farklı değerlerin, yaşantıların tabii seyrini reddetme diye bir şey olmadığı için, bireyi içsel sıkıntıya sokacak herhangi negatif bir durum da sözkonusu değildir. Dolayısıyla 'tahammül' ve 'katlanma' da yoktur.
Güç	Hoş gören daha üst ve güçlü pozisyonadadır. İsterse hoş görmeyip, gereğini yapabilecek durumdadır.	Güç, hoşgörü unsuru olarak görülmemiştir.

Kaynak: Yürüşen (1996:37-40); Aslan (1996:20-21)

Tablo 1’de, Nicholsan ve Aslan’a göre hoşgörünün bileşenleri olarak belirlenen unsurların, başlık olarak benzer görünmesine rağmen, önemli içerik farklılıklarının olduğu görülmektedir.

Yakın geçmişte ülkemizde, hoşgörünün unsurlarını net bir şekilde belirleyerek maddeleştiren Aslan’ın (1996:20-21) yanı sıra; konuyla ilgili diğer belirlemelerin ‘hoşgörü’ kavramını tanımlama çabaları ile bağlantılı olduğu, verilen ‘hoşgörü’ tanımından öğelere ulaşılmasının söz konusu olduğu söylenebilir.

Hoşgörü, içinde anlayış, kabul, sevgi, saygı ve güven barındıran ‘fonksiyonel bir iletişim süreci’dir. Bu öğelerin birbiriyle kaynaşmasından, hoşgörünün, bütünleşme, özgürlük, adalet, eşitlik, dayanışma, fikir alış-verişi ve denetim gibi evrensel ilkeleri ortaya çıkmaktadır (Büyükkaragöz, 1995:22). Ancak, hoşgörünün unsurlarından olan sevgi ve kabulün zorlama olmaksızın olması gerekmektedir (Laik, 1995:43).

Ruhbilim açısından hoşgörünün ilk ve temel ilkesi, ‘empati’dir. ‘Empati’ ise, ‘insanın kendini başkalarının yerine koyması, onun duygularını, düşüncelerini, davranışlarını, tutumlarını eylemlerini anlamaya, tanımaya, yorumlamaya çalışması’dır. İnsanın hoşgörülü olması, başkalarının kendisinden farklı duygusu, düşüncesi, davranışı, tutumu, eylemi olabileceğini kabul etmesi yani insana saygılı olması ile olabilir (Köknel,1995:67-77).

Öte yandan ‘empati’, kişinin kendisini anlama çabası ile başlar. Kendini anlayabilen, yanlılık ve önyargılarının farkında olan kişi, bu yanlılık ve ön yargılarının dışına çıkma çabasını gösterebilir. Kendisini anlayan ve kabul eden kişi, başkalarını da kabul edebilir (Gürkaynak, 1995:82).

Hoşgörü bir yandan da, hem ‘itiraz’ bileşenine hem de ‘onaylama’ bileşenine sahiptir. Çünkü, hoşgörü bir şekilde itiraz edilebilir olarak görünen inançlar ve uygulamaları onaylamaya gönüllü olunmasını içerir. Hoşgörü, ‘Scanlon’un ifade ettiği gibi; ‘tüm kalbinle onaylama ile frenlenemeyen karşı koyma arasında arayış bulmadır’ (Macleod, 2010:9-20).

Hoşgörünün saygı konsepti de üzerinde önemle durulan unsurlardandır. Macleod (2010:9-20), saygı unsurunu ‘bizim bir derece de olsa onaylamadığımız farklı inanç ve uygulamalar karşısında diğerlerinin keşfetme, ardına düşme ve halka açık ifadelerde bulunma hakkının olduğunu bilmemizdir’ ifadesi ile açıklar. Aynı zamanda, saygı unsurunun kişinin bağımsızlığına karşılık geldiğini belirtir. Bu unsur,

araştırmanın üzerine temellendiği anlayışın da bir kısmını açıklar niteliktedir. Çünkü saygı için, kişilerin anlamlı bir kendi kendini yönetme kapasiteleri olduğu varsayılır. Kişiler kendi inançlarından, bağlı oldukları değerlerden sorumludurlar ve bu bağlılıklarına göre hayatlarını nasıl en iyi şekilde yöneteceklerine karar verirler. Bu bağlamda, saygının yetişkin dünyasındaki hoşgörüyü hayat verdiği açıktır. Ancak, eğitimsel bağlamdaki ideal düzenlemeler göz önüne alındığında, çocukların bütünüyle özerk olmadıkları, yetişkinlerin çocukların özerkliğinin anlamlı gelişiminden sorumlu olduğu gerçeğini bilmek gerekmektedir. ‘Özerklik geliştirmek bağlamında çocuklara uygulanan hoşgörü hem farkındalık hem de farklılıkların onaylanmasını gerektirir.’

Macleod’un değerlere de vurgu yaptığına dikkat edilmelidir. Aynı vurguyu, hoşgörüyü ahlak boyutuna yerleştiren Witenberg (2007) ve Edling de (2012) yapmaktadır.

Çalışkan ve Sağlam (2012), ‘Hoşgörü Eğilim Ölçeği’ geliştirme çalışması sırasında gerçekleştirdikleri faktör analizinde, kuramsal yapıya uygunluk bakımından hoşgörünün boyutlarını (faktörlerini), ‘değer’, ‘kabul’ ve ‘empati’ şeklinde adlandırmışlardır. Bu boyutlar araştırmacı tarafından da kabul edilmiş ve verilerin toplanmasında Çalışkan ve Sağlam tarafından geliştirilen ‘Hoşgörü Eğilim Ölçeği’ kullanılmıştır.

## 2.4. Çocuk Hakları İle İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında, çocuk hakları anlayışının tarihsel gelişimi, çocuk hakları sözleşmesi ve yapısı, son olarak da günümüzde çocuk haklarına bakış ele alınacaktır.

### 2.4.1. Çocuk Hakları Anlayışının Tarihsel Gelişimi

Günümüzde genel kabul gören çocuk ve çocukluk anlayışının edinilmesi süreci, çocuklara özel haklar düşüncesinin de oluşmasına neden olmuştur. Bu nedenle öncelikle çocukluk kavramının evrimi ve çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerin incelenmesi gerekmektedir.

Çocukluk, sosyal olarak tanımlanmış olsa da genel olarak biyolojiye dayanan (kısa boy, küçük yaş, özellikle yetişkinlere bağımlılık, vb.) ortak özellikleri de vardır

(Kağıtçıbaşı, 2007:54). Bununla birlikte, çocukluk kavramının evriminin toplumdaki topluma, kültürden kültüre değişiklik gösterdiğini de belirtmek gerekir. Burada özellikle Avrupa toplumundaki çocukluk kavramının evrimi üzerinde durulacak olmasının nedeni, oradaki değişim ve gelişimin çocuk hakları düşüncesinin ortaya çıkmasına neden olmasıdır.

Aries'in, Batı orta sınıf toplumlarında çocukluğun keşfi ve dönüşümü üzerine tezi ve Postman'ın çocukluk kavramı ve olgusu ile ilgili çalışması bu konuda oldukça ünlü çalışmalardır. Bu iki çalışmaya, çocukluk ya da çocuk haklarının tarihsel gelişimi hakkındaki çalışmalarda sıkça atıfta bulunulduğu görülmektedir.

Ortaçağ Avrupası'nda çocuk ve çocukluk kavramının algılanışı ve çocukluk kültürünün özellikleri, Aries'in görüşlerine de atıf yapılan Postman (1995), Şirin (2007:15-17), Yurtsever (2009:18), Gander ve Gardiner'den (2010:26-29) yararlanarak aşağıda özetlenmiştir:

Ortaçağ Avrupası'nda çocuk korunması gereken bir varlık; çocukluk da özel ve önemli bir gelişim dönemi olarak algılanmıyordu. Bebeklikten doğrudan yetişkinliğe geçilir; çocuklar beş ile yedi yaş arasında tüm yönleriyle yetişkinlerin dünyasına dahil olurlardı. Çocuklar 'minyatür bir yetişkin', 'küçük hanım', 'küçük bey' olarak algılanır, çocukları tanımlamada özel sözcükler kullanılmazdı. Hatta, bütün kardeşlere aynı isim verilir, çocukların ayrı ayrı isimleri olmazdı. Çocukluğun biyolojik olarak dahi yetişkinlikten çok farklı görülmediği resim, heykel gibi sanat eserlerindeki beden oranları ve yüz ifadelerinden anlaşılmaktadır. Çocuklar yetişkinler gibi giyinir, yetişkinlerle aynı oyunları ve oyuncakları oynarlar, aynı şarkıları dinlerler, aynı masalları dinlerlerdi.

Çocuk hakları açısından bakıldığında, doğum ve bebek ölümü oranları çok yüksek olduğu için altı yaşına kadar çocukların aile üyesi kabul edilmemesi, çocuğun değersizliğinin önemli bir göstergedir. Diğer önemli nokta da, bebek ve çocukların ölüm oranlarındaki yükseklik sadece tıbbi bilgi yetersizliğinden değil, ebeveynlerin ihmal ve istismarından kaynaklanıyordu. Çocukların uzun saatler evde yalnız bırakılmaları; yaygın eğlencelerden birinin kundaklanan bebeklerin 'basket topu gibi' bir yetişkinden diğerine ya da açık bir pencereden diğer pencereye atılmaları; özellikle engelli ya da gayri meşru bebeklerin teşhir edilmeleri ya da ölüme terk edilmeleri, doğuştan günahkar olduğuna inanılan çocukların 'şeytani eğilimleri'ni

bastırmak için dövülmeleri hatta öldürülmeleri, ebeveyn ihmal ve istismarının örnekleridir.

Günümüzdeki resmi eğitim kavramı ve okullar bulunmadığı için, çıraklık eğitimin evrensel biçimini oluşturmaktaydı. Çocuklar yedi sekiz yaşlarında yetişkinlerin işlerini paylaşmaya başladılar.

Çocuklar yetişkin dünyasının mahremiyetinden korunmazlar, ayıp sakıncalı kavramları düşünülmezdi. Doğal olarak bu durum çocukların cinsel istismarına da yol açabilirdi. Çocuklar da yetişkinler gibi alkol kullanır, kumar oynar hatta geneleve giderdi.

Şirin (2007:16), geleneksel çocukluk dönemi olarak adlandırdığı ortaçağdaki çocukluk dönemi için: 'çocukluk tarihinin en karanlık, bir o kadar da sırlarla dolu kadim çocukluk zamanlarıdır.' İfadesini kullanmaktadır.

Postman'a göre (1995:52), herkesin aynı enformasyon ortamını paylaştığı ve bu yüzden de aynı toplumsal ve entellektüel dünyada yaşadığı dönemlerde çocukluk fikrine ihtiyaç duyulmamıştır. Postman, 'Matbaa ile birlikte yetişkinlik de kazanılmak zorundaydı.' Derken, Avrupa uygarlığının okulları icat ederek, çocukluğu zorunlu kıldığı görüşündedir. Okul, çocuğun ve çocukluğun özne durumuna gelmesini sağlamıştır.

17. ve 18. yüzyıl Avrupası'nda matbaanın bulunması, Aydınlanma Döneminin etkileri ve Endüstri Devrimi'yle ortaya çıkan burjuva sınıfının öncülük etmesiyle, çocukların eğitimine ilişkin tutumlarda da bir devrim ortaya çıktı.

Locke ve Rousseau'nun savunuculuğunu yaptığı farklı iki felsefi görüş, çocuk ve yetişkinlerin birbirinden farklı olduklarının kabul edilmesi noktasında birleşmişler ve modern çocukluk görüşünün oluşmasında etkili olmuşlardır. Özellikle, Rousseau'nun 'romantik çocukluk anlayışı' olarak nitelendirilen görüşleri üzerinde durulmasında yarar görülmektedir. Doğan (2000:171), 'Emile' romanını dikkate alarak, Rousseau'nun 'romantik çocuk paradigması'nı şu şekilde betimlemektedir:

1. Yüzyıllardır çocuğu küçük yetişkin olarak gören anlayışa, Rousseau'nun 'Çocuk ne değildir?' sorusuna verdiği cevap en kökten karşı çıkış olmuştur. Rousseau bu soruya 'Çocuk yetişkin bir insan değildir.' Karşılığını vermiştir.

2. Rousseau'ya göre her şey aslında iyi olarak doğar. Bu nedenle çocuk doğduğunda masumdur, zayıftır, her türlü kötülükten arınmıştır. Çocuğun masumiyetini korumak yetişkinlerin sorumluluğundadır. Bu sorumluluk, çocukluğun özel bir dönem olarak kabul edilmesiyle anlam kazanır.
3. Çocuk eğitimi, hem çocuğun doğasındaki yetenekleri bozmamalı hem de doğuştan getirdiği tüm yetenekleri geliştirecek biçimde olmalıdır. Müdahale ve baskı çocuktaki yetenekleri bozup, çocuk ruhunu da örselemektedir.
4. Çocukluk ve yetişkinliğin ayrı kategoriler haline gelmeye başlamasıyla birlikte, okul çağı çocukları yalnızca yetişkinlere göre olduğu düşünülen kumar oynama, geneleve gitme, alkol kullanma gibi etkinliklerden ve yaşantılardan uzak tutulmaya başlanmıştır. Artık çocuklar zararlı ve kötü alışkanlıklardan 'korunması gerekenler' olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

Rousseau'nun, çocuğun masumiyeti ve zayıflığını vurgulayan çocukluk anlayışı, 20. Yüzyıldaki "modern çocukluk paradigması"nın temel hukuki belgeleri olan Çocuk Hakları Bildirgesi ile Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin esin kaynakları arasında önemli yer tutmaktadır.

Yeni çocukluk anlayışı, tüm cinsiyet ve sınıflar için aynı anda kabul edilmemiştir. Kızlar ve yoksullar için bu anlayışın kabul edilmesi daha uzun sürmüştür. Yeni anlayışın tüm kesimlere yaygınlaşmasında, çocukların korunmasında devletin de sorumlulukları olduğu görüşü ve devletlerin uygulamaya koyduğu sosyal politikalar da etkili olmuştur. Hümanist çocukluk anlayışını içeren Avrupa kökenli akım, çocuk refahı konusunda devletin sorumluluk almasını etkilemiş ve 19. yüzyılda devletin, çocuğun koruyucusu olarak yasa yapma hakkına sahip olduğu düşüncesi fikir olarak kabul edilmiştir (Postman,1995:75).

20. yüzyıl 'çocuk sorunu'nun ağırlıkla tartışıldığı bir dönem olarak, çocuklarla ilgili dünya ölçeğinde en önemli belge olan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Yolcuoğlu, 2009:86). 20. yüzyılın ortalarından itibaren 'çocukluk' yeni bir aşamanın eşiğine yaklaşmıştır (Şirin, 2007:18). Bu aşamanın temelleri, çocuk haklarının gündeme gelişi ile birlikte atılmış olur.

### 2.4.2. Çocuk Hakları Sözleşmesi

'Çocukluk' yaşlarının gerçek yaşama hazırlanılan bir dönem olarak benimsenmesiyle, çocukların yaşamın her alanında tüm insan haklarına sahip olabilmeleri için özen gösterilmiş ve hukuksal düzenlemeler yapılmıştır.

Bu nedenle çocuk hakları, 'çocuğun hem insan olmasından hem de bakıma ve korumaya muhtaç olmasından kaynaklanan ve çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan haklarıdır' (Kepenekçi, 2008:205).

Bu bağlamda, çocukların insan hakları için ayrı bir hukuksal düzenlemeye ihtiyaç duyulmasının nedenleri, çocukların: Gelişimlerinin özel bir evresinde olmaları, görüşlerinin nadiren dikkate alınması, çoğunun oy kullanma hakkının bulunmaması, hükümetlerin insan hakları konusundaki tutumunu belirleyen siyasal süreçte anlamlı bir rol oynayamamaları, kendi haklarını korumak için adli sistemden yararlanma konusunda önemli sorunlarla karşılaşmaları, haklarının ihlali konusunda hukuki yola başvuramamaları, haklarını koruyan örgütlere erişimlerinin genel olarak sınırlı olmasıdır (Çocuk Vakfı, 2011:34).

Tüm bu nedenlerle çocukların insan haklarının korunması için ayrı bir hukuksal düzenlemeye ihtiyaç duyulsa da; kavram başlangıçta, 'kendi içinde kesinlikten yoksun ve sloganal bir söylem içermekteydi' (Doğan, 2000:180). Bu nedenle 'çocuk hakları' kavramı, uzun bir süre tanımını arayan bir kavram olarak kalmıştır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) üç önemli adımda oluşmuştur. Bunlardan ilki, uluslararası topluluk tarafından çocuk hakları teriminin ilk kez kullanıldığı Cenevre Bildirgesi'dir. Bildirgeye esas olan taslak metin Çocukları Koruma Fonu üyesi Eglantyre Jebb tarafından 1922 yılında hazırlanmıştır. Jebb, 1. Dünya Savaşı sırasında, Balkan Çocukları için yürüttüğü yardım çalışmaları sırasında edindiği deneyimler sonucunda, çocukların refahı için sürekli bir eylemin gerekliliğine inanmıştı. Bu nedenle hazırladığı taslakta, her ulustan, ırktan ve inançtan çocukların sömürüye karşı korunması, fiziksel, zihinsel ve ahlaki gelişimlerinin tam olarak sağlanması, yetişkin hayatına hazırlanmaları konusunda çocuklara karşı sorumluluklar dile getirilmekteydi. Bu taslak metin, Milletler Cemiyeti Genel Kurulu tarafından 26 Eylül 1924 tarihinde Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi olarak

kabul edilmiştir. Beş maddeden oluşan Bildirge, 'dünyadaki tüm çocuklara asgari özen gösterilmelidir' ilkesini temel alarak, çocukların 'yaşama, gelişme, beslenme, yardım görme, istismardan korunma' haklarını güvence altına almıştır. Bildirge, her ulusun kadın ve erkeklerinin, çocukların fiziki ve ruhsal yönden normal gelişimlerinin sağlanabilmesi için görevleri olduğunu kabul eden ilk uluslar arası belgeydi (Kükürtçü, 2009:68; Doğan, 2000:182; Moroğlu, 2003:30).

20. yüzyılın ilk yarısında 2. Dünya Savaşı sonrasında imparatorluklar dağılmış, toplumsal devrimler yaşanmış, önemli ölçüde kabul gören her türlü eşitsizliğe karşı olma, uluslar arası barışı savunma ve hep birlikte kalkınma gibi evrensel değerler ortaya çıkmıştır. Bu değerlerin korunması bilincinin yaygınlaştırılması amacıyla, günümüzde en geniş katılımlı uluslar arası örgütlenme olan Birleşmiş Milletler Teşkilatı kurulmuş ve 1948 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ulus devletlerin onayına sunulmuştur (Moroğlu, 2003:31). 1948'de kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, çocukların hak ve özgürlüklerine yeterince değinilmediği ve onların özel durumları ve özel korunma gereksinimleri nedeniyle çocuklara özgü ayrı bir belge hazırlanması çalışmalarına başlanmıştır (Kükürtçü, 2011:69).

Bu çalışmaların sonucu olarak çocuk hakları düşüncesinin uluslararası düzeydeki ikinci önemli adımı, 19 Ekim 1959 tarihinde BM Genel Kurulu'nca kabul ve ilan edilen Çocuk Hakları Bildirgesi'dir. Bu bildirge, insanlığın çocuklara her şeyin en iyisini vermekle yükümlü olduğunu açıklayan önsöz ve 10 ilkeden meydana gelmiştir.

Çocuk hakları konusunda Cenevre Bildirgesi ile başlayan, Çocuk Hakları Bildirgesi ile devam eden çalışmalar çok önemli adımlardır. Ancak bildireler, devletler tarafından kabul edilen uyulmadığı takdirde bağlayıcılığı ve yaptırımı bulunmayan ilan edilmiş genel ilkelerdir. Sözleşmeler ise, kendisine taraf olan devletleri bağlayan bir yasa niteliğindedir. Bu nedenle Çocuk Haklarının da bağlayıcı bir sözleşme ile güvence altına alınması gerekliliği doğmuştur(Moroğlu, 2003:33).

Çocuk hakları konusundaki son ve en önemli adım 1989'da kabul edilip, 1990'da yürürlüğe giren ÇHS'dir. Böylelikle, çocuk hakları uluslararası bağlayıcılığı olan hukuksal dayanaklarına kavuşmuştur.



Sözleşme 18 yaşından küçük kişileri çocuk olarak tanımlamakta ve onların bireysel haklarını belirlemekte ve güvence altına almakta, bu yönü ve işleviyle çocukların 'Magna Carta'sı, 'dünya çocuklarının İnsan Hakları Yasası' sayılmaktadır.

Sözleşme büyük ölçüde insan haklarının çocukluk olgusuna uyarlanmasıdır. İnsan hakları Medeni haklar, siyasi haklar, ekonomik haklar, sosyal haklar, kültürel haklar olarak beş maddede toplanır. Çocuk hakları buradaki siyasi haklar dışındaki tüm hakları kapsamaktadır (Doğan, 2002:290).

Başlangıçta çocuk hakları için öngörülen liste hayli geniş tutulmuştu. Bu liste şimdikinden çok daha fazla yetişkin hakları içermekteydi. Listede, oy kullanma, çalışma, mülk edinme, seyahat etme, koruyucusunu (hami) seçme, istikrarlı gelire sahip olma, yasal ve mali sorumluklar üstlenme, öğrenimini denetleme, ilaç kullanma ve araba kullanma hakları bulunmaktaydı. İlerleyen zaman içinde bu haklar Refah Hakları, Koruyucu Haklar, Yetişkin Hakları, Ana Baba Karşısındaki Haklar olarak kategorik bir çerçevede ele alınmıştır (Franklin, 1993; Doğan,2000:s.180'deki alıntı).

Bugün ise, ÇHS'de belirtilen haklar genel olarak, 'Koşul Hakları', 'Korunma Hakları' ve 'Katılım Hakları' olarak üç kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategorilerin içerikleri aşağıda verilmiştir (United Nations International Children's Emergency [UNICEF], 2009:16):

'Koşul Hakları': Çocuklar için gereken yaşam standardını, sağlık bakımını, ücretsiz eğitimi, yasal ve sosyal hizmetleri içerir. Yaşama ve gelişme, bir isme ve vatandaşlığa sahip olma ve bunu koruma hakkı, eğitime erişim hakkı, sosyal güvenlik hizmetlerine erişim hakkı, insana yakışır bir yaşam standartına erişim hakkı, eğlence, dinlenme ve kültürel haklar için zamana sahip olma hakkı koşul haklardandır.

'Koruma Hakları': Çocukların ayrımcılıktan, istismardan, ihmalden, zorbalıktan, kaçırılmaktan korunmasını ve çocuk adalet sisteminde güvende olmalarını içerir. İhmal ve istismardan korunma hakkı, uyuşturucu bağımlılığından korunma hakkı, özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı, ekonomik sömürden korunma hakkı gibi hakları içerir.

'Katılım Hakkı': Çocukların düşüncelerini ifade etmelerini, demokratik karar alma süreçlerinin her düzeyinde, fikirlerinin değerlendirilmesini, bilgilendirilmeyi ve

sosyal hayata katılımı içerir. İfade özgürlüğü hakkı, düşünce özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü hakkı, dernek kurma hakkı, çocukların kendileriyle ilgili konularda görüşlerini dile getirme hakkı katılım hakkının içine giren haklardır.

#### 2.4.2.1. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Yapısı

ÇHS, başlangıç ve üç kısımdan oluşan 54 maddelik uluslararası hukuksal bir metindir.

Başlangıç kısmında, Sözleşmenin dayandığı ön kabuller ve uluslararası belge ve metinler, göz önünde bulundurulacak noktalar belirtilmiştir. Burada araştırma konumuzla doğrudan ilgisi bakımından, Sözleşmenin dayandığı ön kabuller ve düzenleme yapılırken göz önünde bulundurulacak noktalar üzerinde durulacaktır.

Sözleşme ile 'Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutluluk, sevgi ve anlayış havasının içindeki bir aile ortamının içinde yetişmesinin gerekliliği' baştan kabul edilmektedir. Aynı zamanda, çocukların esenlikleri ve gelişmeleri için ailenin kendisinden beklenen sorumlulukları tam olarak yerine getirebilmesi için gerekli koruma ve yardımı görmesinin zorunlu olduğu kabul edilmektedir.

Sözleşmenin, çocuğun 'BM Anlaşmasında ilan edilen ülkeler ve özellikle barış, değerlilik, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve dayanışma ruhuyla yetiştirilmesinin göz önünde bulundurulmasının bilincinde olarak' düzenlenmiş olduğu belirtilmektedir.

Başlangıç kısmında, göz önünde tutulduğu belirtilen diğer bir husus da, 'Çocuğun korunması ve uyumlu gelişmesi bakımından her halkın kendine özgü geleneklerinin ve kültürel değerlerinin taşıdığı önem'dir. Bu ifade ile Sözleşmenin esnek yapısına da vurgu yapılmaktadır.

Birinci kısımda, çocukların haklarını düzenleyen 41 madde bulunmaktadır. İlk maddede, Taraf Devletin daha erken bir yaşta reşit olma yaşı olarak kabul etmesi istisnası dışında, 18 yaşına kadar her insanın çocuk kabul edileceği belirtilerek, çocuk tanımı yapılmıştır. Dördüncü maddede, Sözleşmede tanınan hakların uygulanmasını sağlama yükümlülüğünün devlete ait olduğu belirtilmektedir. Beşinci maddede ise, çocuğa yol gösterme ve onu yönlendirme konusunda ana-babanın, yerel gelenekler öngörüyorsa uzak aile veya topluluk üyelerinin, yasal vasilerinin veya

hukuken çocuktan sorumlu öteki kişilerin sorumluluklarına, haklarına saygı gösterilmesi gerekliliği belirtilmektedir. Sözleşmenin 2., 3., 6. Ve 12. Maddeleri Sözleşme'nin Yönlendirici İlkeleri olarak değerlendirilmektedir. Diğer tüm hak maddelerinin uygulanmasında çocuklar arasında hiçbir şekilde ayrımcılık yapmama (2. Md.), alınan karar ve uygulamalarda çocuğun yüksek yararını gözetme (3. Md.), çocuğun yaşama ve gelişme hakkını en önde tutma (6. Md.), çocuğun görüşlerine saygı gösterme (12. Md.) ilkelerine göre hareket edilmelidir. Bu altı madde dışındaki 34 madde de ayrıntılı olarak çocukların hakları ve bu hakların hayata geçirilmesi konusunda Devletlerin yükümlülükleri düzenlenmektedir.

Bu altı madde dışındaki 34 maddede de, ayrıntılı olarak çocukların hakları ve bu hakların hayata geçirilmesi konusunda Devletlerin yükümlülükleri düzenlenmektedir. Bu haklar 'Koşul Haklar', 'Korunma Hakları' ve 'Katılım Hakları' olarak üç kategoriye ayrılabilir (UNICEF, 2009:16)

Sözleşmenin ikinci kısmı ağırlıklı olarak, Taraf Devletler'in bu Sözleşme ile üstlendikleri yükümlülükleri yerine getirme konusunda kaydettikleri ilerlemeleri incelemek amacıyla Çocuk Hakları Komitesi'nin kuruluşunu düzenlemektedir. Komitenin kimlerden oluşacağı, seçimlerinin nasıl yapılacağı, nerde toplanacağı konularını içermektedir. Aynı zamanda çocuk hakları uygulamalarının izlenmesine ilişkin usuller de düzenlenmektedir.

Sözleşmenin üçüncü kısmında yürürlük ve yürütmeye ilişkin hükümler bulunmaktadır.

Sözleşmenin ilkeleri, düzenlemede gözönünde bulundurulan noktalar, maddelerin genel sınıflaması konuları üzerinde durulmasından sonra, ÇHS, bir yandan çocukluk döneminde çocuğa çocuk ve birey olarak haklar tanıyan, öte yandan geleceğin özgür düşünceli, açık fikirli, yaratıcı, insanlığın gelişmesine katkıda bulunabilecek insanların yetiştirilmesini amaçlayan bir düzenleme olarak tanımlanabilir (Moroğlu, 2003:38).

Sonuç olarak Çocuk Hakları Sözleşmesi: Taraf Devlet'in daha erken bir yaşta reşit olma yaşı kabul etmesi istisnası dışında, 18 yaşına kadar olan insanlar için, 'BM halklarının, insanın temel haklarına ve bireyin, bireyin insan olarak taşıdığı haysiyet ve değere olan kesin inançlarını' hatırd tutarak; ana-babaların ve yasal vasilerin, yerel gelenekler öngörüyorsa uzak akrabaların çocuk üzerindeki sorumluluk ve

haklarına saygı göstererek; hak maddelerinin ayrımcılık yapmama, yaşama ve gelişme, çocuğun yüksek yararı ve çocuğun görüşlerine saygı ilkeleri çerçevesinde uygulanmak üzere düzenlenmiş ve kabul görmüş, çocuk yararına olduğu sürece yerel kültür ve topluluk uygulamalarına izin veren esnek yapıda hazırlanmış uluslararası hukuksal bir metindir.

#### 2.4.4. Günümüzde Çocuk Haklarına Bakış

Çocuk haklarının tarihsel gelişimi ve bu konuda yapılmış çalışmaları içeren literatür incelendiğinde; “çocuk hakları” konusunda bakım ve korunma boyutunun ön planda tutulduğu dönemden kendi kendine karar verme boyutunun önemszenmesine doğru bir gelişme olduğu görülmektedir.

Özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra çocuğun ‘pedagojinin öznesi’ olarak keşfedilmesiyle çocukluğun sosyal tanımı Avrupa’da değişmiştir. Bu değişimle birlikte çocukluk dönemi, ilk yıllardan itibaren ebeveynlerin çocuklarının yaşamına aktif müdahaleleri ile fiziksel ve psikolojik bakımlarının büyük önem kazandığı bir dönem olarak görülmeye başlanmıştır (Frones, 1997; Bademci, 2011: s.259’daki alıntı). Bu dönem okulöncesi dönemde eğitimin işlevinin değişmesine de yol açmış, 1970’lerde gündüz bakımevleri talebinin artması sonucunu doğurmuştur (Chamboredon&Prevot, 1975; Bademci, 2011: s.259’daki alıntı). Böylece çocuğun doğuştan getirdiği özelliklerinden çok çocuğun gelişiminde anne babasının rolü öne çıkmış, çocuk ebeveyni tarafından şekillendirilen bir nesne olarak görülmeye başlanmıştır.

Bu bakış açısı çocuk haklarına bakışı da etkilemiştir. Bu dönemde Farson ve Worsfold gibi çocuk haklarının bakım ve koruma boyutunu önemseyenler, paternalist görüşü temel almışlar ve ‘çocuk koruyucular’ olarak adlandırılmışlardır. Farson ve Worsfold, ‘çocuklar için iyi olanın’ devlet ve aile tarafından sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Genel olarak ‘çocuk koruyucular’, çocuklara toplumun kurumları tarafından korunma sağlanmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir (Yurtsever, 2009: 42).

Bu dönemdeki yeni çocukluk anlayışı, çocuğun koruma ve gelişiminin aile tarafından sağlanırken, bu koruma ve gelişimin devlet tarafından da güvence altına alınmasını gerektirmektedir .

1978 ve sonrasında ise, “çocukların bireysel kararları”nın gerekliliği vurgulanmaya başlanmıştır. ‘Çocuk özgürlükçüleri’, kendi kendine karar verme yönelimini benimsemişlerdir. Bu yönelimi benimseyenler, “çocuğun çevresi üzerinde denetim kurmasına, ne istediğine karar vermesine ve yaşamının çeşitli yönleri üzerinde özerk kontrole sahip olmasına izin verecek potansiyel hakları” vurgulamaktadır (Partridge, 2005; Franklin 1993; Yurtsever, 2009: s.42’deki alıntı). Bu haklar Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde çocuğun katılım hakkı olarak ifade edilmekte ve farklı katılım dereceleri içermektedir.

Yurtsever’in literatür taramasına bağlı olarak ‘bakım koruma boyutu’ olarak isimlendirdiği yönelimi, Ballar (1998:21-26), ‘bakıp büyütme eğilimi’ olarak isimlendirir. ‘Çocuk Hakları Kavramı’ başlığı altında sözü edilen kategorileştirmede, ‘refah hakları’ ve ‘koruyucu haklar’ bu yönelimi ifade etmektedir. Ballar, her iki kategorinin de çocuklar için büyük bir özgürlük getirmediğini, ayrıca koruyucu hakların müdahaleciliğe kayma olasılığının bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca, ‘kendi kendine karar verme yönelimini’, ‘özel belirlenim eğilimi’ olarak isimlendirmektedir. Özel belirlenim yönelimi daha önce de belirtildiği gibi, çocuğun çevresi ve yaşamın çeşitli yönleri üzerinde özerk denetim kurmasına, ne istediğine karar vermesine izin verecek potansiyel hakları vurgulamaktadır. Çocuk hakları kategorileştirmesinde yetişkin hakları ve ana-babalara karşı haklar bu yönelimle ilgilidir. Bu haklar, çocukların da yetişkinlerin sahip olduğu oy kullanma, araba kullanma, çalışma, evlenme gibi hakların aynalarına sahip olması ve çocukların ana babalarının kararlarından bağımsız kararlar verebilmesi (kürtaj yaptırmak gibi önemli konular da dahil olmak üzere) gibi bir dizi konuda çocuklara karar alma özerkliği verecek haklardır. Her iki kategorideki hakların amacı ‘çocukları korumak değil, kişisel özerkliklerini artırmaktır.’ Ancak bu kategorideki hakların özellikle yaş sınırının belirlenmesi ile ilgili çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, tartışmanın çocuk haklarından çok, insan hakları üzerinde yoğunlaşmasının sorunun daha kolay anlaşılmasını sağlayabilecektir.

Günümüzde, çocuğa bakış açısındaki toplumsal çelişkiye dikkat çeken tartışmalar artarak devam etmektedir. Dikkat çekilen çelişki şudur: bir taraftan çocuğu kendini gerçekleştirme kapasitesi olan birey olarak görme eğilimi varken, diğer taraftan da yaşam pratiği içinde çocuk daha çok kontrol ve mercek altına alınmaktadır. Geçmişte çocuk çok erken yaştan itibaren yetişkin gözetimi olmaksızın zamanını geçirebilir, arkadaşları ile sokakta oynayabilir ve daha fazla inisiyatif alabilirken; günümüzde, nerdeyse bebekliğinden itibaren zamanını kurum bakımı altında geçirmekte, okul yaşına geldiğinde okul dışındaki zamanlarını dersanelerde geçirmekte, boş zamanı hemen hemen hiç kalmamaktadır. Bu durum, günümüz çocuklarının daha özgür ve daha çok söz hakkına sahip olduğu inancının sorgulanmasını gerekli kılar (Bademci,2011:260).

Çocukların, kendileriyle ve çeşitli konularla ilgili önemli fikirleri/sözleri olan ve dikkate alınması gereken sosyal aktörler mi yoksa masumiyetleri korunmak üzere sessizleştirilen seyirciler olarak mı görüldüğü önemli bir konudur. Katılımcı yaklaşım (kendi kendine karar verme yönelimi), çocuğun kapasitesi ile ilgili pozitif görüşü benimser. Çocuğu resmi ya da resmi olmayan ortamlarda kendi yaşamına yön verebilecek bir aktör olarak görüp çocuğun önemini kabul eder. Çocukların yeni bir çevreye uyum sağlama ve benimseme becerileri bakımından toplumda en başarılı grubu oluşturduğuna dair Leonard'ın (2005;Bademci, 2011: s.260'deki alıntı) araştırma bulguları çarpıcıdır. Bu araştırma sonucunda, çocukların iş bulabilmek için hem anne babalarının iletişim ağlarını kullandıkları hem de kendi iletişim ağlarını oluşturdukları görülmüş ve çocukların çalıştıkları işlerin sosyal kapitali oluşturma ve kullanma becerilerine önemli bir kanıt olduğu belirtilmiştir.

Çocuklara kendi kendine karar verme özerkliğini kazandırırken, seçenekler sunmak, kararlarının sonuçları hakkında düşünmelerine fırsat vererek ilgili bilgiye ulaşmalarını desteklemek gerekmektedir (Macleod, 2010:18).

Tartışmalardan anlaşılacağı gibi son yıllarda tüm dünyada çocuğun katılım hakkının desteklenmesine daha çok vurgu yapılmaya başlanmıştır.

## 2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ahlak ve ahlaki gelişim, hoşgörü ve çocuk haklarıyla ilgili yurt içinde ve dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.5.1. Ahlaki Gelişimle İlgili Araştırmalar

Ahlaki gelişimle ilgili yurt içinde ve dışında çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte, ahlaki gelişimin ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarıyla ilişkisi hakkında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ahlaki gelişimin ebeveyn tutumlarıyla ilişkisi hakkında ise az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu başlık altında, konuyla ilgili önce yurt içinde yapılmış araştırmalar, daha sonra yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Yurt içindeki araştırmaların daha çok yaşlara göre ahlaki gelişim düzeyleri üzerinde yoğunlaşmakla birlikte, ebeveyn tutumları ile ahlaki gelişim ilişkisi hakkında az sayıda araştırma bulunmaktadır.

Akinal'ın (2013) araştırmasında, aile ortamı dışında yetişen 7-12 yaş çocukların ahlaki gelişimlerinde eğitim, sosyal destek ve inancın etkisi konu edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Gaziantep'te, Çocuk Esirgeme Kurumu'nda kalan 7-12 yaşlarındaki 45 çocuk oluşturmuştur. Bulgular, kurumda kalan çocukların en çok öfke kontrolü ve affetme tutumlarında zorlandıklarını; anne babası hayatta olmayan korunmaya muhtaç çocukların ahlaki olgunluklarının, anne babası hayatta olan korunmaya muhtaç çocuklara göre daha yüksek olduğu; en düşük ahlaki olgunluk seviyesinin boşanmış ebeveyn çocuklarında olduğunu göstermiştir.

Çapan (2005), okul öncesi eğitim kurumu ile ilköğretim okullarına devam eden 3-11 yaş arasındaki çocukların ahlaki yargılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarında, cinsiyet, yaş ve cinsiyet, yaş ve kardeşi olup olmama, yaş ve anne öğrenim durumu, yaş ve baba öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kabaday ve Aladağ (2010), farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki yargı gelişiminde önemli farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini, 104 resmi, 108 özel olmak üzere toplam 212 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Defining Issues Test (DIT): Değerlerin Belirlenmesi Testi'nin Türkçe formu kullanılmıştır. Araştırmada farklı ilköğretim

okullarına devam eden öğrencilerin ahlaki yargıları devam ettikleri eğitim kurumlarına, cinsiyetlerine, okul öncesi eğitim durumlarına göre ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, bu değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Çeliköz, Seçer, Çetin ve Şen (2008), çocuk yuvasında yaşayan çocuklarla, ailesi ile yaşayan çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarını karşılaştırmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, çocuk yuvasında yaşayan 4-5 yaş grubundaki 30 çocuk ve aileleri yaşayan 60 çocukla yürütülmüştür. Araştırmada çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarını ölçmek amacıyla Smetana (1981) tarafından geliştirilen ve 10 resimden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ailesi ile birlikte yaşayan çocukların ahlaki ve sosyal kurallara çocuk yuvasında kalan akranlarına göre daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir.

Seydooğulları (2008), lisede öğrenim gören gençlerin ahlaki yargı yeteneklerinin, demokratik ve otoriter ana-baba tutumlarına göre değişip değişmediğini incelemiştir. Ayrıca ahlaki yargı yeteneğinin cinsiyete, anne-babanın eğitim durumuna, lise türüne, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul İlindeki bir Fen Lisesi, bir Anadolu Lisesi ve bir Ticaret Meslek Lisesinden 194 kız, 183 erkek olmak üzere toplam 377 öğrenci oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak, öğrencilerin ahlaki yargılarını ölçmek için Ahlaki Yargı Testi (MUT), öğrencilerin ana-babalarının tutumlarını ölçmek için Ana Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, lisede öğrenim gören gençlerin ahlaki yargı puanlarının annenin/babanın demokratik ya da otoriter tutumu benimsemesine; cinsiyete; sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak annesi üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanı, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ahlaki yargı puanına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Fakat annesi okur yazar ya da ortaokul mezunu olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları diğerlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Babanın eğitim düzeyine göre lise öğrencilerinin ahlaki yargı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, babaların öğrenim düzeyleri kendi aralarında karşılaştırıldığında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ahlaki yargı puanları, babaları daha düşük düzeyde öğrenime sahip olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.



Seçer, Sarı ve Olcay (2006), okulöncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin anne tutumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma örneklemini Antalya İlinde anasınıfı ve anaokuluna devam eden 302 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Araştırmada annelerin tutumlarını belirlemek için 'Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)' ve çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisini tespit etmek için Smetana (1981) tarafından geliştirilen resimler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre annelerin demokratik tutumunun çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Şengün (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen faktörler ile ahlaki olgunluk arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesi amaçlamıştır. Alan araştırması, Samsun İl sınırları faaliyet gösteren liselerden, random yöntemiyle seçilen 830 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Anketi' ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, lise türü, akademik başarı, yerleşim yeri, anne-baba tutumu, anne öğrenim düzeyi, anne mesleği, ailenin ekonomik düzeyi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen önemli faktörler olduğu bulunmuştur. Araştırmada, kız, İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören, akademik başarı durumlarını daha yüksek algılayan, annesinin eğitim düzeyi daha düşük olan lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca anne baba tutumunu demokratik olarak algılayan lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının, anne baba tutumlarını otoriter olarak algılayan lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarından anlamlı derecede farklılaşarak, daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tola (2003), ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişimi ile ana baba tutumları arasında çocuğun yaş, cinsiyet, aile geliri, anne ve baba eğitimi ve bakım şekline göre ilişki bulunup bulunmadığı araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Isparta İl sınırları içindeki ilköğretim okullarından 100 kız 100 erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Polat'ın (1986) geliştirdiği 'Anne-Baba Tutum Ölçeği' ve çocukların herhangi bir problem durumunda varacakları ahlaki yargıyı saptayabilmek için Piaget'in (1972) geliştirdiği öykü problem durumları kullanılmıştır. Ancak araştırma

sonuçlarının anne-baba tutumları üzerinde yoğunlaştığı; çocukların ahlaki yargıları ile ilgili sonuçların çok açık verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte, bu araştırma sonucunda, çocukların annelerini ya da babalarını otoriter ya da demokratik algılamaları ile çocuğun yaş, cinsiyet ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı; anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, çocukların anne ve babalarını demokratik algılama oranlarının yükseldiği anlaşılmaktadır. Çocukların ahlaki yargılarını ölçmek için kullanılan 8 öykü ve problem durumundan 'iyi niyetli hırsızlık-bencil niyetli hırsızlık ile ilgili olan beşinci öyküye verilen cevapların anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı' görülmüştür.

Acuner (2004), 14-18 yaş arasındaki gençlerin ahlaki yargı gelişimini incelemek ve ahlak eğitimi konusunda öneriler sunmak amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun'da altı ilk ve orta öğretim kurumunda 8-11. sınıflara devam eden 14-18 yaş arasındaki 437 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Değerleri Belirleme Testi (DIT) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin, anne baba eğitim düzeyinin ahlaki yargı gelişimini etkilemediği bulunmuştur.

Özgüleç (2001), 7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimini belirlemek ve ahlaki yargıyı etkileyebilecek bazı faktörleri saptamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma örneklemini, Ankara İl merkezinde bulunan ve düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden beş ilköğretim okulundaki 300 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların ahlaki yargı düzeylerini belirlemek için Piaget'in geliştirdiği öykü problem durumları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri ile çocukların ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir ilişki saptanmazken, yaş değişkeni ile çocukların ahlaki yargıları arasında önemli ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Temel (1991), yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında kalan 14-18 yaş grubundaki gençlerin cinsiyet rolü kimlikleri ile ahlaki gelişimlerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma örneklemini 160 yetiştirme yurdunda kalan, 340 ailesi yanında kalan toplam 500 genç oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak BEM Cinsiyet Rolü Envanteri ile Değerleri Belirleme Testi (DIT) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ailesi yanında kalan gençlerin cinsiyet, yaş, anne ve babanın öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve kardeş sırası değişkenlerinin ahlaki gelişim evreleri üzerinde etkisi olmadığı

saptanmıştır. Yetiştirme yurdunda kalan gençlerin ahlaki gelişim evre puanları ile ailesi yanında kalan gençlerin ahlaki gelişim evre puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Koca (1987), ilkokul birinci sınıfa devam eden yedi yaşındaki çocukların ahlaki gelişimini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırma örneklemini Ankara İli, Gaziosmanpaşa ve Aydınlikevler İlkokullarında birinci sınıfa devam eden yedi yaşındaki 120 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, annenin eğitim durumunun, kardeş sahibi olup olmamanın, okulöncesi eğitimden yararlanıp yararlanmamanın, çocukların kendilerine verilen ahlaki ikilem örneklerinden bazılarındaki çıkarımlarını etkilemekte olduğu bulunmuştur.

Özkaynak (1982), 6-11 yaş grubu çocukların ahlaki gelişimlerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Teğmen Kalmaz İlköğretim Okulu'ndan 180 çocuk araştırma örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada Piaget tarafından geliştirilen ahlaki ikilemlerden oluşan öykü ve problem durumları ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin, annenin eğitim durumunun, kardeş sahibi olup olmama durumunun çocuğun ahlaki yargılarının gelişiminde etkili olmadığı bulunmuştur.

Karakter eğitimi ya da değerler eğitimi programlarının, ahlaki olgunluk düzeyine etkisinin araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır.

Demir (2008), adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırmada 2007-2008 öğretim yılında Yalova ilindeki bir okulda öğrenim gören ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinden 10'u deney, 10'u kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Kulaksızoğlu ve Dilmaç tarafından geliştirilen 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği' kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan 10 öğrenciye 14 oturum süren Adalet ve Saygı Karakter Eğitimi Programı verilmiştir. Karakter Eğitimi Programından elde edilen bulgulardan hareketle, bu programın ilköğretim ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Benzer bir araştırma Aydın (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Aydın, sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. Sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırmada 2007-

2008 öğretim yılında Yalova ilindeki bir okulda öğrenim gören ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinden 10'u deney, 10'u kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Kulaksızoğlu ve Dilmaç tarafından geliştirilen 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği' kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan 10 öğrenciye 14 oturum süren Yardımseverlik ve Sorumluluk Karakter Eğitimi Programı verilmiştir. Karakter Eğitimi Programından elde edilen bulgulardan hareketle, bu programın ilköğretim ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Dilmaç (1999), ilköğretim öğrencilerine 'İnsani Değerler Eğitimi' vererek, programın etkililiğini, aynı araştırma kapsamında Kulaksızoğlu birlikte geliştirdiği 'Ahlaki olgunluk Ölçeği' ile sınımıştır. Araştırma örneklemini İstanbul İli'nde Kadıköy Çocuk Esirgeme Kurumu'nda kalan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Uygulama 18'i deney gurubu, 18'i kontrol grubu olmak üzere toplam 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, İnsani Değerler Eğitimi Programının öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarını arttırdığı bulunmuştur.

Yurt içinde yapılan literatür taraması, ahlaki gelişim ya da olgunlukla ilgili daha çok ahlaki gelişim evreleri ve bu evrelerin demografik değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığını, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının ya da gelişimlerinin ana-baba tutumları ile ilişkilendirildiği çok az sayıda araştırmanın olduğunu göstermektedir.

Uluslararası literatürde, sosyal ve ahlaki gelişim açısından, çocuğun değer yapısının büyük ölçüde ailenin değer yapısı ile paralellik gösterdiğine ilişkin kimi araştırmalar (Niemi & Jennings, 1991; Sears & Valentino 1997; Ersoy, 2012: s.2112'deki alıntı) bulunmaktadır.

Arthur&Carr (2013) çalışmalarında, İngiltere'de son zamanlarda yapılmış en geniş kapsamlı araştırma olan 'Yaşam Boyu Öğrenme' adı altında gerçekleştirilen bir araştırma projesinin sonuçlarını ahlaki eğitim/karakter eğitimi bağlamında tartışmışlardır. 'Yaşam Boyu Öğrenme', İngiltere'de 2007-2010 yılları arasında yürütülen ve 70.000'in üzerinde katılımcının cevaplarını içeren önemli bir araştırma projesidir (Arthur,2010; Arthur&Carr, 2013: s. 26'deki alıntı). Araştırmanın önemli bir bölümü, İngilterenin farklı bölgelerinde yaşayan gençlerin değerler ve karakter

eğitimi hakkındaki düşünceleri içeren deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada, karakter eğitiminden kast edilenin ahlak eğitimi olduğu özellikle belirtilmektedir. Proje araştırmasının sonuçları, çocukların karakter oluşumunun okul öncesi dönemde (3-6 yaş) şekillenmeye başladığı ve örgün eğitime başladıklarında ‘iyi’ ve ‘kötü’ hakkındaki değerlerinin büyük ölçüde şekillenmiş olduğunu göstermiştir. Ancak bu şekillenmenin gene de, okul öncesi dönemle sabitlenemeyeceği, deneyimlerin yaşam boyu devam ettiği ve özellikle okul, yüksek öğrenim ve çalışma yaşamına geçiş dönemlerinden de etkilendiği görülmüştür. Bu proje araştırmasının sonuçlarından birisi de, ahlaki ilkeler ve değerlerin edinilmesi konusunda ailenin özellikle annelerin etkisini bir dereceye kadar destekler niteliktedir. Diğer taraftan, araştırmaya katılan birçok öğretmenin, öğretmenlerin olumlu ahlak rol modellemesinin ve okulun öğrencilerin ahlak gelişiminde önemli bir rol oynadığı görüşünde olmalarına rağmen, araştırma bulguları okulun ve öğretmenlerin , öğrencilerin ahlaki değer ve davranışları üzerinde çok az etkisi olduğunu göstermiştir.

Begum (2013), ilkokulda öğrenim gören çocukların ahlaki gelişimleri üzerinde ailelerinin eğitim düzeylerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma örneklemini Pakistan’ın Akola kentindeki ilkokullarda öğrenim gören toplam 200 öğrenci ve farklı eğitim düzeylerinde olan 200 ebeveyninden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin ilkokul öğrencilerinin ahlaki gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu; daha eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının ahlaki gelişim düzeylerinin daha düşük eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının ahlaki gelişim düzeyine göre önemli farklılık gösterdiği; annelerin eğitim seviyesinin yüksekliğinin, babaların eğitim seviyesinin yüksekliğinden daha etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Hart, Atkins ve Ford (1999), ergenlerde ahlaki kimliğin oluşumunda ailenin etkisini araştırarak bir model geliştirmiştir. 1986 yılında başlayan bu boylamsal araştırmada, Amerikalı kadınlardan doğan ve 1979 yılında 14-21 yaşları arasında olan 6000 den fazla genç seçilmiştir. Araştırma bulguları, ergenlerin anne babaları ile birlikte sosyal aktivitelere katılarak kaliteli zaman geçirmelerinin ahlaki kimlik gelişimlerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Speicher (1992), 10-18 yaşlarındaki 98 ergenle yaptığı araştırmasında, aile ilişkileri ile ahlaki akıl yürütme arasındaki ilişkiyi karşılaştırmıştır. Araştırmada

Kohlberg'in Ahlaki Yargılar Ölçeği kullanılmış ve algılanan aile etkileşimi konusunda görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ahlaki yargının ifade edilen aile ilişkileri ile tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Schenega (1983), baba yokluğunun ortaokul öğrencilerinin ahlaki yargıları üzerindeki etkisiyle ilgili karşılaştırmalı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bir ortaokuldan babası olmayan altı çocukla, babası olan on dokuz çocuğun ahlaki yargısını karşılaştırmış ve aralarında babası olan çocuklar lehine önemli farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Ahlaki gelişimle ilgili çalışmaların birçoğunun Kohlberg'in teorisi üzerine temellendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan ikisi aşağıda verilmiştir.

Walker (1982), Kohlberg'in ahlaki gelişimin değişmez aşamalar şeklinde gerçekleştiği savını, deneysel bir çalışmayla test etmiştir. Araştırma 5 ile 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, ahlaki gelişimin ardışık gerçekleştiği, daima ileriye doğru olduğu savını desteklemiştir. Ancak bir üst aşamaya maruz kalmanın gelişimi ilerletmek için en uygun yol olduğu savına karşılık, iki üst aşamaya maruz kalmanın da aynı oranda etkili olduğu ortaya konmuştur.

Kay (1982), Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerini doğrulamak üzere Değerlerin Belirlenmesi Testinin kullanılmış olduğu araştırmaların değerlendirildiği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonucunda, Kohlberg'in teorisindeki yetersizlikleri gidermek için geliştirilen bu testin de ciddi metodolojik ve kavramsal zorluklarının ve yetersizliklerinin bulunduğunu savunmuştur.

#### 2.4.1. Hoşgörü İle İlgili Araştırma ve Çalışmalar

Hoşgörü kavramı, çoğunlukla demokrasi eğitimi, ahlaki eğitim, vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi ile ilgili çalışmalarda, kazandırılması gereken değerler içinde ya da doğrudan değer konusundaki çalışmalarda, değinme şeklinde yer almıştır. Var olan çalışmalar daha çok kuramsal düzeyde olup hoşgörü kavramını açıklamaya yöneliktir. Yapılan literatür taramasında ebeveyn tutumlarının hoşgörülü olmayla ilişkisini araştıran ya da tartışan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Var olan az sayıdaki araştırmanın ise hoşgörüyü okul ortamı ve eğitim programı ile

ilişkilendirerek yapıldığı ya da öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Diğer bazıları da ahlaki değerler hakkındaki araştırmaların içinde değinme şeklindedir. Bu başlık altında önce yurt içinde yapılan araştırma ve çalışmalara yer verilecektir.

Çalışkan ve Sağlam (2012) 'Hoşgörü Eğilim Ölçeği' geliştirerek, ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin yüksek olduğu, kızların daha hoşgörülü olduğu, sınıf düzeyi yükseldikçe hoşgörü eğiliminin azaldığı, annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hoşgörü eğiliminin arttığı, babaların eğitim düzeyinin farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir.

Yiğittir (2012), ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin önem verdikleri değerleri belirleyerek, Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırması ile karşılaştırmıştır. Araştırma 1245 ilköğretim 5. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçta, öğrencilerin sırasıyla-içinde hoşgörünün de bulunduğu- en fazla 'çevre temizliği, saygılı olma, yardımseverlik, temizlik, sevgi, iyi insan olma, hoşgörü, kötü sözlerden uzak durma, dürüstlük, yerlere tükürmeme, sağlıklı olma, çevreye duyarlı olma ve doğa sevgisi' değerlerine yöneldikleri tespit edilmiştir. Rokeach'ın değer sınıflandırmasındaki 36 değerden yalnızca 19'unun ifade edildiği, Schwartz'ın değer sınıflamasındaki 56 değerden 25'inin ifade edildiği tespit edilmiştir.

Sarmusak (2011), ilköğretim öğrencilerinin değer yargılarını, empatik eğilimlerinin ve algıladıkları öğretmen tutumlarının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemiştir. Nedensel karşılaştırmalı desen kullanıldığı araştırmada, araştırma grubunu, 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinden 240 kız ve 211 erkek olmak üzere toplam 451 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen 'Adalet Eğilim Ölçeği', 'Hoşgörü Eğilim Ölçeği', 'Saygı Eğilim Ölçeği', 'Dayanışma Eğilim Ölçeği', 'Misafirperverlik Eğilim Ölçeği', 'Dürüstlük Eğilim Ölçeği', 'Sevgi Eğilim Ölçeği' ve Dökmen tarafından geliştirilmiş 'Empati Eğilim Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından önerilen kavramsal modelde, öğrencilerin değer yargılarını (adalet, hoşgörü, saygı, dayanışma, misafirperverlik, dürüstlük, sevgi), öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumlarının ve cinsiyetin doğrudan yordadığı düşünülmüştür. Aynı şekilde öğrencilerin empatik eğilimlerinin, öğrencilerin hoşgörü, sevgi, dayanışma ve

dürüstlük değerlerini doğrudan yordadığı düşünülmüştür. Bu hipotezleri test etmek amacıyla path analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki değer yargılarının (adalet, hoşgörü, saygı, dayanışma, misafirperverlik, dürüstlük, sevgi), öğrencilerin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumları ile neden-sonuç ilişkisi içinde doğrudan açıklandığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularından hoşgörü eğilimi ile ilgili olan sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin hoşgörülü olma eğilim puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine, göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumlarının hoşgörülü olma eğilimini doğrudan yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin algıladıkları demokratik öğretmen tutumları ne kadar fazlaysa, öğrencilerin hoşgörülü olma eğilimleri o kadar fazladır. Araştırmada, hoşgörülü olma eğilimini doğrudan yordayan bir başka değişken de öğrencilerin empatik eğilimleridir. Öğrencilerin empatik eğilimleri ne kadar fazlaysa hoşgörülü olma eğilimleri de o kadar artmaktadır.

Baysal ve Saman (2010), İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre dördüncü ve beşinci sınıflarda kazandırılması beklenen ve içinde hoşgörünün de bulunduğu değerlere öğrencilerin beşinci sınıfın sonunda sahip olma durumlarını incelemiştir. Çalışma 60 ilköğretim 5. Sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin 5. Sınıfın sonunda ele alınan değerleri doğru tanımladıkları ve sıralanan değerlere (duyarlılık/sorumluluk, dayanışma/işbirliği, hoşgörü, çalışkanlık, insana ve çevreye saygı) çoğunlukla sahip oldukları belirlenmiştir.

Tatar (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul öncesi dönemde (5-6 yaş) hoşgörü eğitiminde verimi arttırmak amacıyla, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun, ahlaki, dini ve kültürel motifler ile zenginleştirilmiş bir programın etkililiğini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyet, aile biçim ve yapı ve aile sosyo-ekonomik düzey faktörlerinin okul öncesi dönemde hoşgörü eğitimine etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Ankara ilinde bulunan iki ayrı anasınıfı öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, 'deneysel araştırma modeli' kullanılmıştır. Birinci gruba okul öncesi eğitim programına bağlı, ikinci gruba ise öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak hazırlanmış ahlaki, dini ve kültürel motifler ile zenginleştirilmiş programa dayalı hoşgörü eğitimi uygulanmıştır.



Araştırma sonucunda zenginleştirilmiş hoşgörü eğitiminin programa dayalı hoşgörü eğitiminden daha verimli sonuçlar vermediği ve hoşgörü eğitiminin cinsiyet, aile biçim ve yapı ve aile sosyo-ekonomik düzey faktörleri ile ilişkili olmadığı sonuçları bulunmuştur.

Gültekin (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaöğretimde tarih dersinde değer öğretiminin yeni yaklaşımlarından değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının 'hoşgörü' değerinin gelişimi üzerindeki etkililikleri incelenmiştir. Yapılan deneysel çalışmada, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında hoşgörü hakkında kompozisyon yazmaları istenmiş ve bu kompozisyonlardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmada üç değer öğretim yaklaşımı için üç adet dokuzuncu sınıf deney grubu olarak ele alınmış ve değer öğretim yaklaşımları bu deney gruplarına uygulanmıştır. Deney gruplarından uygulama öncesi ve sonrasında alınan kompozisyonlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, hoşgörü değerinin tanımına ilişkin değerlendirmelerde ahlaki muhakeme yaklaşımının; hoşgörü ve hoşgörüsüzlüğün nedenlerine ilişkin değerlendirmelerde, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının; hoşgörü ve hoşgörüsüzlüğün sonuçlarına ilişkin değerlendirmelerde, değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarının; hoşgörü kategorilerine ilişkin değerlendirmelerde, değer analizi yaklaşımının; hoşgörü ile ilgili yargılara ilişkin değerlendirmelerde değer açıklama yaklaşımının daha etkili olduğu görülmüştür.

Kepenekçi (2004) tarafından, sınıf öğretmenlerinin hoşgörü hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya, 283 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, 'hoşgörünün doğru algılanması' boyutunda öğretmenlerin yaptığı tanımların çoğunluğunda anlayış ve farklılıklara saygının vurgulandığı; 'hoşgörünün yanlış algılanması' boyutunda ise, yapılan tanımların küçük bir kısmında tahammül etme ile aldırış etmemenin hoşgörü olarak tanımlandığı görülmüştür.

Dilmaç (1999), ilköğretim öğrencilerine 'İnsani Değerler Eğitimi' vererek, sonucu Kulaksızoğlu ile birlikte geliştirdiği ahlaki olgunluk ölçeği ile sınımıştır. Araştırmada kullanılmak üzere ahlaki olgunluk ölçeği geliştirilmesi alt amaç olarak benimsenmiştir. Bu ölçek de hoşgörü ile ilgili maddeler de bulunmaktadır.

Hoşgörü ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yurt içinde yapılmış araştırma bulunmamakla birlikte; 'hoşgörü'nün demokratik değerler içinde ele alındığı göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin çocuklarına demokratik tutumlar kazandırmadaki etkililiğini inceleyen bazı çalışmalar (Üstün ve Yılmaz, 2008; Can, 2007; Yeşil, 2002) bulunmaktadır. Buna rağmen çalışmaların daha çok okulla ilişkilendirildiği görülmektedir (Arıkan, 2002; Güven, 2002; Özbek, 2002).

Yurt dışındaki literatürde ise, hoşgörü ahlaki boyut içinde, demokratik değer olarak değerlendirilmekte ve daha çok kuramsal çalışmalara konu olmaktadır. Hoşgörü ile ilgili yurt dışındaki araştırma ve çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Edling (2012) İsveç'te, toplum içindeki şiddeti önlemek ve karşı gelmekte yararlanmak amacıyla üniversite düzeyindeki öğrencilerin hoşgörü potansiyelini araştırmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarını belirleyebilmek için Orta İsveç'te pek çok üniversite öğrencisi ile mülakat yapmıştır. Sonunda, İsveç'in farklı bölgelerinden, farklı kültürlerden (etnik kökeni farklı) yüksek ideallere sahip olan, 17 yaşındaki 4 öğrenciyi uygulama için belirlemiştir. Bu öğrencilerin ortak yönü: hepsinin de kendisini, gelecekte iyi gelir elde edebilecekleri meslekleri hedefleyen donanımlı kişiler olarak tanımlamalarıdır. Bu yüksek ego ideali fikrine sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu öğrenciler, müfredatta ve siyasi argümanlarda sayılan hoşgörü idealleri ile iyi uyum sağlayan özellikler sergilemektedir. Öğrencilerle çok sayıda görüşme yapılmıştır. Bu görüşme ve çalışmalarda, öğrencilerin, başkalarıyla çatışma yaşamadan, başkalarının hayat şartlarına (inanç, davranış, yaşam şekline) verdikleri tepkiler tartışmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Öğrencilere her görüşmede, spesifik bir konuda rahatsızlık, dehşet ve tiksinti veren durum hikayeleri sunulmuştur. Öğrencilerin bu durumlara karşı hoşgörülü olan tepkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerle yapılan mülakatlarda, 'söylem psikolojisi' bazı noktaları ortaya çıkarıp, değerlendirmede kullanılmıştır. Öğrenci söylemlerindeki hoşgörü ifadeleri veya bağlamsallıklar bu değerlendirmede önemli rol oynamıştır. Kullandıkları ifadeler, zamirler ve zamanlar önemli ipuçları olarak kabul edilmiştir. Kendilerini hoşgörülü olarak tanımlarken kullandıkları sözcükler, o andaki duygularını tanımlamada kullandıkları zamirler de önemlidir. Araştırma sonucunda, demokratik bir ideal olarak, insanların davranışlarına şekil verilerek ihtiyaç duyulan hoşgörülü bireyler yetiştirmenin

mümkün olduğu; ancak bu sembolik idealin gerçekleşmesinde, insanların başkalarına yönelik günlük tepkilerden ve bedenin gücünden ayrı birer parçaymış gibi düşünülmesinin sorun yarattığı savunulur. İnsanlar her ne kadar yüksek ideallere, ahlaki değerlere sahip olsalar ve hoşgörülü davranmaya çalışsalar da bazı durumlarda kendi içlerinde çatışma yaşarlar. Bu durumun onları daha saldırgan hale getirme riski bulunmaktadır.

Macleod (2010), makalesinde hoşgörünün eğitimdeki 'fay hatları', hoşgörüdeki saygı temeli, okulda ve ailede özerkliği kolaylaştırıcı eğitimin çocuklarda hoşgörülü olmayı teşvik edeceği üzerinde durmaktadır. Macleod, makalenin sonunda, çocukların okullarda zorunlu olarak çok kültürlülüğe, farklılığa, öğretisel ve sembolik zıtlıklara maruz kaldığını belirtmektedir. Ebeveynlerin bu zorunlu maruz kalma durumunu düzenleme ve kontrol etmede sınırlı bir otoriteye sahip olmaları nedeni ile, hoşgörülü bireyler yetiştirmede okulların rolünün önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, okulların, farklı kökenlerden, farklı fikirlerden gelen çocukların birbirlerinin farklılıklarının farkına vararak, hatta farklılıkların meşrulaşarak, takdir edilerek yaşandığı yerler olması gerektiğini savunmaktadır. Macleod'a göre, bunu gerçekleştirebilmek için, okullarda, çocukların kendi dinsel, kültürel ve politik bağlılıklarını yansıtacak şekilde giyinmeleri ve kendilerini donatmalarına izin verilmelidir. Bu korkulacak değil, özerklik gelişimini, dolayısı ile hoşgörüyü arttıracak bir uygulamadır. Aynı şekilde öğretmenlerin ve okulda çalışan diğer görevlilerin de, kimliklerinin bir yanını sembolik olarak ifade etmekten çekinmemeleri gerektiğini, bu durumun eğitimsel bir yanlış ya da önyargıyı teşvik eden bir durum olmayacağını belirtmektedir.

Almond (2010) makalesinde, hoşgörünün bireyler arası olduğunda farklı, toplumsal konularda farklı algılandığını belirterek, bu algı farklılığının eğitime yansımada da belirsizlik oluşturduğu üzerinde durmaktadır. Ancak çocuklara hem aileleri hem de öğretmenleri tarafından hoşgörünün iyi, ayrımcılığın kötü, başkalarına saygı duymanın önemli olduğu öğretilmelidir. Bu saygı özellikle de, kendilerinden din, ırk ve kültürel açıdan, farklı ahlaki görüş ve toplumsal yaşayış bakımından toplumun çoğundan ayrılan kişilere karşı öğretilmelidir. Almond, makalesinde hoşgörü öğretiminde ailenin özel rolü üzerinde durmakta ve gerçek

demokrasinin yaşandığı ailelerde çocukların hoşgörüyü öğrenebileceğini belirtmektedir.

Witenberg (2007), çocuk ve ergenlerin insani çeşitliliğe ilişkin hoşgörülü ve hoşgörüsüz değerlendirmelerini desteklemek için kullandıkları gerekçeleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, hoşgörülü tepkileri desteklemek için kullanılan açıklamaların adalet, empati ve mantıklılık üzerine temellendirildiği görülmüştür. Adaletin hoşgörülü değerlendirmeleri desteklemek için kullanılan inanış olduğu ve en yaygın kombinasyonunun da açıklamaları ahlaki gerekçe, kural ve değerlere bağlayan adalet/empati kombinasyonu olduğu görülmüştür. Özellikle dikkat çekici olan, 6-7 yaşlarındaki çocukların 11-12 ve 13-15 yaşlarındaki erkeklere göre hoşgörüyü açıklamak için adaletle daha sık başvurdukları; kızların ise erkeklere göre adalet/empati kombinasyonuna daha sık başvurduklarıdır. Ayrıca ergenler, insan haklarına hoşgörülü bakarken ve çatışmaları açıklarken konuşma özgürlüğünün demokratik bir hak olduğuna daha fazla inanmaktadır.

Wainryb ve arkadaşları (1998; Witenberg, 2007'deki alıntı), daha sonraki bir çalışmada, inançla çelişkili hoşgörüyü incelemiş ve durumsal bilgidен kaynaklanan yaşa ilişkin farklılıkları bulmuşlardır. Witenberg, bu bulguların alana özgü yaklaşımların global teorilerden daha açıklayıcı olabileceğini gösterdiğini düşünmektedir.

Sigelman ve Toebben (1992; Witenberg,2007'deki alıntı), ikinci, beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin inançla çelişkili ve politik hoşgörülerinin gelişimini incelemiş ve durumsal bilginin tepkilerde çeşitliliğe neden olduğunu göstermişlerdir. Örneğin ergenlerde tepkiler çelişki içeren düşüncenin popüleritesine göre değişiklik göstermektedir. Genel olarak hoşgörü seviyesinin yaşla birlikte arttığını ama içerik düşünüldüğünde hoşgörü hakkında evrensel bir yapının ortaya çıkmadığını bulmuşlardır.

### 2.5.3 Çocuk Hakları İle İlgili Araştırmalar

Ülkemizde çocuk hakları konusundaki akademik çalışmaların son yıllarda ilgi çeken konulardan biri olduğu görülmektedir. Ancak çoğu kuramsal düzeyde olan bu çalışmalar, daha çok hukuk (Musayeva, 2013; Yıldız, 2011; Kobat, 2009; Turanlı,

2004) ve sosyal hizmet (Güneş, 2012; Yıldız, 2011; Erbay, 2011; Öntaş, 2004; Acar, 2000; Dikmen, 1998) alanındadır. Türkiye’de eğitim ya da diğer alanlarda yapılan araştırmalarda, ebeveynlerin ya da aile yakınlarının çocuk hakları konusundaki tutumları ile ilgili tek bir çalışmaya rastlanmıştır.

Yurtsever (2009) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, 6-14 yaş arası çocuğu olan anne ve babaların tutumlarının belirlenmesine yönelik ‘Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği’ geliştirilmiş ve aile ve çocuğa ait bazı değişkenlerin ebeveyn çocuk hakları tutumuna etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının cinsiyetlerine göre, çocuklarının yaşlarına göre, sahip oldukları çocuk sayısına göre, ailede okula giden çocuk sayısına göre, çocuk haklarına ilişkin farklı tutumlar benimseyebildikleri ve ebeveyn otorite tiplerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma konusu ile dolaylı ilgisi bulunan bir araştırma Kükürtcü (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kükürtcü, 5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, Kayseri ilinde anasınıfına devam eden 231 okul öncesi çocuğun ebeveynleri ve bu çocukların öğretmenlerinden oluşan 65 kişilik bir öğretmen grubu ve 231 çocuk arasından rastgele seçilmiş 75 çocuğun katılımı ile betimleyici bir araştırma modeli uygulanmıştır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin disiplin yöntemlerine ilişkin yaklaşımlarını ve demografik değişkenleri içeren maddelerden oluşan iki farklı anket ve araştırmaya katılan çocuklar için yarı yapılandırılmış tasarlanan görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan annelerin %29,5’i baskı ve itaate dayalı yetişkin merkezli yöntemleri tercih ederken, % 55,8’i ise eşitlik ve demokrasi anlayışına dayalı çocuk merkezli disiplin yöntemlerine yöneldikleri görülmüştür. Anneler uyguladıkları disiplin tekniği olarak % 30,7 ile ‘durumun nedenleri hakkında çocukla konuşma’ eğilimini tercih ederken, % 18, 2 ile ‘sevdiği şeyden mahrum etme’ eğilimi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan babaların ise % 28,1’i yetişkin merkezli disiplin yöntemlerini tercih ederken, %44,2’si ise eşitlik ve demokrasi anlayışına dayalı çocuk merkezli disiplin yöntemlerine yöneldikleri görülmüştür. Babaların uyguladıkları disiplin tekniği olarak % 26,8 ile ‘durumun nedenleri hakkında çocukla konuşma’ eğilimini tercih ederken, %17,7 ile ‘sevdiği şeyden mahrum etme’ eğilimi olduğu

görülmektedir. Annelerin disiplin yöntemi çocuğun yaş düzeyi arttıkça çocuk merkezli disiplin yöntemini benimseme azalırken, baların öğrencinin yaşından bağımsız bir disiplin yöntemi uyguladıkları görülmüştür. Annenin disiplin anlayışının çocuğun erkek olması durumunda çocuk merkezli bir eğilim taşıırken, kız olması durumunda yetişkin merkezli bir eğilim taşıdığı görülmüştür. Babaların disiplin yöntemlerinin çocuğun cinsiyetine göre şekillenmediği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin gelirinin ve anne babanın yaşı ve öğrenim durumunun tercih ettikleri disiplin yöntemlerini etkilemediği gözlenmiştir.

Torun (2011), çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisini araştırmıştır. Araştırma, 27'si kontrol, 26'sı deney grubu olmak üzere 56 5. Sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, oyunla desteklenmiş öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile yapılandırılmış öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında denel işlem sonrasında, akademik başarıları ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Akman ve Ertürk (2011), okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeylerini ve okul öncesinde çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çocuk haklarının içeriğini bilmelerine, eğitim hakkının, eğitimde fırsat eşitliğinin önemini açıklamalarına rağmen, bunları etkinlik bazında hemen hemen hiç uygulamaya dökmedikleri bulunmuştur.

Doğan ve Durualp (2011), sosyal bilgiler dersi alan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına dair görüşleri, araştırmacılar tarafından Çocuk Hakları Görüş Formu ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin formda ifade edilen görüşlere katılma durumlarının sınıflarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Oktay ve Kumbaroğlu (2011) araştırmalarında, altı, yedi, sekizinci sınıflarda öğrenim gören 12-14 yaş arasındaki öğrencilerin ve öğretmenlerinin çocuk haklarına bakışını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çocuk haklarına bakışının öğrencilerin bakış açısı ile benzerlik gösterdiği ancak öğrencilerin hakları öğretmenlere göre daha önemli gördüğü, öğretmenlerin ise hakların varlık derecesini çocuklara göre daha aşağı seviyede olduğunu düşündükleri bulunmuştur.

Uçuş (2011), ilköğretim öğrencilerinin haklarına ilişkin farkındalıklarını, bilgilerini ve bilinçlerini tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda ölçme aracının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya (2000) araştırmasında, 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerin ve öğretmenlerinin çocuk haklarına bakışını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çocuk haklarına bakışının yaşlarına, cinsiyetlerine, okudukları okul türüne, anne ve babalarının eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği, öğretmen ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışları konusunda anlamlı farklılık bulunduğu, okul ve ev ortamında hakların varlığı ve önemi konusunda önemli farklılık olduğu görülmüştür.

Ülkemizde yapılan diğer bir araştırma da Washington (2010), 5-6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katımlı çocuk hakları programının etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda dört ay boyunca 60 çocuk ve velisine (deney ve kontrol grubunda 30'ar çocuk ve velisi olmak üzere), uygulanan 'Aile katımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı' sonrasında anne babaların çocuk hakları konusunda farkındalık kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Uluslar arası literatür taramasında, çocuk hakları ile ilgili çalışmaların daha çok kuramsal tartışma niteliğinde olup çocuk haklarının bakım koruma ve devlet güvencesi boyutlarıyla ilgili olduğu görülmüştür (Grugel, 2013; Anne&Ong'ondo, 2013; Aziz&Iskandar, 2013; Liebel, 2012; Grugel&Ferreria, 2012; Pais, M.S. 2010; v.b.). Çocukların ya da ailelerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ele alan bazı araştırma örnekleri bulunmaktadır. Bu araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Day, Peterson-Badali ve Ruck (2006), 6, 8 ve 10. Sınıfa devam eden 121 çocuğun ve 67 çocuğun annesinin bakım ve korunma ve kendi kendine karar verme tutumlarında aile otoritesinin etkisini incelemiştir. Araştırmada 6, 8 ve 10. Sınıfa devam eden 121 çocuk ve 67 anne yer almıştır. Araştırma sonucunda, annelerin bakım ve korunma tutumları ile yetkeci tutumları arasında ilişki bulunmuştur.

Peterson-Badali, Morine, Ruck ve Slonim (2004), çocukların ve annelerinin bakım ve korunma ve kendi kendine karar verme tutumlarında çocukların aile içi kararlara katılımları, çocukların duygusal otonomileri ve aile otoritesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 63 ergen ve annesi yer almıştır. Araştırma

sonuçlarına göre, aile içi sorumluluklar hem bakım ve korunma hem de kendi kendine karar verme ile ilgilidir.

Sutton (2003), 120 ebeveynin çocuk haklarına ilişkin tutumları, aile otoritesi ve çocuklarının cinsel eğitime ilişkin bakışlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocukların cinsel eğitiminde bireysel karar verme haklarını reddetmiştir. Ebeveynler, cinsel eğitim hakkında çocukların kendilerinin karar vermesinin uygun ve gerekli olmadığı bir şey olmadığı konusunda hem fikirdir.

Day, Peterson-Badali ve Ruck (2002), çocukların ve annelerinin bakım ve korunma ve kendi kendine karar verme tutumlarının ev ortamındaki uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada 6, 8 ve 10. Sınıfa devam eden 141 çocuk ve annesi yer almıştır. Araştırma sonucunda, annelerin, çocuklarının yaşları büyüdükçe kendi kendine karar verme haklarına desteklerinin arttığı görülmüştür.

Morine (2000), çocukların ve ebeveynlerin aile ilişkilerini anlamaları ve çocuk haklarına bakışlarını incelemiştir. Araştırmada 6. Ve 7. Sınıfta olan 32 çocuk ve ebeveyni yer almıştır. Ebeveynlerin önemli derecede 'bakım ve koruma'dan yana çocukların ise aile içinde kendi kararlarını vermeden yana tutum sergiledikleri görülmüştür.

Wolfe (1998) anneler ve çocukların haklara ilişkin bakışlarını incelemiştir. Araştırmada 6, 8 ve 10. Sınıflara devam eden 141 çocuk ve 107 çocuk yer almıştır. Bu araştırma sonucunda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşlarına göre çocuk haklarını anlamada farklılık göstermedikleri ancak annelerin çocuk haklarını anlamada önemli farklılıklar gösterdikleri bulunmuştur. Büyük sınıflarda çocuğu bulunan annelerin çocuklarına daha fazla otonomi verme taraftarı olurken, küçük sınıflarda olan çocukların annelerinin daha fazla 'bakım ve koruma' taraftarı oldukları görülmüştür.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1991).

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar: korelasyon türü ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 1991).

Bu araştırmada da, ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumlarına ya da ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ve ahlaki olgunluklarına/yargılarına herhangi bir müdahalede bulunmadan var oldukları şekilde betimlenmeleri ve ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin ve ahlaki olgunluklarının birlikte değişip değişmedikleri öğrenilmeye çalışılacağı için korelasyon türü ilişkisel tarama modeli benimsenecektir.

#### 3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, ilköğretim okullarının II. Kademe 7. Sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler ve ebeveynleri oluşturmaktadır.

*Çalışma Evreni:* İzmir ili, Karşıyaka İlçesi'nde bulunan ilköğretim okullarının

II. Kademe 7. Sınıf öğrencileri ve ebeveynleridir.

*Çalışma Grubu:* Karşıyaka İlçesi'nde bulunan 37 resmi ilköğretim okulu ile 2 özel ilköğretim okulu arasından tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 8 ilköğretim okulu çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Okulların hangi sosyo-ekonomik düzeyde yer aldığı ve öğrenci mevcutlarına ilişkin bilgi Karşıyaka İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Tablo 2'de çalışmada yer alan okullar ve öğrenci sayılarına yer verilmiştir.

**Tablo 2**  
**Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Okul ve Öğrenci Sayıları**

Okulun Sosyo-Eko. Düzeyi	Okul Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Uygulama Okulu Sayısı	Uygulama Okullarının Öğrenci Sayıları
Alt Sosyo-Eko. Düzey	11	576	2	132
Orta Sosyo-Eko. Düzey	21	2061	3	306
Üst Sosyo-Eko. Düzey	5	672	2	278
Özel Okul	2	116	1	95
<b>TOPLAM</b>	<b>39</b>	<b>3425</b>	<b>8</b>	<b>809</b>

Tablo 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9'da *ebeveynlerin demografik özellikleri* verilmiştir. Ancak bu tablolarda çocukları ölçmeleri geçerli biçimde dolduran ebeveynlerin özellikleri yer almıştır. Bunun nedeni, korelasyon belirlemede de yalnızca bu verilerin kullanılmasıdır.

**Tablo 3**  
**Çocuklarının Cinsiyetine Göre Ebeveyn Sayıları**

Çocukların Cinsiyeti	n	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kız	189	54,5	54,5	54,5
Erkek	158	45,5	45,5	100,0
Toplam	347	100,0	100,0	

**Tablo 4**  
**Çocuklarının Sayısına Göre Ebeveyn Sayıları**

Çocuk Sayısı	N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1	85	24,5	24,5	24,5
2	182	52,4	52,4	76,9
3	57	16,4	16,4	93,4
4	13	3,7	3,7	97,1
5, +	10	2,9	2,9	100,0
Toplam	347	100,0	100,0	

**Tablo 5**  
**Yaşlarına Göre Ebeveyn Sayıları**

Ebeveynin Yaşı	N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
20-30 yaş	6	1,7	1,7	1,7
31-40 yaş	186	53,6	53,6	55,3
41-50 yaş	138	39,8	39,8	95,1
51-60 yaş	17	4,9	4,9	100,0
Toplam	347	100,0	100,0	

**Tablo 6**  
**Doğup Büyüdüğü Yerleşim Birimine Göre Ebeveyn Sayıları**

Doğup-Büyünen Yerleşim Birimi	N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Köy	62	17,9	18,1	18,1
Kasaba	14	4,0	4,1	22,2
İlçe	94	27,0	27,4	49,6
Şehir Merkezi	173	49,9	50,4	100,0
Toplam	343	98,8	100,0	

**Tablo 7**  
**Eğitim Durumuna Göre Ebeveyn Sayıları**

Eğitim Durumu	N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Okur-yazar	21	6,1	6,1	6,1
İlköğretim mezunu	87	25,1	25,2	31,3
Lise mezunu	137	39,5	39,7	71,0
Üniversite mezunu	89	25,6	25,8	96,8
Lisans Üstü	11	3,2	3,2	100,0
Toplam	345	99,5	100,0	

**Tablo 8**  
**Kendilerini Dahil Ettikleri Gelir Grubuna Göre Ebeveyn Sayıları**

Gelir Grubu	n	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Dar Gelirli	40	11,5	11,8	11,8
Ortanın Altı Gelirli	107	30,8	31,6	43,4
Orta Gelirli	186	53,6	54,9	98,2
Ortanın Üstü Gelirli	6	1,7	1,8	100,0
Toplam	339	97,7	100,0	

**Tablo 9**  
**Medeni Durumuna Göre Ebeveyn Sayısı**

Medeni Durum	n	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Evli	295	85,3	85,4	85,4
Boşanmış	37	10,7	10,8	96,2
Eşi vefat etmiş	10	2,9	2,9	99,1
Birden fazla evlilik	3	0,9	0,9	100,0
Toplam	345	98,8	100,0	

Yukarıdaki bulgular, araştırmaya katılarak geçerli yanıtlar veren ebeveynlerin büyük çoğunluğunun evli (% 85,3), iki çocuklu (% 52,4) ve 31-40 yaş arasında (53,6) olduğunu göstermiştir. Bulgular aynı zamanda ebeveynlerin çoğunluğunun, kendisini orta gelirli olarak nitelediğini (% 53,6), şehir merkezinde doğup büyüdüğünü (% 49,9), lise mezunu olduğunu (% 39,5) ve kız çocuk sahibi (% 54,5) olduğunu göstermiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak ebeveynlere doldurtulan ve demografik bilgileri içeren 'Aile Bilgi Anketi' dışında üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; 'Çocuk Haklarına İlişkin Ebeveyn Tutum Ölçeği', 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği' ve 'Hoşgörü Eğilim Ölçeği' dir.

1. '*Çocuk Haklarına İlişkin Ebeveyn Tutum Ölçeği*': İlköğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılacak olup Oktay ve Yurtsever (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 6-14 yaş arası çocuğu olan 743 anne-743 babanın katıldığı bir çalışma sonucunda geliştirilmiştir. Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının 'Bakım ve Korunma' ile 'Kendi Kendine Karar Verme' olmak üzere iki temel faktör altında değerlendirildiği bu ölçek 63 maddeden oluşmaktadır. 'Bakım ve Korunma' faktörü de, 'Devlet Güvencesi ve Desteği' ile 'Bakım ve Koruma' olmak üzere iki faktörden; 'Kendi Kendine Karar Verme' faktörü ise tek faktörden oluşan bir yapıya sahiptir. 'Bakım ve Korunma' ana faktörü altında 'Devlet Güvencesi ve Desteği' bölümünde 23 madde, 'Bakım ve Koruma' bölümünde 15 madde olmak üzere toplam 38 madde bulunmaktadır. 'Kendi Kendine Karar Verme' ana faktörü ise 25 maddeden oluşmaktadır. 'Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği' 5 dereceli likert tipi bir ölçektir.

Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin güvenilirliği Yurtsever (2009) tarafından yapılan Cronbach Alfa analizinde 0,95; araştırmacı tarafından çalışma grubunda yapılan Cronbach Alfa analizinde ise 0,91 çıkmıştır. Bu sonuç ölçme aracının güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Yurtsever (2009) tarafından geliştirilen üç faktörlü Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin her bir faktörü için araştırmacı tarafından, Cronbach Alfa analizi yapılmış olup Bakım ve Koruma Faktörünün Cronbach Alfa katsayısı 0,75; Devlet Güvencesi ve Desteği Faktörü'nün Cronbach Alfa katsayısı 0,84; Kendi Kendine Karar Verme faktörünün Cronbach Alfa katsayısı 0,85 çıkmıştır.

Bu sonuçlar ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

2. '*Ahlaki Olgunluk Ölçeği*': Dilmaç ve Kulaksızoğlu (1999) tarafından, ilköğretim 1. kademe 5. sınıf ve ilköğretim 2. kademeki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmada, ilköğretim öğrencilerine 'İnsani Değerler Eğitim Programı' kapsamında eğitim verilerek, sonrasında eğitimin etkililiğinin 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği' ile sınanması amaçlanmıştır.

Ölçek 66 maddeden oluşan ve dereceleme toplamlar tekniğine uygun dört dereceli Likert Tipi ölçektir.

Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Spearman Brown yöntemiyle hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,66, Cronbach Alfa değeri ise 0,73 olarak tespit edilmiştir (Dilmaç, 1999:53).

Araştırmacı tarafından araştırma örneklemini için yapılan analizde ise, Cronbach Alfa katsayısı 0,63 çıkmıştır. Bu değer 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nden toplam puan elde etmek için çok düşük bulunduğundan, Dilmaç'ın 'İnsani Değerler Eğitimi' programında belirttiği beş alt başlık ('hakikat', 'sevgi', 'iç huzur', 'doğru davranış' ve 'şiddetten kaçınma davranışı') temel alınarak, ölçek maddeleri gruplandırılmıştır. Her bir grup/boyut için elde edilen cronbach alfa katsayıları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**  
**Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin Gruplandırılması Sonucundaki Cronbach Alfa Katsayıları**

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Hakikat	12 Madde	,67
İç Huzur	24 Madde	,77
Şiddetten Kaçınma	10 Madde	,51
Sevgi	15 Madde	,77
Doğru Davranış	6 Madde	,64

Beş alt boyutun iç tutarlılık düzeyleri yeterli bulunduğundan, öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile ilgili veri analizleri bu alt boyutlara göre gerçekleştirilmiştir.

3. '*Hoşgörü Eğilim Ölçeği*', Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından, ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla geliştirilmiş olup 'değer', 'kabul' ve 'empati'yi içeren 3 alt faktörden oluşan 18 maddelik bir ölçme aracıdır.

Hoşgörü Eğilim Ölçeği'nin güvenilirliği, Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından yapılan analizde Cronbach Alfa katsayısı 0.89; araştırmacı tarafından, bu

araştırmanın örneklemini için yapılan doğrulama analizinde 0.90 çıkmıştır. Bu sonuç ölçme aracının güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeği oluşturan her bir faktörle ilgili araştırmacı tarafından çalışma grubunda yapılan doğrulama analizi sonucunda, 'Değer' faktörünün Cronbach Alfa katsayısı, 0.85; 'Kabul' faktörünün Cronbach Alfa katsayısı 0.77; 'Empati' faktörünün Cronbach Alfa katsayısı 0.77 çıkmıştır.

Bu sonuçlar, Çalışkan ve Sağlam tarafından geliştirilen Hoşgörü Eğilim Ölçeği'nin bu araştırmada kullanmak için yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan analiz işlemleri aşağıda verilmiştir.

Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği'nin ve Hoşgörü Eğilim Ölçeği'nin güvenilirlik, Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nin güvenilirlik ve ölçek alt boyutlarının araştırma örnekleminde doğrulanması işlemleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik analizi kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve karşılaştırma gruplarında varyans homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Bağımlı değişkenlere verilen yanıtların normal bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Kolmogorov-Smirnov testi; değişkenler arası varyans karşılaştırması için F-testi ve Levene testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kullanılan tüm ölçeklerde alt boyutların verilerinin normal dağılım göstermediği ve varyans homojenliğinin sağlanamadığı görülmüştür.

Verilerin parametrik test varsayımlarını sağlamaması nedeniyle;

- Karşılaştırılacak grup sayısının üç ve fazla olması durumunda (ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının, evli-boşanmış-eşi ölmüş-tekrar evlenmiş olma durumlarına göre karşılaştırılması gibi) gruplar arası farklılığı ölçmek için Kruskal wallis testi kullanılmıştır.

- Karşılaştırılacak grup sayısının iki olması durumunda (ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının, çocuklarının cinsiyetinin kız ya da erkek olma durumuna göre



farklılaşp farklılaşmadığının ölçülmesi gibi) t testinin parametrik olmayan alternatifi olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

- Ebeveyn çocuk hakları tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ya da hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı gibi, iki değişken arasındaki bağımlılık yani korelasyon ilişkisini belirlemede, parametrik olmayan istatistik ölçüsü Spearman's Rho Analizi kullanılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

#### **4.1. Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumları**

Bu başlık altında, çalışma grubunda yer alan ve 'Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği'ni boşluk bırakmadan, hep aynı şıkki işaretlemeden dolduran ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile medeni durumları, algıladıkları gelir düzeyleri, eğitim durumları, çocuklarının cinsiyeti, çocuk sayıları, çocuklarının öğrenim gördüğü okulların sosyo-ekonomik düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almıştır.

##### **4.1.1. Ebeveynlerin Medeni Durumlarına Göre Çocuk Hakları Tutumları**

Ebeveynlerin çocuk hakları tutumları puanlarının medeni durumlarına göre sıralaması 'Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11**  
**Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Medeni Durumlarına Göre Sıralaması**

Boyutlar	Medeni Durum	n	Sıra Sayıları Ortalamaları
Bakım ve Koruma	Evli	357	206,59
	Boşanmış	44	231,18
	Eşi ölmüş	10	173,00
	Tekrar evli	4	166,00
	Toplam	415	
Devlet Güv. Ve Des.	Evli	345	200,17
	Boşanmış	41	185,29
	Eşi ölmüş	8	213,88
	Tekrar evli	3	214,00
	Toplam	397	
Kendi Kendine Karar Verme	Evli	337	199,55
	Boşanmış	43	176,52
	Eşi ölmüş	10	183,15
	Tekrar evli	3	250,67
	Toplam	393	

Tablo 11'e göre, 'Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeği'ni geçerli bir şekilde dolduran 415 ebeveynin büyük çoğunluğu (357'ü) evli, 44'ü boşanmış, 10'unun eşi vefat etmiş ve 4'ü tekrar evlenmiştir.

Çalışma grubundaki ebeveynlerden, Bakım ve Koruma boyutunda en yüksek puan ortalamasını (231,18) boşanmış ebeveynler alırken, en düşük puan ortalamasını tekrar evlenmiş olan ebeveynler almıştır (166,00). Devlet Güvencesi ve Desteği boyutunda en yüksek puan ortalamasını (214,00) eşi ölmüş ebeveynler alırken, en düşük puan ortalamasını (185,29) boşanmış ebeveynler almıştır. Kendi kendine karar verme boyutunda ise en yüksek puan ortalamasını (250,67) tekrar evlenmiş olan

ebeveynler alırken, en düşük puan ortalamasını (176,52) boşanmış ebeveynler almıştır.

Ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarından aldıkları puanların medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular 'Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12**  
**Kruskall Wallis Analizine Göre Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması**

	Bakım ve Koruma	Devlet Gv. Ve Desteği	Kendi Kendine Karar Verme
Ki-Kare	3,10	,80	2,38
df	3	3	3
Önemlilik Değeri	,37	,84	,49

Tablo 12'ye göre, Kruskal wallis testi sonucunda, 'Bakım ve Koruma' (p-değeri=0.37> $\alpha$ =0.05), 'Kendi Kendine Karar Verme' (p-değeri=0.49> $\alpha$ =0.05) ve 'Devlet Güvencesi ve Desteği' boyutlarında (p-değeri=0.84> $\alpha$ =0.05), ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları, medeni durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

#### 4.1.2. Ebeveynlerin Algıladıkları Gelir Düzeylerine Göre Çocuk Hakları Tutumları

Ebeveynlerin çocuk hakları tutumları puan ortalamalarının, algıladıkları gelir düzeylerine göre sıralaması Tablo-13'de verilmiştir.

**Tablo 13**  
**Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Algıladıkları Gelir Durumlarına Göre Sıralaması**

Boyutlar	Gelir	n	Sıra Sayıları Ortalamaları
Bakım ve Koruma	Düşük	38	204,07
	Orta alt	107	167,87
	Orta	194	170,68
	Orta ust	8	193,75
	Toplam	347	
Devlet Güvencesi Ve Desteği	Düşük	38	196,42
	Orta alt	107	167,11
	Orta	194	173,14
	Orta ust	8	180,50
	Toplam	347	
Kendi Kendine Karar Verme	Düşük	38	177,51
	Orta alt	107	169,09
	Orta	194	175,24
	Orta ust	8	192,75
	Toplam	347	

Tablo 13'e göre, ölçeğin algılanan gelir durumu ile ilgili sorusunu geçerli biçimde dolduran 347 ebeveynin büyük çoğunluğu (194) ailesini orta gelirli olarak nitelerken; 107'si ortanın altı gelirli, 38'i dar gelirli, 8'i üst gelir düzeyinden algılamaktadır.

Çalışma grubundaki ebeveynlerin Bakım ve Koruma boyutunda en yüksek puan ortalaması (204,07) kendilerini düşük gelir düzeyinde algılayan ebeveynlerin iken, en düşük puan ortalaması (167,87) kendilerini ortanın altı gelir düzeyinde algılayan ebeveynleridir. Devlet Güvencesi ve Desteği boyutunda da, en yüksek puan ortalaması (196,42) kendilerini düşük gelir düzeyinde algılayan ebeveynlerin iken, en düşük puan ortalaması (167,11) kendilerini ortanın altı gelir düzeyinde algılayan ebeveynleridir. Katılım boyutunda ise, kendilerini ortanın üstü gelir düzeyinde algılayan ebeveynler en yüksek puan ortalamasına (192,75) sahiptir. En düşük puan

ortalamasına sahip olanlar ise, kendilerini ortanın altı gelir düzeyinde niteleyen ebeveynlerdir. Bu puan farklılıklarının ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarında algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bulguların yer aldığı 'Tablo 14' aşağıda verilmiştir.

**Tablo 14**  
**Kruskall Wallis Analizine Göre Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Algıladıkları Gelir Durumu İle İlişkisi**

	Bakım ve Koruma	Devlet Gv. Ve Desteği	Kendi Kendine Karar Verme
Ki-kare	4,44	2,46	,61
df	3	3	3
Önemlilik Değeri	,21	,48	,89

Tablo 14'e göre, Kruskal wallis testi sonucunda, 'Bakım ve Koruma' (p-değeri=0.21> $\alpha$ =0.05), 'Devlet Güvencesi ve Desteği'(p-değeri=0.48> $\alpha$ =0.05) ve 'Kendi Kendine Karar Verme'(p-değeri=0.83> $\alpha$ =0.05) boyutlarında, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları, ebeveynlerin gelir durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

#### 4.1.3. Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre Çocuk Hakları Tutumları

Ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre sıralaması Tablo-15'de verilmiştir.

**Tablo 15**  
**Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Sıralaması**

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Sayıları Ortalamaları
Bakım ve Koruma	Okur-yazar	19	194,05
	İlköğretim	84	171,42
	Lise	135	179,77
	Üniversite	101	166,85
	Lisansüstü	14	233,86
	Toplam	353	
Devlet Güvencesi Ve Desteği	Okur-yazar	19	195,53
	İlköğretim	84	168,45
	Lise	135	178,99
	Üniversite	101	174,16
	Lisansüstü	14	204,39
	Toplam	353	
Kendi Kendine Karar Verme	Okur-yazar	19	176,16
	İlköğretim	84	170,48
	Lise	135	170,92
	Üniversite	101	185,86
	Lisansustu	14	212,00
	Toplam	353	

Tablo 15'e göre, çalışma grubundaki ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının tüm boyutlarında lisansüstü mezunu ebeveynler en yüksek puana sahiptir(Bakım ve Koruma boyutunda:233,86; Devlet Güvencesi ve Desteği boyutunda:204,39; Katılım boyutunda: 212,00). 'Bakım ve Koruma' boyutunda üniversite mezunu ebeveynler en düşük puana (166,85) sahip iken, 'Devlet Güvencesi ve Desteği' ile 'Kendi Kendine Karar Verme' boyutlarında ilköğretim mezunu ebeveynler en düşük puana (168,45 ve 170,48) sahiptir. Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre çocuk hakları tutum puanları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin verilerTablo-16'da verilmiştir.

**Tablo 16**  
**Kruskall Wallis Analizine Göre Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının**  
**Eğitim Durumları İle İlişkisi**

	Bakım ve Koruma	Devlet Güv. Ve Desteği	Kendi Kendine Karar Verme
Ki-Kare	6,38	2,36	3,23
df	4	4	4
Önemlilik Değeri	,17	,66	,51

Tablo 16'ya göre, Kruskal wallis testi sonucunda 'Bakım ve Koruma' (p-değeri=0.17> $\alpha$ =0.05), 'Devlet Güvencesi ve Desteği' (p-değeri=0.66> $\alpha$ =0.05) ve 'Kendi Kendine Karar Verme' (p-değeri=0.51> $\alpha$ =0.05) boyutlarının tümünde, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları, eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir .

#### 4.1.4. Ebeveynlerin Çocuklarının Cinsiyetine Göre Çocuk Hakları Tutumları

Ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının puan ortalamalarının çocuklarının cinsiyetine göre sıralaması Tablo-17'de verilmiştir.



**Tablo 17**  
**Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Çocuklarının Cinsiyetine Göre Sıralaması**

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Bakım ve Koruma	Kız	195	172,78
	Erkek	159	183,29
	Toplam	354	
Devlet Güvencesi ve Desteği	Kız	195	164,53
	Erkek	159	193,41
	Toplam	354	
Kendi Kendine Karar Verme	Kız	195	173,46
	Erkek	159	182,45
	Toplam	354	

Tablo 17'ye göre, çocuğu erkek olan ebeveynlerin çocuk hakları tutum puanları, 'Bakım ve Koruma', 'Devlet Güvencesi ve Desteği', 'Kendi Kendine Karar Verme' boyutlarının hepsinde de çocuğu kız olan ebeveynlerin puanlarından daha yüksektir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo-18'de verilmiştir.

**Tablo 18**  
**Mann Whitney U Analizine Göre Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Çocuklarının Cinsiyeti İle İlişkisi**

	Bakım ve Koruma	Devlet Güv. Ve Desteği	Kendi Kendine Karar Verme
Mann-Whitney U	14581,50	12973,00	14715,00
Wilcoxon W	33691,50	32083,00	33825,00
Z	-,97	-2,64	-,82
Önemlilik Değeri	,33	,00	,41

Tablo 18'e göre, 'Devlet Güvencesi ve Desteği' alt boyutunda (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05), ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Çocuğu erkek olan ebeveynlerin çocuk haklarının 'Devlet Güvencesi ve Desteği' puanı 193.41, kızların 'Devlet Güvencesi ve Desteği' puanı 164.53'den, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklıdır. Çocuğu erkek olan

ebeveynlerin, 'Devlet Güvencesi ve Desteği'ne yönelik çocuk hakları tutumları, çocuğu kız olan ebeveynlerden daha yüksektir.

'Bakım ve Koruma' (p-değeri=0.33> $\alpha$ =0.05) ve 'Kendi Kendine Karar Verme' (p-değeri=0.41> $\alpha$ =0.05) alt boyutlarında ise, ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

#### 4.1.5. Ebeveynlerin Çocuk Sayılarına Göre Çocuk Hakları Tutumları

Ebeveynlerin çocuk sayılarına göre çocuk hakları tutumlarının puan ortalamaları Tablo-19'da verilmiştir.

**Tablo 19**  
**Ebeveynlerin Çocuk Sayılarına Göre Çocuk Hakları Tutumlarının Sıralaması**

	Çocuk Sayısı	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Bakım ve Koruma	1	80	180,47
	2	198	175,00
	3	54	175,68
	4	12	177,79
	5	9	197,06
	Toplam	353	
Devlet Güvencesi Ve Desteği	1	80	178,02
	2	198	173,47
	3	54	187,73
	4	12	164,63
	5	9	197,78
	Toplam	353	
Kendi Kendine Karar Verme	1	80	164,44
	2	198	178,49
	3	54	183,60
	4	12	176,46
	5	9	216,83
	Toplam	353	

Tablo 19'a göre, ebeveynlerin çocuk sayılarına göre çocuk hakları tutum puanları, tüm boyutlarda, dördün üstünde çocuğa sahip ebeveynlerde en yüksektir. Dördün üstünde çocuğa sahip olan ebeveynler 'Bakım ve Koruma' boyutundaki puan ortalaması 197,06; 'Devlet Güvencesi ve Desteği' boyutundaki puan ortalaması 197,78; 'Kendi Kendine Karar Verme' boyutundaki puan ortalaması 216,83 dür. Ebeveynlerin çocuk sayılarına göre çocuk hakları tutum puanlarının en düşük olduğu grup boyutlara göre farklılık göstermektedir. 'Bakım ve Koruma' boyutunda en düşük puana sahip olan grup (175,00) iki çocuklar iken, bu puanlar sırasıyla üç çocuklularda 175,68; dört çocuklularda 177,79; dört çocuklularda 180,47'dir. 'Devlet Güvencesi ve Desteği' boyutunda tutum puan ortalaması en düşük olan grup ise dört çocuğa sahip olan ebeveynlerdir (164,63). 'Kendi Kendine Karar Verme' boyutunda en düşük puana sahip olan ebeveynler tek çocuğa sahip olan ebeveynlerdir (164,44). Ebeveynlerin çocuk sayılarına göre farklı olan çocuk hakları tutumlarının puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo-20'de verilmiştir.

**Tablo 20**  
**Kruskal Wallis Analizine Göre Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Çocuk Sayıları İle İlişkisi**

	Bakım ve Koruma	Devlet Güv. Ve Desteği	Kendi Kendine Karar Verme
Ki-kare	,54	1,39	2,85
df	4	4	4
Önemlilik Değeri	,97	,84	,58

Tablo 20'ye göre, Kruskal wallis testi sonucunda, 'Bakım Koruma' (p-değeri=0.97> $\alpha$ =0.05); 'Devlet Güvencesi ve Desteği' (p-değeri=0.84> $\alpha$ =0.05) ve 'Kendi Kendine Karar Verme' (p-değeri=0.58> $\alpha$ =0.05) boyutlarının tümünde, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları çocuk sayılarına göre farklılık göstermemektedir.

#### 4.1.6. Çocukları Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Ebeveynler İle Çocukları Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Ebeveynlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları

Çocukları devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören ebeveynler ile çocukları özel ilköğretim okulunda öğrenim gören ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması, her bir sosyo-ekonomik düzey için ayrı ayrı yapılmıştır. Bunun nedeni devlet ilköğretim okulları ebeveynlerinin değerlendirmeye alınan ölçek sayısı 405 iken; özel ilköğretim okulu ebeveynlerinde bu sayının 37 olmasıdır. Devlet ve özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin sayısal farklılığının çok fazla olmasının, karşılaştırmanın istatistiksel olarak anlamlılığına engel olmaması amaçlanmıştır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre ebeveyn sayıları Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21**  
**Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Ebeveyn Sayıları**

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Alt Sos.Eko. Düzey	42	9,5	9,5	9,5
Orta Sos.Eko.	225	50,9	50,9	60,4
Üst Sos.Eko.	138	31,2	31,2	91,6
Özel Okul	37	8,4	8,4	100,0
Toplam	442	100,0	100,0	

Öncelikle devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

##### a. Devlet İlköğretim Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumları

Devlet ilköğretim okulları ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının puan ortalamalarının, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre sıralaması Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22**  
**Devlet İlköğretim Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrenci Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutum Puanlarının Sıralaması**

Boyutlar	Sosyo-Ekonomik Düzey	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Bakım ve Koruma	Alt Sos.Eko.	40	177,40
	Orta Sos.Eko.	209	195,50
	Üst Sos.Eko.	132	188,00
	Toplam	381	
Devlet Güvencesi ve Desteği	Alt Sos.Eko.	40	139,95
	Orta Sos.Eko.	204	190,26
	Üst Sos.Eko.	122	186,48
	Toplam	366	
Kendi Kendine Karar Verme	Alt Sos.Eko.	38	147,20
	Orta Sos.Eko.	197	171,86
	Üst Sos.Eko.	125	204,24
	Toplam	360	

Tablo 22’ye göre, devlet ilköğretim okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre ebeveynlerin ‘Bakım ve Koruma’ boyutundaki puanları sırasıyla, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerde 195,50 puan, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinde 188,00 puan, alt sosyo-ekonomik düzey okul ebeveynlerinde 177,40 puandır. ‘Devlet Güvencesi ve Desteği’ boyutunda, sırasıyla orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin puanları 190,26, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin puanları 186,48, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin puanları 139,95’dir. ‘Kendi Kendine Karar Verme’ boyutunda ise, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin puanları en yüksektir (204,24). ‘Kendi Kendine Karar Verme’ boyutunda ikinci en yüksek puan (171,86), orta

sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin; en düşük puan alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin puanıdır (147,20). Sonuç olarak, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'Bakım ve Koruma' boyutu ile 'Devlet Güvencesi ve Desteği' boyutlarında en yüksek puan orta sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin puanı olurken; 'Kendi Kendine Karar Verme' boyutunda üst sosyo-ekonomik düzey okul ebeveynlerinin puanları en yüksektir. Tüm boyutlarda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları en düşüktür. Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutum puanlarındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 23'de verilmiştir.

**Tablo 23**  
**Devlet İlköğretim Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrenci Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumlarının Karşılaştırılması**

	Bakım ve Koruma	Devlet Güv. Ve Desteği	Kendi Kendine Karar Verme
Ki-kare	1,08	7,74	11,77
df	2	2	2
Önemlilik Değeri	,58	,02	,00

Tablo 23'e göre, Kruskal wallis testi sonucunda, devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk haklarının 'bakım ve koruma' (p-değeri=0.58 $>$  $\alpha$ =0.05) boyutundan aldığı puanlar okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'Devlet Güvencesi ve Desteği' (p-değeri=0.02 $<$  $\alpha$ =0.05) ve 'Kendi Kendine Karar Verme' (p-değeri=0.00 $<$  $\alpha$ =0.05) boyutlarındaki tutumları ise, devlet okullarının sosyo-ekonomik düzeyine farklılık göstermektedir. Bu farklılık, 'Devlet Güvencesi ve Desteği' boyutunda orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynleri; 'Kendi Kendine Karar Verme' boyutunda yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynleri lehinedir.

**b. Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okulundaki Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Karşılaştırılması**

Devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulundaki ebeveynlerin tutumları karşılaştırılırken, devlet okullarındaki her bir sosyo-ekonomik düzeyle özel ilköğretim okulunun karşılaştırması ayrı ayrı yapılmıştır.

*- Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okulların Ebeveynleri İle Özel Okul Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumlarının Karşılaştırılması:*

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynleri ile özel okul ebeveynlerinin çocuk hakları tutum puan ortalamalarını gösteren Tablo-24 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 24**  
**Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okulu Ebeveynleri İle Özel İlköğretim Okulu Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutum Puan Sıralaması**

Boyutlar	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Bakım ve Koruma	Alt S.E.D.	40	40,38
	Özel Okul	36	36,42
	Toplam	76	
Devlet Güvencesi ve Desteği	Alt S.E.D.	40	33,38
	Özel Okul	33	41,39
	Toplam	73	
Kendi Kendine Karar Verme	Alt S.E.D.	38	29,82
	Özel Okul	35	44,80
	Toplam	73	

Tablo 24'e göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'Devlet Güvencesi ve Desteği' ile 'Kendi Kendine Karar Verme' boyutlarında, özel okul ebeveynlerinin

puanları (41,39-44,80) alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin puan ortalamalarından (33,38-29,82)daha yüksektir. ‘Bakım ve Koruma’ boyutunda ise alt sosyo ekonomik düzeydeki ebeveynlerin puanları (40,38), özel okul ebeveynlerinin puanlarından (36,42) daha yüksektir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarıyla, özel okul ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarındaki puan farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo-25’de verilmiştir.

**Tablo 25**  
**Mann-Whitney U Analizine Göre Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okulundaki Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Karşılaştırılması**

	Bakım ve Koruma	Devlet Güv. Ve Desteği	Kendi Kendine Karar Verme
Mann-Whitney U	645,00	515,00	392,00
Wilcoxon W	1311,00	1335,00	1133,00
Z	-,78	-1,61	-3,01
Önemlilik Değeri	,43	,107	,00

Tablo 25’e göre, çocukları alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile çocukları özel ilköğretim okulunda öğrenim gören ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ‘Devlet Güvencesi ve Desteği’ (p-değeri=0.10> $\alpha$ =0.05) değişkeni açısından farklılık göstermemektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ebeveynlerinin ‘Devlet Güvencesi ve Desteği’ puanı (33.38), özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin ‘Devlet Güvencesi ve Desteği’ puanından (41.39) daha düşük olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Aynı yorum ‘Bakım ve Koruma’ değişkeni için de yapılabilir. ‘Bakım ve Koruma’ (p-değeri=0.43> $\alpha$ =0.05) değişkeni açısından alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ebeveynleri ile özel okul ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları arasında farklılık bulunmamaktadır.

‘Kendi Kendine Karar Verme’ boyutunda durum farklılaşmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ebeveynlerinin ‘Kendi Kendine Karar Verme’ değişkeninde puanı 29.82 iken, özel okul ebeveyninde bu değer 44.80’dir. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır(p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05). ‘Kendi Kendine Karar Verme’



boyutunda, özel okul ebeveynlerinin tutumları, alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulu ebeveynlerinden daha yüksek düzeydedir.

**- Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okulların Ebeveynleri İle Özel Okul Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumlarının Karşılaştırılması:**

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynleri ile özel okul ebeveynlerinin çocuk hakları tutum puan ortalamalarını gösteren Tablo-26 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 26**  
**Orta Sosyo-Ekonomik Düzey İlköğretim Okulundaki Ebeveynlerle Özel İlköğretim Okulu Ebeveynlerinin Sayısal Dağılımları**

Boyutlar	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Bakım ve Korunma	Orta S.E.D.	209	126,54
	Özel Okul	36	102,44
	Toplam	245	
Devlet Güvencesi ve Desteği	Orta S.E.D.	204	120,19
	Özel Okul	33	111,67
	Toplam	237	
Kendi Kendine Karar Verme	Orta S.E.D.	197	111,48
	Özel Okul	35	144,77
	Toplam	232	

Tablo 26'ya göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarındaki ebeveynlerin 'Bakım ve Koruma' boyutu puanı 126.54 iken özel ilköğretim okulundaki ebeveynlerin 'Bakım ve Koruma' boyutundaki puanı 102.44'tür. Özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları, 'Bakım ve Koruma' boyutunda orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinden daha düşüktür.

'Devlet Güvencesi ve Desteği' boyutunda da, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrenci ebeveynlerinin puanları (120,19), özel okul öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk hakları tutum puanlarından (111,67) daha yüksektir.

'Kendi Kendine Karar Verme' boyutunda ise, özel okul ebeveynlerinin puanları (144,77), orta sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin puanlarından (111,48) daha yüksektir.

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarıyla, özel okul ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarındaki puan farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo-27’de verilmiştir.

**Tablo 27**  
**Mann-Whitney U Analizine Göre Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okulu İle Özel İlköğretim Okulundaki Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumları Karşılaştırılması**

	Bakım ve Koruma	Devlet Güvencesi ve Desteği	Kendi Kendine Karar Verme
Mann-Whitney U	3022,00	3124,00	2458,00
Wilcoxon W	3688,00	3685,00	21961,00
Z	-1,90	-,66	-2,70
Önemlilik Değeri	,05	,50	,00

Tablo 27’ye göre, ‘Bakım ve Koruma’ (p-değeri=0.05> $\alpha$ =0.05) değişkeni ile ‘Devlet Güvencesi ve Desteği’ (p-değeri=0.50> $\alpha$ =0.05) değişkeni açısından orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları ebeveynleri ile özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları arasında farklılık bulunmamaktadır.

‘Kendi Kendine Karar Verme’ değişkeni açısından ise, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ebeveynlerinin puanları 111.48 iken, özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin puanı 144.77’dir. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05). ‘Kendi Kendine Karar Verme’ tutumu açısından özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin tutumları daha yüksektir.

**- Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet Okullarının Ebeveynleri İle Özel Okul Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumlarının Karşılaştırılması:**

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulları ebeveynleri ile özel okul ebeveynlerinin çocuk hakları tutum puan ortalamalarını gösteren Tablo-28 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 28**  
**Üst Sosyo-Ekonomik Düzey İlköğretim Okulu Ebeveynleri İle Özel İlköğretim Okulu Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumları Puanlarının Sıralaması**

Boyutlar	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Bakım ve Koruma	Üst S.E.D.	132	87,50
	Özel Okul	36	73,49
	Toplam	168	
Devlet Güvencesi ve Desteği	Üst S.E.D.	122	78,80
	Özel Okul	33	75,03
	Toplam	155	
Kendi Kendine Karar Verme	Üst S.E.D.	125	77,94
	Özel Okul	35	89,64
	Toplam	160	

Tablo 28'e göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları ebeveynlerinin 'Bakım ve Koruma' boyutu puanı 87,50 iken, özel ilköğretim okulundaki ebeveynlerin 'Bakım ve Koruma' boyutundaki puanı 73,49'dur. Özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları, 'Bakım ve Koruma' boyutunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinden daha düşüktür.

'Devlet Güvencesi ve Desteği' boyutunda da, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrenci ebeveynlerinin puanları (78,80), özel okul öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk hakları tutum puanlarından (75,03) daha yüksektir.

'Kendi Kendine Karar Verme' boyutunda ise, özel okul ebeveynlerinin puanları (89,64), üst sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin puanlarından (77,94) daha yüksektir.

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarıyla, özel okul ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarındaki puan farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo-29'da verilmiştir.

**Tablo 29**  
**Mann-Whitney U Analizine Göre Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okulundaki Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Karşılaştırılması**

	Bakım ve Koruma	Devlet Güvencesi ve Desteği	Kendi Kendine Karar Verme
Mann-Whitney U	1979,50	1915,00	1867,50
Wilcoxon W	2645,50	2476,00	9742,50
Z	-1,55	-,43	-1,32
Önemlilik Değeri	,12	,66	,18

Tablo 29'a göre, çocukları üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulda öğrenim gören ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile çocukları özel okulda öğrenim gören ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları tüm boyutlarda aynı dağılıma sahiptir. Ebeveynlerin çocuk hakları tutumları, 'Bakım ve Koruma' (p-değeri=0.12> $\alpha$ =0.05), 'Devlet Güvencesi ve Desteği' (p-değeri=0.66> $\alpha$ =0.05) ve 'Kendi Kendine Karar Verme' (p-değeri=0.18> $\alpha$ =0.05) boyutlarında, çocukları üst sosyo-ekonomik düzeyde öğrenim gören ebeveynler ile çocukları özel okulda öğrenim gören ebeveynler arasında farklılık göstermemektedir.

#### 4.2. İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları

Bu başlık altında, önce ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin; cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Daha sonra, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

##### 4.2.1. İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluklarının Cinsiyetlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

İlköğretim öğrencilerinin 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği' boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre sıralaması tablo 30'da verilmiştir.

**Tablo 30**  
**İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Ahlaki Olgunluk Puanlarının Sıralaması**

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Hakikat	Kız	304	288,92
	Erkek	291	307,48
	Toplam	595	
Huzur	Kız	294	276,63
	Erkek	281	299,90
	Toplam	575	
Şiddetten Kaçınma Davranışı	Kız	313	297,62
	Erkek	296	312,80
	Toplam	609	
Sevgi	Kız	305	272,95
	Erkek	297	330,82
	Toplam	602	
Doğru Davranış	Kız	323	303,59
	Erkek	300	321,06
	Toplam	623	

Tablo 30'a göre 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nin tüm boyutlarında erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerden daha yüksektir. Erkek ve kız öğrencilerin ahlaki olgunluk puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo-31'de verilmiştir.

**Tablo 31**  
**Mann-Whitney U Analizine Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunluklarının**  
**Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

	Hakikat	İç Huzur	Şiddetten Kaçınma	Sevgi	Doğru Davranış
Mann-Whitney U	41472,50	37964,00	44015,50	36583,50	45732,00
Wilcoxon W	87832,50	81329,00	93156,50	83248,50	98058,00
Z	-1,31	-1,68	-1,06	-4,10	-1,22
Önemlilik Değeri	,18	,09	,28	,00	,22

Tablo 31'e göre, Mann-Whitney U testi sonucunda, 'Hakikat' (p-değeri=0.18> $\alpha$ =0.05), 'İç Huzur' (p-değeri=0.93> $\alpha$ =0.05), 'Şiddetten Kaçınma Davranışı' (p-değeri=0.28> $\alpha$ =0.05) ve 'Doğru Davranış' (p-değeri=0.22> $\alpha$ =0.05) değişkenlerinin tümünde, kız ve erkek gruplarının ahlaki olgunluk puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ancak 'Sevgi' (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05) değişkeni açısından, kız (puan: 272,95) ve erkek (puan: 330,82) öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 'Sevgi' boyutunda, erkek öğrencilerin ahlaki olgunlukları kız öğrencilerden daha yüksektir.

#### 4.2.2 Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları

Bu başlık altında önce, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilmiştir. Daha sonra her sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri ile özel okul öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ayrı ayrı karşılaştırılmıştır.

##### a. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre çalışma grubunun tamamında öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarının sıralaması Tablo-32’de verilmiştir.

**Tablo 32**  
**Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Puanları**

Boyutlar	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Hakikat	Alt S.E.D.	71	311,37
	Orta S.E.D.	253	301,69
	Üst S.E.D.	195	301,49
	Özel Okul	93	326,35
	Toplam	612	
İç Huzur	Alt S.E.D.	67	326,23
	Orta S.E.D.	240	287,87
	Üst S.E.D.	191	269,94
	Özel Okul	93	348,73
	Toplam	591	
Şiddetten Kaçınma Davranışı	Alt S.E.D.	78	359,11
	Orta S.E.D.	257	296,59
	Üst S.E.D.	197	309,36
	Özel Okul	94	330,55
	Toplam	626	
Sevgi	Alt S.E.D.	76	335,05
	Orta S.E.D.	250	301,50
	Üst S.E.D.	200	309,51
	Özel Okul	93	313,45
	Toplam	619	
Doğru Davranış	Alt S.E.D.	82	353,83
	Orta S.E.D.	261	298,06
	Üst S.E.D.	203	309,89
	Özel Okul	94	376,64
	Toplam	640	

Tablo 32’ye göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre ‘iç huzur’ boyutunda en yüksek puana (348,73) sahip okul, özel

okuldur. Bu boyutta özel okulu, 326.23 puanla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri, 287.87 puanla orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri izlemektedir. ‘İç huzur’ boyutunda en düşük puana (269,94) sahip öğrenciler ise yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileridir.

‘Şiddetten kaçınma davranışı’nda ise, alt sosyo-ekonomik düzey okul öğrencilerinin en yüksek puana (359.11) sahip oldukları görülmektedir. ‘Şiddetten kaçınma davranışı’nda ikinci sırada özel okul öğrencileri, üçüncü sırada yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulu öğrencileri gelmektedir. En düşük ‘şiddetten kaçınma davranışı’ puanı (296,59), orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerindir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre ‘doğru davranış’ boyutunda en yüksek puana (376,64) sahip okul, özel okuldur. Bu boyutta özel okulu, 353.83 puanla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri, 309.89 yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri izlemektedir. ‘Doğru davranış’ boyutunda en düşük puana (298,06) sahip öğrenciler ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileridir.

Okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo-33’de verilmiştir.

**Tablo 33**  
**Kruskal Wallis Analizine Göre Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

	Hakikat	İç Huzur	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Sevgi	Doğru Davranış
Ki-kare	1,57	16,00	8,21	2,11	16,18
df	3	3	3	3	3
Önemlilik Değeri	,66	,00	,04	,55	,00

Tablo 33’e göre, Kruskal wallis testi sonucunda, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk ölçeğinin ‘hakikat’(p-değeri=0.66> $\alpha$ =0.05) ve ‘sevgi’ (p-değeri=0.55> $\alpha$ =0.05) boyutlarından aldıkları puanlar okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.



Sonuçlara göre, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin ‘iç huzur’, (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05) ‘şiddetten kaçınma davranışı’(p-değeri=0.04< $\alpha$ =0.05) ve ‘doğru davranış’ (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05) boyutlarından aldıkları puanlar okulların sosyo-ekonomik düzeyine farklılık göstermektedir. ‘İç huzur’ (348,73) ve ‘doğru davranış’ (376,64) boyutunda özel okul öğrencileri en yüksek puana sahip iken; ‘şiddetten kaçınma davranışı’ boyutunda alt sosyo-ekonomik düzey okul öğrencileri en yüksek puana (359,11) sahiptir.

**b. Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Karşılaştırılması**

Devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunluklarının karşılaştırılması, her bir sosyo-ekonomik düzey için ayrı ayrı yapılmıştır.

**- Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocukların Ahlaki Olgunluklarının Karşılaştırılması**

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunluk puanları Tablo-34’de verilmiştir.

**Tablo 34**  
**Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Puanları**

Boyutlar	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Hakikat	Alt S.E. D.	71	80,36
	Özel Okul	93	84,13
	Toplam	164	
İç Huzur	Alt S.E.D.	67	77,00
	Özel Okul	93	83,02
	Toplam	160	
Şiddetten Kaçınma Davranışı	Alt S.E.D.	78	91,03
	Özel Okul	94	82,74
	Toplam	172	
Sevgi	Alt S.E.D.	76	88,36
	Özel Okul	93	82,26
	Toplam	169	
Doğru Davranış	Alt S.E.D.	82	85,36
	Özel Okul	94	91,24
	Toplam	176	

Tablo 34'e göre, alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunluk puanlarının karşılaştırılmasında, 'hakikat', 'iç huzur' ve 'doğru davranış' boyutlarında özel okul öğrencilerinin puanları; 'sevgi' ve 'şiddetten kaçınma davranışı' puanlarında alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin puanları daha yüksektir. Bu puan farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo-35'de verilmiştir.

**Tablo 35**  
**Mann-Whitney U Analizine Göre Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Ahlaki Olgunluklarının Karşılaştırılması**

	Hakikat	İç Huzur	Şiddetten Kaç. Dav.	Sevgi	Doğru Davranış
Mann-Whitney U	3149,50	2881,00	3312,50	3279,00	3596,50
Wilcoxon W	5705,50	5159,00	7777,50	7650,00	6999,50
Z	-,50	-,81	-1,09	-,80	-,77
Önemlilik Değeri	,61	,41	,27	,41	,44

Tablo 35'e göre, 'hakikat' (p-değeri=0.61> $\alpha$ =0.05), 'iç huzur' (p-değeri=0.41> $\alpha$ =0.05), 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri=0.27> $\alpha$ =0.05), 'sevgi' (p-değeri=0.41> $\alpha$ =0.05) ve 'doğru davranış' (p-değeri=0.44> $\alpha$ =0.05) değişkeni açısından alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında öğrenim gören çocukların ahlaki olgunlukları (değer tutumları) ile özel okulda öğrenim gören ahlaki olgunlukları ahlaki olgunlukları aynı dağılıma sahiptir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında okuyan çocukların ahlaki olgunlukları ile özel okulda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunluk tutumları farklılık göstermemektedir.

**- Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocukların Ahlaki Olgunluklarının Karşılaştırılması**

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunluk puanları Tablo-36'da verilmiştir.

**Tablo 36**  
**Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Puanları**

	Okul Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Hakikat	Orta S.E.D.	253	169,73
	Özel Okul	93	183,76
	Toplam	346	
İç Huzur	Orta S.E.D.	240	157,50
	Özel Okul	93	191,53
	Toplam	333	
Şiddetten Kaçınma Davranışı	Orta S.E.D.	257	170,88
	Özel Okul	94	190,00
	Toplam	351	
Sevgi	Orta S.E.D.	250	170,18
	Özel Okul	93	176,90
	Toplam	343	
Doğru Davranış	Orta S.E.D.	261	166,57
	Özel Okul	94	209,74
	Toplam	355	

Tablo 36'ya göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunluk puanlarının karşılaştırılmasında, tüm boyutlarda özel okul öğrencilerinin puanlarının orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinden daha yüksektir. Bu puan farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo-37'de verilmiştir.

**Tablo 37**  
**Mann-Whitney U Analizine Göre Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Ahlaki Olgunluklarının Karşılaştırılması**

	Hakikat	İç Huzur	Şiddetten Kaçınma	Sevgi	Doğru Davranış
Mann-Whitney U	10810,00 0	8879,00	10763,00 0	11169,50 0	9283,00
Wilcoxon W	42941,00 0	37799,00 0	43916,00 0	42544,50 0	43474,00 0
Z	-1,16	-2,89	-1,57	-,561	-3,53
Önemlilik Değeri	,24	,00	,11	,57	,00

Tablo 37'ye göre, ahlaki olgunluk ölçeğinin 'hakikat' (p-değeri=0.24> $\alpha$ =0.05), 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri=0.11> $\alpha$ =0.05) ve 'sevgi' (p-değeri=0.57> $\alpha$ =0.05) alt boyutlarında orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında öğrenim gören çocukların ahlaki olgunlukları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunlukları arasında farklılık bulunmamaktadır.

Ancak ahlaki olgunluk ölçeğinin 'iç huzur' ve 'doğru davranış' boyutlarında durum değişmektedir. 'İç huzur' değişkeni için orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların puanı 157.50 iken, özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların puanı 191.53'tür. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05).

'Doğru davranış' (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05) değişkeni açısından orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocuklar ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklar arasında farklılık bulunmaktadır. Özel okul öğrencilerinin 'doğru davranış' değerleri (209,74), orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin değerlerinden (166.57) daha yüksektir.

**Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocukların Ahlaki Olgunluklarının Karşılaştırılması**

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunluk puanları Tablo-38’de verilmiştir.

**Tablo 38**  
**Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Puanları**

	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Hakikat	Üst S.E. D.	67	49,31
	Özel Okul	32	51,45
	Toplam	99	
İç Huzur	Üst S.E.D.	67	44,96
	Özel Okul	32	60,56
	Toplam	99	
Şiddetten Kaçınma Davranışı	Üst S.E.D.	68	49,73
	Özel Okul	32	52,14
	Toplam	100	
Sevgi	Üst S.E.D.	69	49,34
	Özel Okul	31	53,08
	Toplam	100	
Doğru Davranış	Üst S.E.D.	71	49,87
	Özel Okul	32	56,73
	Toplam	103	

Tablo 38’de göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunluk puanlarının karşılaştırılmasında, tüm boyutlarda özel okul öğrencilerinin puanlarının üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinden daha yüksektir. Bu puan farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo-39’da verilmiştir.

**Tablo 39**  
**Mann-Whitney U Analizine Göre Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Ahlaki Olgunluklarının Karşılaştırılması**

	Hakikat	İç Huzur	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Sevgi	Doğru Davranış
Mann-Whitney U	1025,50	734,00	1035,50	989,50	984,50
Wilcoxon W	3303,50	3012,00	3381,50	3404,50	3540,50
Z	-,34	-2,53	-,39	-,60	-1,09
Önemlilik Değeri	,72	,01	,69	,54	,27

Tablo 39'a göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulu öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile özel ilköğretim okulu öğrencilerinin ahlaki olgunlukları, 'hakikat' ( $p\text{-değeri}=0.72 > \alpha=0.05$ ), 'şiddetten kaçınma davranışı' ( $p\text{-değeri}=0.69 > \alpha=0.05$ ), 'sevgi' ( $p\text{-değeri}=0.54 > \alpha=0.05$ ) ve 'doğru davranış' ( $p\text{-değeri}=0.27 > \alpha=0.05$ ) alt boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Ahlaki olgunluğun 'iç huzur' boyutunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulu öğrencilerinin puanı 44.96 iken, özel ilköğretim okulu öğrencilerinde bu değer 60.59'dır. Özel ilköğretim okulu öğrencileri lehine olan bu fark, istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p\text{-değeri}=0.01 < \alpha=0.05$ ).

#### 4.2.3. Ebeveynlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları İle İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin ebeveynleri tarafından doldurulan ölçek sayısı 455'tir. Bu ölçeklerden boş bırakılan maddeleri olan, sürekli aynı maddenin işaretlenmiş olduğu ölçeklerin ayıklanmasından sonra değerlendirmeye alınabilecek ölçek sayısı 354'tür. Öğrencilerin doldurduğu ahlaki ölçek ahlaki olgunluk ölçeklerinden değerlendirmeye alınabilecek ölçek sayısı 554'tür. Ancak hem öğrencinin hem de ebeveyninin kendisine ait ölçekleri sağlıklı bir şekilde doldurduğu eşleştirilmiş anket sayısı 347'dir. Bu araştırmada eşleştirilmiş ölçekler kullanıldığı için  $n=347$ 'dir.

Araştırmanın yapıldığı okullara göre ebeveynlerin ve öğrencilerin eşleştirilmiş ölçek sayıları Tablo 40'da verilmiştir.

**Tablo 40**  
**Okullara Göre Eşlenik (Ebeveyn n=Öğrenci n) Ölçek Sayıları**

Okul İsimleri	n (öğrenci= ebeveyn)	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Şemikler	27	7,8	7,8	7,8
Kenan Gamsız	47	13,5	13,5	21,3
Örnekköy	12	3,5	3,5	24,8
Ankara	47	13,5	13,5	38,3
Atakent	13	3,7	3,7	42,1
Yamanlar	32	9,2	9,2	51,3
Mavişehir	58	16,7	16,7	68,0
Cemil Akyuz	111	32,0	32,0	100,0
Toplam	347	100,0	100,0	

Tablo 40'a göre, alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Şemikler İlköğretim Okulu ile Örnekköy İlköğretim Okulu toplamında 37 öğrenci ve bu öğrencilerin 37 ebeveyni tarafından geçerli bir şekilde doldurulan ölçekler eşleştirilerek değerlendirmeye alınmıştır. Orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Ankara İlköğretim Okulu, Kenan Gamsız İlköğretim Okulu ve Cemil Akyüz ilköğretim okulu toplamında 205 öğrenci ve ebeveyni tarafından doldurulan ölçekler eşleştirilerek analize tabi tutulmuştur. Üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Mavişehir İlköğretim Okulu ile Atakent İlköğretim Okulu toplamında 71 öğrenci ve ebeveynleri tarafından doldurulan ölçekler eşleştirilerek analize tabi tutulmuştur. Özel ilköğretim okulunu temsil eden Yamanlar Koleji'nde ise 32 öğrenci ve ebeveyni tarafından doldurulan ölçekler analize tabi tutulmuştur.

Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının, çocukların ahlaki olgunlukları ile ilişkisini gösteren analiz sonuçları, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarını içeren boyutlara göre ayrı ayrı aşağıda verilmiştir.



**- Ebeveynlerin Bakım ve Koruma Tutumlarının Çocukların Ahlaki Olgunlukları İle İlişkisi**

Spearman Rho analizine göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 41 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 41**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Ebeveynlerin Bakım Koruma Tutumlarının Çocukların Ahlaki Olgunlukları İle İlişkisi**

		Bakım ve Koruma	Hakikat	İç Huzur	Şiddetten Kaç. Dav.	Sevgi	Doğru Davranış
Spearman's rho	Korelasyon Katsayısı	1,000	,132*	,161*	,166**	,241**	,097
	Önemlilik Değeri	.	,02	,00	,00	,00	,08
	n	318	298	289	307	304	312

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Tablo 41'de ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'doğru davranış' boyutu dışındaki (p-değeri= 0.08> $\alpha$ =0.05) tüm boyutları arasında doğrusal, pozitif yönlü zayıf ilişkisi olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları ile çocukların 'hakikat' eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı (p-değeri= 0.02< $\alpha$ =0.05) ve doğrusal, pozitif yönlü zayıf (İlişki katsayısı 0.132) bir ilişki vardır.

Çocuk hakları tutumunun 'Bakım ve koruma' boyutu ile 'iç huzur' eğilimi arasında da istatistiksel olarak anlamlı (p-değeri= 0.00< $\alpha$ =0.05) ve doğrusal, pozitif yönlü, pozitif yönlü, zayıf (ilişki katsayısı 0.161) bir ilişki vardır.

Ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumu ile çocuklarının 'şiddetten kaçınma davranışı' eğilimi arasında, p-değeri= 0.00< $\alpha$ =0.05 olduğundan, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. İlişki katsayısı 0.166'dır. Kısacası bakım koruma çocuk hakları tutumu ile şiddetten kaçınma tutumu arasında istatistiksel olarak doğrusal, pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocuklarının 'sevgi' eğilimi (değeri) arasında,  $p\text{-değeri} = 0.00 < \alpha = 0.05$  olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. İlişki katsayısı 0.241 olduğundan, ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumu ile çocukların 'sevgi' eğilimi arasında istatistiksel olarak doğrusal, pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

**- Ebeveynlerin Devlet Güvencesi ve Desteği Tutumlarının Çocukların Ahlaki Olgunlukları İle İlişkisi**

Spearman Rho analizine göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 42 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 42**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Ebeveynlerin Devlet Güvencesi ve Desteği Tutumlarının Çocuklarının Ahlaki Olgunlukları İle İlişkisi**

		Devlet Güvencesi	
Spearman's rho	Hakikat	Korelasyon Katsayısı	,106
		Önemlilik Değeri	,07
		n	285
	İç Huzur	Korelasyon Katsayısı	,142*
		Önemlilik Değeri	,01
		n	276
	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Korelasyon Katsayısı	,067
		Önemlilik Değeri	,24
		n	295
	Sevgi	Korelasyon Katsayısı	,155**
		Önemlilik Değeri	,00
		n	288
	Doğru Dav.	Korelasyon Katsayısı	,064
		Önemlilik Değeri	,27
		n	299

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$

Tablo 42'ye göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının 'iç huzur' (p-değeri= 0.01< $\alpha$ =0.05) ve 'sevgi' (p-değeri= 0.00< $\alpha$ =0.05) boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Bulgular, ebeveynlerin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumlarının, ilköğretim öğrencilerinin 'hakikat' (p-değeri= 0.07> $\alpha$ =0.05), 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri= 0.24> $\alpha$ =0.05), 'doğru davranış' (p-değeri= 0.27> $\alpha$ =0.05) değerleri ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi olmadığını göstermiştir.

- *Ebeveynlerin Kendi Kendine Karar Verme Tutumlarının Çocukların Ahlaki Olgunlukları İle İlişkisi*

Spearman Rho analizine göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 43 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 43**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Ebeveynlerin Kendi Kendine Karar Verme**  
**(Katılım) Tutumlarının Çocuklarının Ahlaki Olgunlukları İle İlişkisi**

			Kendi Kendine Karar Verme
Spearman's rho	Hakikat	Korelasyon Katsayısı	,139*
		Önemlilik Değeri	,02
		n	279
	İç Huzur	Korelasyon Katsayısı	,177**
		Önemlilik Değeri	,00
		n	275
	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Korelasyon Katsayısı	,103
		Önemlilik Değeri	,08
		n	287
	Sevgi	Korelasyon Katsayısı	,151*
		Önemlilik Değeri	,01
		n	283
	Doğru Davranış	Korelasyon Katsayısı	,129*
		Önemlilik Değeri	,02
		n	293

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Tablo 43'de, ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'şiddetten kaçınma davranışı' boyutu dışındaki (p-değeri= 0.08> $\alpha$ =0.05) tüm boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile çocuklarının 'hakikat' (p-değeri= 0.02< $\alpha$ =0.05), 'iç huzur' (p-değeri= 0.00< $\alpha$ =0.05), 'sevgi' (p-değeri= 0.01< $\alpha$ =0.05) ve 'doğru davranış' değerleri (p-değeri= 0.02< $\alpha$ =0.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

#### **4.2.4. İlköğretim Okullarının Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Ebeveynlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

İlköğretim okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkiyi gösteren analiz sonuçları, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarını içeren boyutlara göre ayrı ayrı aşağıda verilmiştir.

##### ***a- Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumları İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki***

Bu başlık altında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının sırasıyla: ‘bakım ve koruma’, ‘devlet güvencesi ve desteği’, ‘kendi kendine karar verme’ boyutlarının, çocukların ahlaki olgunluklarıyla ilişkilerini belirleyen analizler yer almıştır.

##### ***- Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Ebeveynlerin Bakım ve Koruma Tutumları İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki***

Tablo 44’de, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin ‘bakım ve koruma’ tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki verilmiştir.

**Tablo 44**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda**  
**Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarının Bakım ve Koruma Boyutu İle**  
**Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

		Bakım ve Koruma	Hakikat	İç Huzur	Şiddetten Kaçınma Dav.	Sevgi	Doğru Davranış
Spearman 's rho	Korelasyon Katsayısı	1,000	,211	,471 **	,128	,422 *	,464 **
	Önemlilik Değeri	.	,26	,01	,47	,01	,00
	n	36	30	29	34	34	36

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Tablo 44'de, Spearman's rho testi sonucuna göre, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'iç huzur' (p-değeri= 0.01< $\alpha$ =0.05), 'sevgi' (p-değeri= 0.01< $\alpha$ =0.05) ve 'doğru davranış' boyutları (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05) arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları ile çocukların 'hakikat' (p-değeri= 0.26> $\alpha$ =0.05) ve 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri=0.47> $\alpha$ =0.05) tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

**- Alt Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okul Ebeveynlerinin Devlet Güvencesi ve Desteği Tutumlarının Çocukların Ahlaki Olgunlukları İle İlişkisi**

Aşağıdaki Tablo 45'de, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki verilmiştir.

**Tablo 45**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarının Devlet Güvencesi ve Desteği Boyutu İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

			Devlet Güvencesi ve Desteği
Spearman's rho	Hakikat	Korelasyon Katsayısı	,258
		Önemlilik Değeri	,16
		n	30
	İç Huzur	Korelasyon Katsayısı	,523**
		Önemlilik Değeri	,00
		n	29
	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Korelasyon Katsayısı	,125
		Önemlilik Değeri	,47
		n	35
	Sevgi	Korelasyon Katsayısı	,438*
		Önemlilik Değeri	,01
		n	33
	Doğru Davranış	Korelasyon Katsayısı	,20
		Önemlilik Değeri	,22
		n	36

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Tablo 45'deki Spearman's rho testi sonuçlarına göre, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'iç huzur' (p-değeri= 0.00< $\alpha$ =0.05) ve 'sevgi' (p-değeri= 0.01< $\alpha$ =0.05) boyutları (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05) arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır.

Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları ile çocukların 'hakikat'(p-değeri= 0.16> $\alpha$ =0.05) 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri=0.47> $\alpha$ =0.05) ve 'doğru davranış' (p-değeri=0.22> $\alpha$ =0.05) tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

**- Alt Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okul Ebeveynlerinin Kendi Kendine Karar Verme Tutumları İle Çocukların Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki Tablo 46'da verilmiştir.

**Tablo 46**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarının Kendi Kendine Karar Verme Boyutu İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

			Kendi Kendine Karar Verme
Spearman's rho	Hakikat	Korelasyon Katsayısı	,167
		Önemlilik Değeri	,38
		n	29
	İç Huzur	Korelasyon Katsayısı	,498**
		Önemlilik Değeri	,00
		n	28
	Şid.Kaç Dav.	Korelasyon Katsayısı	,07
		Önemlilik Değeri	,67
		n	32
	Sevgi	Korelasyon Katsayısı	,320
		Önemlilik Değeri	,07
		n	32
	Doğru Davranış	Korelasyon Katsayısı	,277
		Önemlilik Değeri	,11
		n	34

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Tablo 46'daki Spearman's rho testi sonuçlarına göre, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'Kendi Kendine Karar Verme' (katılım) boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının sadece 'iç huzur' (p-değeri= 0.00< $\alpha$ =0.05) boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır.



Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin 'hakikat' (p-değeri= 0.38> $\alpha$ =0.05), 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri=0.67> $\alpha$ =0.05), 'sevgi' davranışı (p-değeri=0.07> $\alpha$ =0.05) ve 'doğru davranış' (p-değeri=0.11> $\alpha$ =0.05) tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

**b- Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumları İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

Bu başlık altında, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının sırasıyla: 'bakım ve koruma', 'devlet güvencesi ve desteği', 'kendi kendine karar verme' boyutlarının, çocukların ahlaki olgunluklarıyla ilişkilerini belirleyen analizler yer almıştır.

**- Orta Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okul Ebeveynlerinin Bakım ve Koruma Tutumları İle Çocukların Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin 'bakım ve koruma' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki Tablo 47'de verilmiştir.

**Tablo 47**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarının Bakım ve Koruma Boyutu İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

		Bakım ve Koruma	Hakikat	İç Huzur	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Sevgi	Doğru Davranış
Spearman's rho	Korelasyon Katsayısı	1,000	,203**	,222**	,177*	,206**	,098
	Önemlilik Değeri	.	,00	,00	,01	,00	,19
	n	186	176	168	180	177	180

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Tablo 47'deki Spearman's rho testi sonuçlarına göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile, çocukların ahlaki olgunluklarının 'doğru davranış' boyutu (p-değeri=0.19> $\alpha$ =0.05) dışındaki tüm boyutlar arasında ilişki bulunmaktadır.

Orta sosyo-ekonomik düzey ilköğretim okullarında, ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumu ile öğrencilerin ahlaki olgunluklarının 'hakikat' (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.01); 'iç huzur' (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.01); 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri=0.01< $\alpha$ =0.05); 'sevgi' davranışı (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. İlişkilerin katsayıları sırasıyla 0.203, 0.222, 0.177, 0.206, 0.98 olduğu için, bu ilişki zayıf bir ilişkidir.

**- Orta Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okul Ebeveynlerinin Devlet Güvencesi ve Desteği Tutumları İle Çocukların Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki Tablo 48'de verilmiştir.

**Tablo 48**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarının Devlet Güvencesi ve Desteği Boyutu İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

			Devlet Güvencesi ve Desteği
Spearman's rho	Hakikat	Korelasyon Katsayısı	,105
		Önemlilik Değeri	,175
		n	170
	İç Huzur	Korelasyon Katsayısı	,110
		Önemlilik Değeri	,162
		n	163
	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Korelasyon Katsayısı	,063
		Önemlilik Değeri	,410
		n	174
	Sevgi	Korelasyon Katsayısı	,060
		Önemlilik Değeri	,440
		n	170
	Doğru Davranış	Korelasyon Katsayısı	,071
		Önemlilik Değeri	,353
		n	175

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile çocukların ahlaki olgunlukları arasında ilişki bulunmamaktadır.

**- Orta Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okul Ebeveynlerinin Kendi Kendine Karar Verme Tutumları İle Çocukların Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki Tablo 49'da verilmiştir.

**Tablo 49**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarının Kendi Kendine Karar Verme Boyutu İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

			Kendi Kendine Karar Verme
Spearman's rho	Hakikat	Korelasyon Katsayısı	,158*
		Önemlilik Değeri	,04
		n	164
	İç Huzur	Korelasyon Katsayısı	,138
		Önemlilik Değeri	,08
		n	161
	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Korelasyon Katsayısı	,102
		Önemlilik Değeri	,18
		n	168
	Sevgi	Korelasyon Katsayısı	,085
		Önemlilik Değeri	,27
		n	164
	Doğru Davranış	Korelasyon Katsayısı	,024
		Önemlilik Değeri	,75
		n	169

\*p<0,05

Tablo 49'daki Spearman's rho testi sonuçlarına göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ile, çocukların ahlaki olgunluklarının 'hakikat' boyutu arasında (p-değeri= 0.04< $\alpha$ =0.05) istatistiksel olarak doğrusal ve pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin katsayısı 0.158 olup zayıf bir ilişkidir.

Orta sosyo-ekonomik düzey ilköğretim okullarında, ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumu ile öğrencilerin ahlaki olgunluklarının 'iç huzur' (p-değeri= 0.08 > $\alpha$ =0.05); 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri= 0.18 >  $\alpha$ =0.05); 'sevgi' davranışı (p-değeri= 0.27 >  $\alpha$ =0.05) ve 'doğru davranış' (p-değeri= 0.75 >  $\alpha$ =0.05) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Bu nedenle orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının

sadece 'hakikat' boyutu arasında zayıf, doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

**c- Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet Okulları Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumları İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

Bu başlık altında, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının sırasıyla: 'bakım ve koruma', 'devlet güvencesi ve desteği', 'kendi kendine karar verme' boyutlarının, çocukların ahlaki olgunluklarıyla ilişkilerini belirleyen analizler yer almıştır.

**- Üst Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okul Ebeveynlerinin Bakım ve Koruma Tutumları İle Çocukların Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin 'bakım ve Koruma' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki Tablo 50'de verilmiştir.

**Tablo 50**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okul Ebeveynlerinin Bakım ve Koruma Tutumları İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

		Bakım ve Koruma	Hakikat	İç Huzur	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Sevgi	Doğru Davranış
Spearman's rho	Korelasyon Katsayısı	1,000	,000	-,050	,190	,308*	,071
	Önemlilik Değeri	.	,99	,70	,13	,01	,56
	n	66	62	62	63	64	66

\*p<0,05

Tablo 50'deki Spearman's rho testi sonuçlarına göre, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkinin 'hakikat' (p-değeri= 0.99>α=0.05); 'iç huzur' (p-değeri= 0.70>α=0.05); 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri= 0.13>α=0.05) ve 'doğru davranış' (p-değeri=0.56>α=0.05) tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'sevgi' boyutu arasında, istatistiksel olarak doğrusal ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ( $p$ -değeri=  $0.01 < \alpha = 0.05$ ) bulunmaktadır.

**- Üst Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okul Ebeveynlerinin Devlet Güvencesi ve Desteği Tutumları İle Çocukların Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki Tablo 51'de verilmiştir.

**Tablo 51**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarının Devlet Güvencesi ve Desteği Boyutu İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

			Devlet Güvencesi ve Desteği
Spearman's rho	Hakikat	Korelasyon Katsayısı	,086
		Önemlilik Değeri	,52
		n	58
	İç Huzur	Korelasyon Katsayısı	,140
		Önemlilik Değeri	,29
		n	57
	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Korelasyon Katsayısı	,072
		Önemlilik Değeri	,58
		n	59
	Sevgi	Korelasyon Katsayısı	,303*
		Önemlilik Değeri	,02
		n	59
	Doğru Davranışı	Korelasyon Katsayısı	,005
		Önemlilik Değeri	,96
		n	61

\* $p < 0,05$

Tablo 51'deki Spearman's rho testi sonuçlarına göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile öğrencilerin 'hakikat' (p-değeri= 0.52> $\alpha$ =0.05); 'iç huzur' (p-değeri= 0.29> $\alpha$ =0.05); 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri= 0.58> $\alpha$ =0.05) ve 'doğru davranış' (p-değeri=0.96> $\alpha$ =0.05) tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'sevgi' boyutu arasında (p-değeri= 0.02< $\alpha$ =0.05), istatistiksel olarak doğrusal ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

**- Üst Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okul Ebeveynlerinin Kendi Kendine Karar Verme Tutumları İle Çocukların Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki Tablo 52'de verilmiştir.

**Tablo 52**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarının 'Kendi Kendine Karar Verme' Boyutu İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

			Kendi Kendine Karar Verme
Spearman's rho	Hakikat	Korelasyon Katsayısı	,006
		Önemlilik Değeri	,96
		n	56
	İç Huzur	Korelasyon Katsayısı	-,013
		Önemlilik Değeri	,92
		n	56
	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Korelasyon Katsayısı	,099
		Önemlilik Değeri	,46
		n	57
	Sevgi	Korelasyon Katsayısı	,232
		Önemlilik Değeri	,08
		n	58
	Doğru Davranışı	Korelasyon Katsayısı	,154
		Önemlilik Değeri	,24
		n	60

Tablo 52'deki Spearman's rho testi sonuçlarına göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ile çocukların ahlaki olgunlukları arasında 'hakikat' (p-değeri= 0.96> $\alpha$ =0.05); 'iç huzur' (p-değeri= 0.92> $\alpha$ =0.05); 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri= 0.46> $\alpha$ =0.05); 'sevgi' (p-değeri= 0.08> $\alpha$ =0.05) ve 'doğru davranış' (p-değeri=0.24> $\alpha$ =0.05) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulları ebeveynlerinin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile öğrencilerin ahlaki olgunlukları arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

***c- Özel İlköğretim Okulları Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumları İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki***

Bu başlık altında, özel okul öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının sırasıyla: 'bakım ve koruma', 'devlet güvencesi ve desteği', 'kendi kendine karar verme' boyutlarının, çocukların ahlaki olgunluklarıyla ilişkilerini belirleyen analizler yer almıştır.

***- Özel Okul Ebeveynlerinin Bakım ve Koruma Tutumları İle Çocukların Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki***

Özel okul ebeveynlerinin 'bakım ve koruma' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki Tablo 53'de verilmiştir.



**Tablo 53**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Özel İlköğretim Okullarında Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarının Bakım ve Koruma Boyutu İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

		Bakım Koruma	Hakikat	İç Huzur	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Sevgi	Doğru Dav.
Spearman's rho	Korelasyon Katsayısı	1,000	-,011	-,031	,182	,225*	,001
	Önemlilik Değeri	.	,91	,77	,08	,03	,99
	n	96	92	92	93	93	96

\*p<0,05

Tablo 53'deki Spearman's rho testi sonuçlarına göre, özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'hakikat' (p-değeri= 0.91> $\alpha$ =0.05); 'iç huzur' (p-değeri= 0.77> $\alpha$ =0.05); 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri= 0.08> $\alpha$ =0.05) ve 'doğru davranış' (p-değeri=0.99> $\alpha$ =0.05) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Özel ilköğretim okulları ebeveynlerinin 'bakım ve koruma' tutumları ile öğrencilerin ahlaki olgunluklarının sadece 'sevgi' boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, doğrusal ve pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır (p-değeri= 0.03> $\alpha$ =0.05).

**- Özel Okul Ebeveynlerinin Devlet Güvencesi ve Desteği Tutumları İle Çocukların Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

Özel okul ebeveynlerinin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki Tablo 54'de verilmiştir.

**Tablo 54**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Özel İlköğretim Okullarında Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarının Devlet Güvencesi ve Desteği Boyutu İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

			Devlet Güvencesi ve Desteği
Spearman's rho	Hakikat	Korelasyon Katsayısı	,061
		Önemlilik Değeri	,58
		n	85
	İç Huzur	Korelasyon Katsayısı	,067
		Önemlilik Değeri	,54
		n	84
	ŞiddettenKaçınma Davranışı	Korelasyon Katsayısı	,139
		Önemlilik Değeri	,20
		n	86
	Sevgi	Korelasyon Katsayısı	,231*
		Önemlilik Değeri	,03
		n	85
	Doğru Davranış	Korelasyon Katsayısı	,023
		Önemlilik Değeri	,83
		n	88

\*p<0,05

Tablo 54'deki Spearman's rho testi sonuçlarına göre, özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'hakikat' (p-değeri= 0.58> $\alpha$ =0.05); 'iç huzur' (p-değeri= 0.54> $\alpha$ =0.05); 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri= 0.20> $\alpha$ =0.05) ve 'doğru davranış' (p-değeri=0.83> $\alpha$ =0.05) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Özel ilköğretim okulları ebeveynlerinin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları ile öğrencilerin ahlaki olgunluklarının sadece 'sevgi' boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, doğrusal ve pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır (p-değeri= 0.03> $\alpha$ =0.05) .

**- Özel Okul Ebeveynlerinin Kendi Kendine Karar Verme Tutumları İle Çocukların Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

Özel okul ebeveynlerinin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki Tablo 55'de verilmiştir.

**Tablo 55**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Özel İlköğretim Okullarında Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarının Kendi Kendine Karar Verme Boyutu İle Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki**

			Kendi Kendine Karar Verme
Spearman's rho	Hakikat	Korelasyon Katsayısı	,124
		Önemlilik Değeri	,256
		n	86
	İç Huzur	Korelasyon Katsayısı	,232*
		Önemlilik Değeri	,03
		n	86
	Şiddetten Kaçınma Davranışı	Korelasyon Katsayısı	,158
		Önemlilik Değeri	,14
		n	87
	Sevgi	Korelasyon Katsayısı	,273*
		Önemlilik Değeri	,01
		n	87
	Doğru Davranış	Korelasyon Katsayısı	,289**
		Önemlilik Değeri	,00
		n	90

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Tablo 55'deki Spearman's rho testi sonuçlarına göre, özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'hakikat' (p-değeri= 0.256> $\alpha$ =0.05) ve 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri= 0.144> $\alpha$ =0.05) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Özel ilköğretim okulları ebeveynlerinin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile öğrencilerin ahlaki olgunluklarının 'İç huzur' (p-değeri=0.032< $\alpha$ =0.05); 'sevgi' (p-değeri= 0.01> $\alpha$ =0.05) ve 'doğru davranış' (p-

değeri=0.006< $\alpha$ =0.05) boyutları arasında anlamlı, doğrusal ve pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

#### 4.3. İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri İle Bulgular

Bu başlık altında, önce ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin, cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Daha sonra, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

##### 4.3.1. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Hoşgörü Eğilimleri

İlköğretim öğrencilerinin 'Hoşgörü Eğilim Ölçeği'nin boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre sıralaması Tablo56'da verilmiştir.

**Tablo 56**

##### İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörü Eğilim Puanları

	Cinsiyet	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Değer	Kız	324	303,97
	Erkek	306	327,71
	Toplam	630	
Kabul	Kız	325	319,99
	Erkek	307	312,80
	Toplam	632	
Empati	Kız	325	294,23
	Erkek	307	340,07
	Toplam	632	

Tablo 56'ya göre, ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim puanları 'değer' ve 'empati' boyutunda erkek öğrenciler lehine daha yüksek iken, 'kabul' boyutunda kız öğrenciler lehine daha yüksektir. İlköğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre hoşgörü eğilim puanlarındaki bu farklılıkların anlamlı olup olmadığına ilişkin

bulgular Tablo 57’de verilmiştir.

**Tablo 57**  
**Mann-Whitney U Analizine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörü Eğilimlerindeki Farklılık**

	Deger	Kabul	Empati
Mann-Whitney U	45835,50	48753,00	42650,50
Wilcoxon W	98485,50	96031,00	95625,50
Z	-1,66	-,49	-3,29
Önemlilik Değeri	,09	,61	,00

Tablo 57’ye göre, hoşgörü eğilimi, ‘değer’ (p-değeri=0.097> $\alpha$ =0.05) ve ‘kabul’ (p-değeri=0.6187> $\alpha$ =0.05) alt boyutlarında erkek ve kız gruplarında aynı dağılıma sahip olup cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Hoşgörü eğilimi ‘empati’ alt boyutunda ise, cinsiyete göre farklılık göstermektedir (p-değeri=0.001< $\alpha$ =0.05). Kız ve erkek grupları arasındaki bu fark, erkekler lehinedir.

#### 4.3.2. İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında önce, ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilmiştir. Daha sonra her sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri ile özel okul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ayrı ayrı karşılaştırılmıştır.

##### *a. Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları*

Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre çalışma grubunun tamamında öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarının sıralaması Tablo 58’de verilmiştir.

**Tablo 58**  
**Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Hoşgörü Eğilim Puanları**

	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Değer	Alt S.E.D.	82	422,09
	Orta S.E.D.	266	284,36
	Üst S.E.D.	203	325,49
	Özel Okul	95	343,73
	Toplam	646	
Kabul	Alt S.E.D.	83	387,45
	Orta S.E.D.	265	271,73
	Üst S.E.D.	205	348,22
	Özel Okul	95	365,52
	Toplam	648	
Empati	Alt S.E.D.	83	413,14
	Orta S.E.D.	265	287,99
	Üst S.E.D.	206	319,23
	Özel Okul	94	360,71
	Toplam	648	

Tablo 58’e göre, ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilim puanları tüm boyutlarda alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine en yüksektir. Tüm boyutlarda ikinci en yüksek puan, özel okul öğrencilerindir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin hoşgörü eğilimleri ise tüm boyutlarda en düşüktür. İlköğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre hoşgörü eğilim puanlarındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 59’de verilmiştir.

**Tablo 59**  
**Kruskal Wallis Analizine Göre Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre**  
**Öğrencilerin Hoşgörü Eğilimlerinin Karşılaştırılması**

	Deger	Kabul	Empati
Ki-kare	36,77	38,84	35,17
df	3	3	3
Önemlilik Değeri	,00	,00	,00

Tablo 59'deki Kruskal wallis testi sonucuna göre, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimi 'değer' ( $p\text{-değeri}=0.000<\alpha=0.05$ ); 'kabul' ( $p\text{-değeri}=0.00<\alpha=0.05$ ) ve 'empati' ( $p\text{-değeri}=0.004<\alpha=0.05$ ) boyutlarında, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Her üç hoşgörü alt boyutu için de (değer, kabul ve empati için) ortalama sırası alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarının 1.sırada, özel okulun 2. sırada, üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarının 3.sırada ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okulların 4. sıradadır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okullarındaki öğrencilerin hoşgörü eğilimleri en yüksek, orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarının hoşgörü eğilimleri ise en düşük düzeydedir.

***b. Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri İle Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Hoşgörü Eğilimlerinin Karşılaştırılması***

Devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin karşılaştırılması, her bir sosyo-ekonomik düzey için ayrı ayrı yapılmıştır.

- ***Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimlerinin Karşılaştırılması***

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilim puanları Tablo 60'da verilmiştir.

**Tablo 60**  
**Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet Okulları İle Özel İlköğretim Okulundaki Öğrenciler Hoşgörü Eğilimi Puanları**

	Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Değer	Alt S.E.D.	82	100,21
	Özel Okul	95	79,32
	Toplam	177	
Kabul	Alt S.E.D.	83	92,17
	Özel Okul	95	87,17
	Toplam	178	
Empati	Alt S.E.D.	83	98,25
	Özel Okul	94	80,83
	Toplam	177	

Tablo 60'daki sonuçlara göre, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin hoşgörü eğilim puanları tüm boyutlarda özel okul öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonuçlarını içeren Tablo 61 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 61**  
**Mann-Whitney U Analizine Göre Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet Okulları İle Özel İlköğretim Okulundaki Öğrenciler Hoşgörü Eğilimlerinin Karşılaştırılması**

	Değer	Kabul	Empati
Mann-Whitney U	2975,50	3721,00	3133,00
Wilcoxon W	7535,50	8281,00	7598,00
Z	-2,72	-,64	-2,29
Önemlilik Değeri	,00	,51	,02

Tablo 61'deki sonuçlara göre, 'değer' değişkeni açısından düşük sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında okuyan çocukların 'değer' tutumları ile özel



ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların 'değer' tutumları aynı dağılıma sahip değildir ( $p$ -değeri= $0.006 < \alpha = 0.05$ ). Alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında öğrenim gören çocukların 'değer' tutumları (puan=100,21), özel ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların 'değer' tutumlarından (puan= 79,32) daha yüksek olup, farklılık göstermektedir.

'Empati' değişkeni açısından alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların 'empatik' eğilimleri ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların 'empatik' eğilimleri farklılık göstermektedir ( $p$ -değeri= $0.022 < \alpha = 0.05$ ). Alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların 'empatik' eğilimleri (puan=98,25), özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların 'empatik' eğilimlerinden (puan:80,83) daha yüksektir.

'Kabul' değişkeni açısından düşük sosyo-ekonomik düzeydeki sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında okuyan çocukların değer tutumları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların değer tutumları farklılık göstermemektedir ( $p$ -değeri= $0.517 > \alpha = 0.05$ ).

Sonuç olarak, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulu öğrencileri ile özel ilköğretim okulu öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri, 'değer' ve 'empati' boyutlarında farklılaşmaktadır. Bu farklılık 'değer' boyutunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin; 'empati' boyutunda ise özel ilköğretim okulu öğrencileri lehinedir.

***- Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimlerinin Karşılaştırılması***

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilim puanları Tablo 62'de verilmiştir.

**Tablo 62**  
**Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet Okulları İle Özel İlköğretim Okulundaki Öğrenciler Hoşgörü Eğilimi Puanları**

	Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Değer	Orta S.E.D.	266	172,61
	Özel Okul	95	204,49
	Toplam	361	
Kabul	Orta S.E.D.	265	167,48
	Özel Okul	95	216,83
	Toplam	360	
Empati	Orta S.E.D.	265	169,05
	Özel Okul	94	210,88
	Toplam	359	

Tablo 62'ye göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin hoşgörü eğilim puanları tüm boyutlarda özel okul öğrencilerinin puanlarından daha düşüktür. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonuçlarını içeren bulgular Tablo 63'da verilmiştir.

**Tablo 63**  
**Mann-Whitney U Analizine Göre Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet Okulları İle Özel İlköğretim Okulundaki Öğrenciler Hoşgörü Eğilimlerinin Karşılaştırılması**

	Değer	Kabul	Empati
Mann-Whitney U	10403,00	9136,00	9552,00
Wilcoxon W	45914,00	44381,00	44797,00
Z	-2,61	-4,01	-3,54
Önemlilik Değeri	,00	,00	,00

Tablo 63'deki sonuçlar incelendiğinde, 'değer' (p-değeri=0.009< $\alpha$ =0.05), 'kabul' (p-değeri=0.000< $\alpha$ =0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.000< $\alpha$ =0.05) alt boyutlarında, orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören

çocukların hoşgörü eğilimleri farklılık göstermektedir.

Bu bulgulara göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim çocukların hoşgörü eğilimleri ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri tüm alt boyutlarda farklılık göstermektedir. Bu farklılık tüm alt boyutlarda özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların lehine olup, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinden daha yüksektir.

**- Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet İlköğretim Okulları İle Özel İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimlerinin Karşılaştırılması**

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilim puanları Tablo 64'de verilmiştir.

**Tablo 64**  
**Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet Okulları İle Özel İlköğretim Okulundaki Öğrenciler Hoşgörü Eğilimi Puanları**

	Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	n	Sıra Sayıları Ortalaması
Deger	Üst S.E.D.	203	146,50
	Özel Okul	95	155,91
	Toplam	298	
Kabul	Üst S.E.D.	205	147,25
	Özel Okul	95	157,52
	Toplam	300	
Empati	Üst S.E.D.	206	144,34
	Özel Okul	94	164,00
	Toplam	300	

Tablo 64 incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin hoşgörü eğilim puanları tüm boyutlarda özel okul öğrencilerinin puanlarından daha düşük görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonuçlarını içeren Tablo 65 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 65**  
**Mann-Whitney U Analizine Göre Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Devlet Okulları İle Özel İlköğretim Okulundaki Öğrenciler Hoşgörü Eğilimlerinin Karşılaştırılması**

	Değer	Kabul	Empati
Mann-Whitney U	9033,50	9071,00	8413,00
Wilcoxon W	29739,50	30186,00	29734,00
Z	-,89	-,95	-1,88
Önemlilik Değeri	,37	,33	,06

Tablo 65'e göre, değer tutumları açısından üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların 'değer' (p-değeri=0.37> $\alpha$ =0.05); 'kabul' (p-değeri=0.33> $\alpha$ =0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.06> $\alpha$ =0.05) alt boyutlarında üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulları öğrencileri ile özel ilköğretim okulu öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Bu sonuçlara göre, hoşgörü eğiliminin tüm alt boyutlarında özel ilköğretim okulu öğrencilerinin puanları daha yüksek olmasına rağmen, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

#### 4.3.3. Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumları İle İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin ebeveynleri tarafından doldurulan ölçek sayısı 455'tir. Bu ölçeklerden boş bırakılan maddeleri olan, sürekli aynı maddenin işaretlenmiş olduğu ölçeklerin ayıklanmasından sonra değerlendirmeye alınabilecek ölçek sayısı 354'tür. Öğrencilerin doldurduğu ahlaki ölçek hoşgörü eğilim ölçeklerinden değerlendirmeye alınabilecek ölçek sayısı 554'tür. Ancak hem öğrencinin hem de ebeveyninin kendisine ait ölçekleri sağlıklı bir şekilde doldurduğu eşleştirilmiş anket sayısı 347'dir. Bu çalışmada eşleştirilmiş ölçekler kullanıldığı için n=347'dir. Araştırmanın yapıldığı okullara göre ebeveynlerin ve öğrencilerin eşleştirilmiş ölçek sayıları Tablo 59'da verilmiştir.

**Tablo 66**  
**Okullara Göre Eşlenik (Ebeveyn n=Öğrenci n) Ölçek Sayıları**

Okul İsimleri	n (öğrenci= ebeveyn)	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Şemikler	27	7,8	7,8	7,8
Kenan Gamsız	47	13,5	13,5	21,3
Örnekköy	12	3,5	3,5	24,8
Ankara	47	13,5	13,5	38,3
Atakent	13	3,7	3,7	42,1
Yamanlar	32	9,2	9,2	51,3
Mavişehir	58	16,7	16,7	68,0
Cemil Akyuz	111	32,0	32,0	100,0
Toplam	347	100,0	100,0	

Tablo 66'ya göre, alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Şemikler İlköğretim Okulu ile Örnekköy İlköğretim Okulu toplamında 37 öğrenci ve bu öğrencilerin 37 ebeveyni tarafından geçerli bir şekilde doldurulan ölçekler eşleştirilerek değerlendirilmeye alınmıştır. Orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Ankara İlköğretim Okulu, Kenan Gamsız İlköğretim Okulu ve Cemil Akyüz ilköğretim okulu toplamında 205 öğrenci ve ebeveyni tarafından doldurulan ölçekler eşleştirilerek analize tabi tutulmuştur. Üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Mavişehir İlköğretim Okulu ile Atakent İlköğretim Okulu toplamında 71 öğrenci ve ebeveynleri tarafından doldurulan ölçekler eşleştirilerek analize tabi tutulmuştur. Özel ilköğretim okulunu temsil eden Yamanlar Koleji'nde ise 32 öğrenci ve ebeveyni tarafından doldurulan ölçekler analize tabi tutulmuştur.

Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının, çocukların hoşgörü eğilimleri ile ilişkisini gösteren analiz sonuçları, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarını içeren boyutlara göre ayrı ayrı aşağıda verilmiştir.

**a- Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Bakım Koruma Boyutu İle Çocukların Hoşgörü Eğilimlerinin İlişkisi**

Ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının Bakım ve Koruma boyutu ile çocukların hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişkiyi gösteren analiz sonuçları Tablo 67'de verilmiştir.

**Tablo 67**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Bakım Koruma Boyutu İle Çocukların Hoşgörü Eğilimlerinin İlişkisi**

		Bakım ve Koruma	Değer	Kabul	Empati
Spearman's rho	Korelasyon Katsayısı	1,000	,086	,066	,134*
	Önemlilik Değeri	.	,12	,24	,01
	n	318	317	318	318

\*p<0,05

Yapılan veri analizlerinde, ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile, öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin sadece 'empati' boyutu arasında, doğrusal pozitif yönlü, zayıf ilişki bulunmuştur (p-değeri=0.01< $\alpha$ =0.05). Ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumu ile, çocuklarının 'kabul' (p-değeri=0.24>0.05) ve 'değer' (p-değeri=0.12>0.05) tutumu istatistiksel olarak ilişkili bulunmamıştır.

**b- Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Devlet Güvencesi ve Desteği Boyutu İle Çocukların Hoşgörü Eğilimlerinin İlişkisi**

Ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocukların hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişkiyi gösteren analiz sonuçları Tablo 68'de verilmiştir.

**Tablo 68**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının**  
**Devlet Güvencesi ve Desteği Boyutu İle Çocukların Hoşgörü Eğilimlerinin**  
**İlişkisi**

			Devlet Güvencesi ve Desteği
Spearman's rho	Değer	Korelasyon Katsayısı	,116*
		Önemlilik Değeri	,04
		n	304
	Kabul	Korelasyon Katsayısı	,095
		Önemlilik Değeri	,09
		n	304
	Empati	Korelasyon Katsayısı	,146*
		Önemlilik Değeri	,01
		n	304

\*p<0,05

Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile, hoşgörü eğiliminin 'değer' (p-değeri= 0.04< $\alpha$ =0.05) ve 'empati' (p-değeri= 0.01< $\alpha$ =0.05) boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü doğrusal ve zayıf bir ilişki (ilişki katsayısı 0.146) bulunmuştur. Ancak 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile 'kabul' boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p-değeri= 0.09> $\alpha$ =0.05).

**c- Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının Kendi Kendine Karar Verme Boyutu İle Çocukların Hoşgörü Eğilimlerinin İlişkisi**

Ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ile çocukların hoşgörü eğilimlerinin ilişkisini içeren analiz sonuçları Tablo 69'da verilmiştir.

**Tablo 69**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumlarının**  
**Kendi Kendine Karar Verme Boyutu İle Çocukların Hoşgörü Eğilimlerinin**  
**İlişkisi**

			Kendi Kendine Karar Verme
Spearman's rho	Değer	Korelasyon Katsayısı	,102
		Önemlilik Değeri	,07
		n	297
	Kabul	Korelasyon Katsayısı	,122*
		Önemlilik Değeri	,03
		n	298
	Empati	Korelasyon Katsayısı	,171**
		Önemlilik Değeri	,00
		n	298

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Ebeveyn çocuk hakları tutumunun 'kendi kendine karar verme' (katılım) boyutu ile hoşgörü eğiliminin 'kabul' (p-değeri= 0.03< $\alpha$ =0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, doğrusal pozitif yönlü ve zayıf (ilişki katsayısı 0.171) ilişkidir. Ebeveynin çocuk katılımıyla ilgili olumlu tutumu arttıkça, çocuğun empati eğilimi artmakta; ebeveynin çocuk katılımıyla ilgili olumlu tutumu azaldıkça, çocuğun empati eğilimi azalmaktadır. Çocuk hakları tutumunun 'kendi kendine karar verme' boyutu ile hoşgörü eğiliminin 'değer' boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur (p-değeri= 0.07> $\alpha$ =0.05).

#### 4.3.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Ebeveynlerin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları İle İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki

Bu başlık altında, ilköğretim okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile öğrencilerin hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki, her bir sosyo-ekonomik düzey için ayrı ayrı ele alınmıştır.



**a- Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumları Arasındaki İlişki**

Alt Sosyo-Ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular, 'bakım ve koruma', 'devlet güvencesi ve desteği', 'kendine karar verme' boyutları için ayrı ayrı verilmiştir.

Ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları ile çocukların hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişkiyi gösteren analiz sonuçları Tablo 70'de verilmiştir.

**Tablo 70**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumlarının 'Bakım ve Koruma' Boyutu Arasındaki İlişki**

		Bakım Koruma	Değer	Kabul	Empati
Spearman's rho	Korelasyon Katsayısı	1,000	,164	,238	,187
	Önemlilik Değeri	.	,33	,16	,27
	n	36	36	36	36

Tablo 70'e göre, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocuklarının 'değer' (p-değeri= 0.339> $\alpha$ =0.05); 'kabul' (p-değeri= 0.163> $\alpha$ =0.05) ve 'empati' (p-değeri= 0.275 >  $\alpha$ = 0.05) tutumları arasında ilişki bulunmamaktadır. Sonuç olarak, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerinin bakım ve koruma tutumları arasında ilişki bulunmamaktadır.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular Tablo 71'de verilmiştir.

**Tablo 71**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin 'Devlet Güvencesi ve Desteği' Tutumları Arasındaki İlişki**

			Devlet Güvencesi ve Desteği
Spearman's rho	Değer	Korelasyon Katsayısı	,232
		Önemlilik Değeri	,17
		n	36
	Kabul	Korelasyon Katsayısı	,189
		Önemlilik Değeri	,27
		n	36
	Empati	Korelasyon Katsayısı	,179
		Önemlilik Değeri	,29
		n	36

Tablo 71'e göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile hoşgörü eğiliminin 'değer' (p-değeri=0.17> $\alpha$ =0.05); 'kabul' (p-değeri=0.27> $\alpha$ =0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.29> $\alpha$ =0.05) boyutları arasında da ilişki bulunmamaktadır.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'kendini karar verme' boyutu arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 72 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 72**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumlarının 'Kendi Kendine Karar Verme' Boyutu Arasındaki İlişki**

			Kendi Kendine Karar Verme
Spearman's rho	Değer	Korelasyon Katsayısı	,249
		Önemlilik Değeri	,15
		n	34
	Kabul	Korelasyon Katsayısı	,138
		Önemlilik Değeri	,43
		n	34
	Empati	Korelasyon Katsayısı	,178
		Önemlilik Değeri	,34
		n	34

Tablo 72'ye göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' (katılım) boyutu ile hoşgörü eğiliminin 'değer' (p-değeri=0.15> $\alpha$ =0.05); 'kabul' (p-değeri=0.43> $\alpha$ =0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.31> $\alpha$ =0.05) boyutları arasında da ilişki bulunamamıştır.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri arasında hiçbir boyutta ilişki bulunamamıştır.

***b- Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumları Arasındaki İlişki***

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarındaki öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları ile hoşgörü eğilimleri birçok boyutta ilişkili bulunmuştur. Daha açık bir ifade ile, ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının her boyutunun, çocuklarının hoşgörü eğiliminin değer ve empati boyutu ile ilişkili, kabul boyutu ile istatistiksel olarak ilişkili olmadığı görülmüştür.

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren istatistiki analiz sonuçları Tablo 73'de verilmiştir.

**Tablo 73**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin 'Bakım ve Koruma' Tutumları Arasındaki İlişki**

		Bakım ve Koruma	Deger	Kabul	Empati
Spearman's rho	Korelasyon Katsayısı	1,000	,173*	,109	,224**
	Önemlilik Değeri	.	,01	,13	,00
	n	186	186	186	186

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Tablo 73'e göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu, hoşgörü eğiliminin 'değer' (p-değeri=0.01< $\alpha$ =0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.00< $\alpha$ =0.05) boyutu ile zayıf ilişkili (değer ilişki katsayısı 0,173; empati ilişki katsayısı 0,224); 'kabul' (p-değeri=0.13> $\alpha$ =0.05) boyutu ile ilişkisiz bulunmuştur.

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren istatistiki analiz sonuçları Tablo 74'de verilmiştir.

**Tablo 74**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin 'Devlet Güvencesi ve Desteği' Tutumları Arasındaki İlişki**

			Devlet Güvencesi ve Desteği
Spearman's rho	Değer	Korelasyon Katsayısı	,162*
		Önemlilik Değeri	,03
		n	180
	Kabul	Korelasyon Katsayısı	,130
		Önemlilik Değeri	,08
		n	180
	Empati	Korelasyon Katsayısı	,209**
		Önemlilik Değeri	,00
		n	180

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Tablo 74'e göre, aynı sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu da, 'değer' (p-değeri=0.03<0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.00<0.05) boyutu ile zayıf ilişkili; 'kabul' (p-değeri=0.08>0.05) boyutu ile ilişkisiz bulunmuştur.

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren istatistiki analiz sonuçları Tablo 75'de verilmiştir.

**Tablo 75**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin 'Kendi Kendine Karar Verme' Tutumları Arasındaki İlişki**

			Kendi Kendine Karar Verme
Spearman's rho	Değer	Korelasyon Katsayısı	,159*
		Önemlilik Değeri	,036
		n	174
	Kabul	Korelasyon Katsayısı	,129
		Önemlilik Değeri	,089
		n	174
	Empati	Korelasyon Katsayısı	,200**
		Önemlilik Değeri	,008
		n	174

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Tablo 75'e göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki sonuçlar ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutunda da değişmemiştir. 'Kendi kendine karar verme' boyutu, 'değer' (p-değeri=0.03<0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.00<0.05) boyutu ile zayıf ilişkili; 'kabul' (p-değeri=0.08>0.05) boyutu ile ilişkisiz bulunmuştur.

**b- Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumları Arasındaki İlişki**

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarındaki öğrencilerin hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları arasında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların sonuçları ile benzer olarak, hiçbir boyutta ilişki bulunamamıştır.

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren istatistikî analiz sonuçları Tablo 76'da verilmiştir.

**Tablo 76**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin 'Bakım ve Koruma' Tutumları Arasındaki İlişki**

		Bakım ve Koruma	Deger	Kabul	Empati
Spearman's rho	Korelasyon Katsayısı	1,000	-,173	-,112	,013
	Önemlilik Değeri	.	,16	,37	,92
	n	66	65	66	66

Tablo 76'ya göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile, öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin 'değer' (p-değeri=0.167>0.05), 'kabul' (p-değeri=0.373>0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.921>0.05) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerinin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren istatistiki analiz sonuçları Tablo 77'de verilmiştir.

**Tablo 77**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin 'Devlet Güvencesi ve Desteği' Tutumları Arasındaki İlişki**

			Devlet Güvencesi ve Desteği
Spearman's rho	Deger	Korelasyon Katsayısı	,034
		Önemlilik Değeri	,79
		n	61
	Kabul	Korelasyon Katsayısı	,027
		Önemlilik Değeri	,83
		n	61
	Empati	Korelasyon Katsayısı	,053
		Önemlilik Değeri	,68
		n	61

Tablo 77'ye göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile, öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin 'değer' (p-değeri=0.79>0.05), 'kabul' (p-değeri=0.83>0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.68>0.05) boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerinin 'kendi kendine karar verme' tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren istatistiksel analiz sonuçları Tablo 78'de verilmiştir.

**Tablo 78**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin 'Kendi Kendine Karar Verme' Tutumları Arasındaki İlişki**

			Katılım
Spearman's rho	Değer	Korelasyon Katsayısı	,027
		Önemlilik Değeri	,83
		n	59
	Kabul	Korelasyon Katsayısı	,156
		Önemlilik Değeri	,23
		n	60
	Empati	Korelasyon Katsayısı	,198
		Önemlilik Değeri	,12
		n	60

Tablo 78'ye göre, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ile de, öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin 'değer' (p-değeri=0.837>0.05), 'kabul' (p-değeri=0.234>0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.129>0.05) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.



**d- Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Tutumları Arasındaki İlişki**

Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren istatistiki analiz sonuçları Tablo 79'da verilmiştir.

**Tablo 79**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin 'Bakım ve Koruma' Tutumları Arasındaki İlişki**

		Bakım ve Koruma	Değer	Kabul	Empati
Spearman's rho	Korelasyon Katsayısı	1,000	,088	,129	-,121
	Önemlilik Değeri	.	,64	,49	,52
	n	30	30	30	30

Tablo 79'da göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu, öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin 'değer' (p-değeri=0.64>0.05), 'kabul' (p-değeri=0.49>0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.52>0.05) boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren istatistiki analiz sonuçları Tablo 80'de verilmiştir.

**Tablo 80**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin 'Devlet Güvencesi ve Desteği' Tutumları Arasındaki İlişki**

			Devlet Güvencesi ve Desteği
Spearman's rho	Değer	Korelasyon Katsayısı	,176
		Önemlilik Değeri	,38
		n	27
	Kabul	Korelasyon Katsayısı	,173
		Önemlilik Değeri	,38
		n	27
	Empati	Korelasyon Katsayısı	,217
		Önemlilik Değeri	,27
		n	27

Tablo 80'e göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile, öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin 'değer' (p-değeri=0.38>0.05), 'kabul' (p-değeri=0.38>0.05) ve 'empati' (p-değeri=0.27>0.05) boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren istatistikî analiz sonuçları Tablo 81'de verilmiştir.

**Tablo 81**  
**Spearman's Rho Analizine Göre Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Çocukların Hoşgörü Eğilimleri İle Ebeveynlerinin 'Kendi Kendine Karar Verme' Tutumları Arasındaki İlişki**

			Kendi Kendine Karar Verme
Spearman's rho	Değer	Korelasyon Katsayısı	-,134
		Önemlilik Değeri	,48
		n	30
	Kabul	Korelasyon Katsayısı	-,022
		Önemlilik Değeri	,90
		n	30
	Empati	Korelasyon Katsayısı	,073
		Önemlilik Değeri	,70
		n	30

Tablo 81'e göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ile, öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin 'değer' ( $p\text{-değeri}=0.48>0.05$ ), 'kabul' ( $p\text{-değeri}=0.90>0.05$ ) ve 'empati' ( $p\text{-değeri}=0.70>0.05$ ) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, özel ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları ile öğrencilerin hoşgörü eğilimleri arasında da hiçbir boyutta, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumlarının, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve hoşgörü eğilimleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu nedenle bu bölümde, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ve hoşgörü eğilimleri ile ilgili sonuçlar ayrı ayrı verilmiş ve ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır. Son olarak, araştırma sonuçları ışığında araştırmacılara ve uygulamacılara önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Sonuç

##### 5.1.1. Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumları

Araştırmada ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları hakkında elde edilen sonuçlara göre:

- Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları, medeni durumlarına, algıladıkları gelir durumlarına, eğitim düzeylerine ve çocuk sayılarına göre farklılık göstermemektedir.

Ancak ebeveynlerin çocuk hakları tutumları, 'devlet güvencesi ve desteği' boyutunda, çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma erkek çocuklar lehine olup erkek çocuğu olan ebeveynlerin 'devlet güvencesi ve desteği' tutum puanları daha yüksektir. Buna göre, ebeveynlerin, çocukları erkek olduğunda, hakların edinilmesi ve korunmasında, devletin güvence ve desteğini daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

- Çocuğu devlet ilköğretim okulunda öğrenim gören ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları, 'devlet güvencesi ve desteği' ile 'kendi kendine karar verme' (katılım) boyutlarında okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık, 'devlet güvencesi ve desteği' boyutlarında orta sosyo-

ekonomik düzey okullardaki ebeveynlerin puanının en yüksek olması, 'kendi kendine karar verme' boyutlarında ise üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki ebeveynlerin puanlarının en yüksek olması ile kendini göstermektedir. Buna göre, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ebeveynlerine göre daha düşüktür.

- Devlet ve özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları ayrı ayrı karşılaştırıldığında:

Özel okul ebeveynlerinin tutumları ile devlet-üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin tutumları arasında farklılık bulunmamaktadır.

Özel okul ebeveynleri ile, devlet alt ve orta sosyo-ekonomik düzey ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarında ise sadece 'kendi kendine karar verme' boyutunda, özel okul ebeveynlerinin lehine bir farklılık bulunmaktadır.

Buna göre, özel okul ebeveynlerinin, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynleri ile karşılaştırıldığında, çocuklarının kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılım sağlamaları ve karar vermeleri konusunda genel olarak daha olumlu ve destekleyici tutuma sahip oldukları söylenebilir.

### 5.1.2. İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre:

- Öğrencilerin ahlaki olgunlukları, çalışma grubunun tamamında, sadece 'sevgi' boyutunda cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık erkek öğrenciler lehinedir. Buna göre, erkek öğrencilerin, merhamet ve bağlılık, dostluk, cömertlik, iç mutluluk, şefkat, doğayı sevme gibi alt değerlerin çoğunu, kız öğrencilerden daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

- İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları, 'iç huzur', 'şiddetten kaçınma davranışı' ve 'doğru davranış' boyutlarında, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır. Buna göre, sosyo-ekonomik düzeyin, ahlaki olgunluğun, 'iç huzur', 'şiddetten kaçınma davranışı' ve 'doğru davranış' boyutlarını oluşturan değer bileşenlerinin edinilmesini etkilediği söylenebilir.

- Çalışma grubu genelinde, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasında anlamlı düzeyde, doğrusal yönlü zayıf ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkide dikkat çeken bazı noktalar bulunmaktadır.

Bu noktalardan birisi, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarından 'bakım ve koruma' ve 'kendi kendine karar verme' boyutunun, çocukların ahlaki olgunlukları ile benzer derecede ilişkili olmasıdır.

Ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasında, sadece 'doğru davranış' boyutunda ilişki bulunamamıştır. 'Doğru davranış' alt boyutu ise, sadece ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile ilişkili bulunmuştur.

Ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile çocukların ahlaki olgunlukları arasında ise, sadece 'şiddetten kaçınma davranışı' boyutunda ilişki bulunamamıştır. 'Şiddetten kaçınma davranışı' ise, sadece ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları ile ilişkili bulunmuştur.

Dikkat çeken diğer bir nokta, ebeveynlerin çocuk hakları tutumunun 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile çocukların ahlaki olgunlukları arasında hiçbir boyutta ilişki bulunmamaktadır.

Dikkat çekici başka bir nokta ise, ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik bütün tutumlarının, çocukların ahlaki olgunluklarının 'iç huzur' ve 'sevgi' boyutu ile ilişkili bulunmasıdır. Buna göre, ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları arttıkça, çocukların iç dengeleri ve öz denetimleri, merhamet ve bağlılık, dostluk, şefkat değerleri, kendisine ve çevresine, doğaya saygıları, cömertlik ve kanaatkarlıkla ilgili değerleri edinmelerinin de kolaylaştığı söylenebilir.

- Çalışma grubu genelinde, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları arasında görülen anlamlı ilişkiler, okulların sosyo- ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile çocuklarının ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki en fazla alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında görülmektedir. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunluklarının sadece 'hakikat' boyutu, ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarından etkilenmemektedir.

Öğrencilerin ahlaki olgunluklarının, ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarından en az etkilendiği grup, üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulları öğrencileridir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunluklarının sadece 'sevgi' boyutu, ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumu ile 'devlet güvencesi ve desteği' tutumlarından etkilenmektedir.

Buna göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının çocukların ahlaki olgunlarını etkilemekle birlikte, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin ahlaki olgunluğa ulaşmalarında ebeveyn etkisinin daha az olduğu söylenebilir.

Ayrıca, her sosyo-ekonomik düzeyde, ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumlarının, çocukların ahlaki olgunluklarının en az bir boyutu ile ilişkili olduğu görülmüştür.

### 5.1.3. İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri

Araştırmada ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre:

- Öğrencilerin hoşgörü eğilimi, çalışma grubu genelinde sadece 'empati' alt boyutunda cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık erkekler lehinedir. Buna göre, ilköğretim düzeyindeki erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla kendilerinin duygu ve düşüncelerinin farkında olup, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve kabul etme çabasında oldukları söylenebilir.

- İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Hoşgörü eğilimi en yüksek olan öğrenciler, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerdir.

Hoşgörü eğilimi en düşük olan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarıdır.

- Özel okul öğrencilerinin hoşgörü eğilimi ile, devlet ilköğretim okulu öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri karşılaştırıldığında:

a. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu öğrencileri ile özel ilköğretim okulu öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri, 'değer' ve 'empati' boyutlarında farklılaşmaktadır.

b. Özel ilköğretim okulu öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulu öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

c. Özel okul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri, tüm alt boyutlarda orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulu öğrencilerinden daha yüksektir.

Buna göre, özel okul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin en fazla orta sosyo-ekonomik düzey öğrencileri ile karşılaştırıldığında farklılaştığı ve bu farklılığın özel okul öğrencileri lehine olduğu söylenebilir.

- Çalışma grubu genelinde ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile çocukların hoşgörü eğilimleri zayıf ilişkili görülmektedir. Ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının tüm boyutları, hoşgörü eğiliminin 'empati' boyutu ile zayıf ilişkili bulunmuştur. Buna göre, ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik olumlu tutumları arttıkça, çocukların hem kendilerini hem de başkalarını anlama, farkında olma, kabul etmelerinin kolaylaşacağı söylenebilir.

- Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre ebeveyn çocuk hakları tutumları ile çocukların hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki, sadece orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda bulunmaktadır. Bu ilişkide ise, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının tüm boyutları 'değer' ve 'empati' boyutu ile zayıf ilişkili; 'kabul' boyutu ile ilişkisiz bulunmuştur.

Buna göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları arttıkça, çocuklarının hoşgörü ile ilgili değerleri edinmelerinin ve başkalarına empatik yaklaşımlarının arttığı söylenebilir.

- Çalışma grubu genelinde ya da orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları ile öğrencilerin hoşgörü eğilimleri arasında ilişki bulunan boyutlar arasında mutlaka empatinin yer alması, dikkat çeken bir sonuçtur.

Buna göre, ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik olumlu tutumları arttıkça, çocukların kendileriyle ilgili farkındalıklarının artarak, başkalarını anlamalarının ve kabul etmelerinin de kolaylaştığı söylenebilir.



## 5.2. Tartışma

### 5.2.1. Ebeveynlerin Çocuk Hakları Tutumları

Ebeveyn çocuk hakları tutumları ile ilgili yurt içinde tek bir araştırmaya, yurt dışında ise az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle ebeveyn çocuk hakları tutumları hakkındaki araştırma sonuçları tartışılırken, sınırlı sayıdaki araştırma bulgusu yanında kuramlara dayalı olarak da tartışılmıştır. Sonuçlar tartışılırken maddelemek yerine bütünlük içinde değerlendirilerek tartışılmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları, ebeveynlerin medeni durumlarına, algıladıkları gelir durumlarına, eğitim düzeylerine ve çocuk sayılarına göre farklılık göstermemektedir.

Bu sonuçlar, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının incelendiği Yurtsever'in (2009) araştırma sonuçlarının bazı bulguları ile uygunluk göstermemektedir. Bu araştırmanın sonuçları, ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının eğitim düzeylerine ve çocuk sayılarına göre farklılaştığını göstermiştir. Birden çok çocuğu olan ebeveynler, 'bakım ve koruma'dan yana tutum sergilerken; ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe de 'bakım ve koruma'dan yana tutum sergilemektedir. Ayrıca, okur-yazar ve yüksek lisans/doktora mezunu babalar, diğer eğitim düzeyindeki babalara göre daha fazla çocuklarının 'kendi kendine karar verme'lerinden yana tutum sergilemektedir. Çocukların kendileriyle ilgili konularda kararlara katılımını sağlayan ve destekleyen bu tutum, ebeveynlerin demokratik davranışlarıyla ilgilidir.

Bu nedenle, 5-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırmanın sonuçları incelenmiştir (Özyürek ve Şahin,2005). Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin çocuk arttıkça katı/sert disiplin tutumlarında artış görülmüştür. Aynı araştırmada, annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuklarına karşı demokratik tutumlarının arttığı, babalarının eğitim düzeylerinin ise demokratik tutumlarını etkilemediği görülmüştür.

Bizim araştırmamızda, ebeveyn tutumları anne ve baba tutumlarına göre ayrı ayrı incelenmemiştir. Bu nedenle, Özyürek ve Şahin'in araştırmasında babaların

demokratik tutumlarının, eğitim düzeylerinden etkilenmediği bulgusu, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları 'devlet güvencesi ve desteği' boyutunda, çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma erkek çocuklar lehine olup erkek çocuğu olan ebeveynlerin 'devlet güvencesi ve desteği' tutum puanları daha yüksektir.

Buna göre, ebeveynler, çocukları erkek olduğunda, çocuklarının korunması ve gelişiminin devlet tarafından desteklenmesine ve haklarının güvence altına alınmasına daha fazla önem vermektedir.

Bu sonuç, ülkemizde erkek çocuğa kız çocuğundan daha fazla değer verilmesi ile açıklanabilir (Kağıtçıbaşı, 2010). Yurtsever (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, babaların çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutunda, erkek çocuklar lehine farklılık göstermesi de bu yorumu destekler niteliktedir. Babalar, erkek çocukların fikirlerine daha fazla önem vermekte ve kendilerini ifade etmeleri için daha fazla desteklemektedirler.

Bu araştırmanın sonuçları, ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılık, 'devlet güvencesi ve desteği' ile 'kendi kendine karar verme' boyutlarında kendini göstermektedir.

'Devlet güvencesi ve desteği' boyutunda orta sosyo-ekonomik düzey okul ebeveynlerinin puanının; 'kendi kendine karar verme' boyutunda ise üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ebeveynlerinin puanları en yüksektir.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ebeveynlerinin çocuk haklarına yönelik tutum puanları, her üç boyutta da en düşük düzeydedir.

Bu sonuçlar, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile açıklanabilir. Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisine göre, bir ihtiyacın bireyde oluşması için önceki ihtiyaçlarının karşılanmış olması gerekmektedir. Bireylerin en öncelikli ihtiyaçları karınlarını doyurma, susuzluklarını giderme, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlardır. Daha sonra, fiziki tehlikelerden korunma, sağlıklı yaşama, sosyal ve ekonomik tehditlerden korunma gibi güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Eroğlu, 2010;56-65). Bunlar temel ihtiyaçlardır ve bireyler, ancak bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra bir üst düzeydekine ihtiyaç duyabilirler. Bu bir üst düzeyde bulunan ait olma, sevmeye

ya da takdir edilme, saygı duyulmaya bireylerin ihtiyacı olmadığı anlamına gelmemektedir. Ancak birey için bu ihtiyaçların öncelikli olmayabileceği anlamına gelmektedir.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ebeveynlerinin de öncelikli ihtiyaçlarının çocuklarının temel düzeydeki beslenme, barınma ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamak olması beklenmektedir. Bu nedenle alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuk hakları tutum puanlarının, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinden daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin, çocukların haklarının devlet tarafından korunması ve desteklenmesine diğer sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlere göre daha fazla önem vermesinin; üst sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin de çocukların kendilerini ilgilendiren konularda kararlarını kendilerinin almasını içeren tutum puanlarının diğer sosyo-ekonomik düzeylerdeki ebeveynlerin tutumlarından daha yüksek olmasının da, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Devlet ve özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının ayrı ayrı karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar da bu yorumu destekler niteliktedir. Özel okul ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları ile devlet-üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları arasında farklılık bulunmamaktadır. Özel okul ebeveynleri ile, devlet alt ve orta sosyo-ekonomik düzey ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları arasında ise, sadece 'kendi kendine karar verme' boyutunda özel okul ebeveynlerinin lehine bir farklılık bulunmaktadır.

Sonuç olarak, ebeveynler çocukları erkek olduğunda genel olarak çocuklarının korunmasına ve gelişimlerinin sağlanmasına daha fazla önem vermektedir.

Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ebeveynlerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının, diğer sosyo-ekonomik düzeylerdeki okulların ebeveynlerine göre anlamlı düzeyde düşük ve ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının sosyo-ekonomik düzeylere göre farklı boyutlarda artması; bu farklılaşmada, ebeveynlerin ihtiyaçlarının önem sıralamasının etkili olabileceğini düşündürmektedir.

### 5.2.2. İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri

Bu başlık altında, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre gösterdiği farklılıklar ve öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçlar, araştırma bütünlüğü içinde ve ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

Literatürde, öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile ilgili, 'Kuramsal Çerçeve' başlığı altında yer alan pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Ancak bu çalışmalarda, çocukların ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın sonuçları, 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nin bazı boyutlarında, çocukların ahlaki olgunluklarının cinsiyete, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığını ve ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile çeşitli biçimlerde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, araştırma sonuçları daha çok, araştırmanın kendi bütünlüğü içinde tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, çalışma grubu genelinde, öğrencilerin ahlaki olgunlukları, 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nin beş alt boyutundan, sadece 'sevgi' alt boyutunda cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık erkek öğrenciler lehinedir.

Bu nedenle, bu araştırmanın sonuçlarının, ahlaki olgunluk/ahlaki yargıyı bütün olarak değerlendiren araştırma sonuçları (Özkaynak, 1982; Dilmaç, 1999; Özgüleç, 2001; Tola, 2003; Kabaday ve Aladağ, 2010) ile tutarlılık gösterdiği belirtilebilir.

Öğrencilerin 'sevgi' boyutu puanında cinsiyete göre görülen bu farklılaşmayı daha iyi açıklayabilmek için, bu boyutun araştırmanın diğer değişkenleriyle de ilişkisini değerlendirmek gerekmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları, çocukların 'sevgi davranışı' tutumları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasında ilişki olabileceğini göstermektedir.

Araştırma çalışma grubunun tamamının dahil edildiği karşılaştırmada, öğrencilerin 'sevgi davranışı' tutumları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının tüm boyutları ilişkili bulunmuştur. Bu ilişkinin ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının hangi boyutlarında görüldüğü, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre

farklılaşmakla birlikte; her sosyo-ekonomik düzeyde de, öğrencilerin 'sevgi davranışı' ile ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Aynı zamanda, anlamlı bir farklılaşma olmamakla birlikte, öğrencilerin 'sevgi' davranışı puanlarının en yüksek olduğu birinci grup alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar, ikinci grup ise özel okullardır. Bu okullarda ise, öğrencilerin 'sevgi' davranışı ile ebeveynlerin hem 'bakım ve koruma' tutumu, hem de 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları arasında ilişki olduğu görülmektedir.

'Yöntem' başlığı altında açıklandığı gibi, 'devlet güvencesi ve desteği' alt boyutu, 'bakım ve koruma' boyutunun alt boyutudur. Ebeveynlerin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumlarının erkek öğrenciler lehine farklılaştığı göz önünde bulundurulduğunda, erkek öğrencilerin 'sevgi' davranışı puanlarının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olmasının da bu sonucu açıklamaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu durumda, ebeveynler çocuklarının fiziksel ve psiko-sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına, gelişimlerine ne kadar çok önem verirlerse, çocuklarının dostluk ve bağlılık, merhamet ve şefkat gibi değerleri edinmelerinin de o kadar kolaylaşacağı söylenebilir.

Araştırmanın diğer sonuçları, çalışma grubu genelinde, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığını göstermiştir. Bu farklılaşma, ahlaki olgunluğun 'iç huzur', 'doğru davranış' ve 'şiddetten kaçınma davranışı' boyutlarında görülmüştür.

'Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nin, ahlaki, manevi ve toplumsal değerleri temsil eden 'iç huzur' boyutu ile 'doğru davranış' boyutlarında, özel okul öğrencileri; demokratik değerleri temsil eden 'şiddetten kaçınma davranışı' boyutunda ise, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencileri en yüksek puana sahiptir.

Ancak sadece özel okulla, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinin ahlaki olgunlukları karşılaştırıldığında, aralarında bir farklılık bulunmamaktadır.

Sadece 'iç huzur' boyutu ile ilgili sonuçları değerlendirdiğimizde ise, özel ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinin 'iç huzur' boyutundaki puanları

diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinden daha yüksektir. Bu boyutta, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri en düşük puana sahiptir.

Bu sonuçlar, Başaran'ın (2004:25), üç tür ortaöğretim kurumundan mezun üniversite öğrencilerinin değer tercihlerini incelediği araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada, kolej mezunu olan öğrencilerin, mutluluk, iç huzur, kendine saygı gibi kişisel değer tercihlerinin, diğer ortaöğretim kurumlardan mezun olan öğrencilere göre en üst sırada olduğu görülmüştür.

Ayrıca, 'İç huzur' boyutunun içerdiği başlıklar gözönünde bulundurulduğunda, bu sonuçların 'yaşam doyumu' kavramı ile ilişkilendirilebileceği düşünülmüştür. Bunun nedeni, 'yaşam doyumu' kavramının, mutlulukla ilgili öznel iyi oluş hali olarak tanımlanması ve kişinin yaşamına ilişkin kendi değerlendirmesini içermesidir (Tuzgöl Dost, 2007:133; Diener, 2000:35). Bu nedenle Tuzgöl Dost'un (2007) araştırma sonuçları incelenmiştir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının algılanan ekonomik durumdan etkilendiği bulunmuştur. Ekonomik durumla ilgili algı olumlu yönde arttıkça, yaşam doyumu da artmaktadır. Bu bulgu, çalışmamızın, özel okul öğrencilerinin 'iç huzur' boyutundaki puanlarının diğer okullardaki öğrencilere göre daha yüksek olması sonucunu desteklemektedir.

Ancak, bu çalışmada, özel okul öğrencileri ile birlikte alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin de 'iç huzur' boyutundaki puanları, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle, bu sonucun, 'beş devreli gruplar arası ilişkiler kuramı'na göre açıklanabileceği düşünülmüştür. Bu kurama göre, tabakalaşmanın temeli ırk, cinsiyet gibi kişiye özgü değişmez özelliklere dayandığında, toplumsal tabakalar arası geçirgenlik olmadığından gruplar arası kıyaslama yapılmaz. Durum meşru ve kalıcı olarak algılanır ve grup düzeyinde yoksunluk duygusu gelişmez (Hortaçsu, 2012:575). Bu durumda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin, durumlarını değişmez görüp yoksunluk duygusu ya da çatışma yaşamamaları; üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulları öğrencilerinin ise, durumlarını değişebilir ve gelişebilir görüp çatışma ve yoksunluk duygusu yaşamaları beklenebilir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin ahlaki olgunluğun 'iç huzur' boyutunda en düşük puana sahip olmaları, yaşadıkları çatışma ve yoksunluk duygusu ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan, 'iç huzur' boyutu puanlarının diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerine göre anlamlı şekilde farklı olduğu özel okul ve onu takip eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda, çocukların 'iç huzur' boyutu puanları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendi karar verme' boyutu ilişkili bulunmuştur. Bu ilişki, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görülmemiştir.

Bu durumda, ebeveynlerin, çocuklarının kendilerini ilgilendiren konularda karar vermelerini desteklemeleri, görüşlerini açıklamalarına izin vermeleri ve kararlara katılımını sağlamalarının artması oranında, çocuklarının da özdenetim becerilerini kapsayan 'iç huzur'u edinmelerinin kolaylaşacağı söylenebilir.

Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşan diğer ahlaki olgunluk alt boyutu 'doğru davranış' tır. Bu boyutta da, özel okul öğrencilerinin puanları anlamlı şekilde diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinden yüksektir. Bu boyutta özel okul öğrencilerinin puanlarını, sırasıyla alt, üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin puanları izlemektedir.

Ancak, sadece özel okul öğrencileri ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinin 'doğru davranış' puanları karşılaştırıldığında, aralarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Çalışma grubunun tamamında yapılan karşılaştırmada da, çocukların 'doğru davranış'la ilgili ahlaki olgunlukları, ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile ilişkili bulunmuştur.

Aynı zamanda, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları, sadece sosyo-ekonomik düzeylere göre karşılaştırıldığında da, 'kendi kendine karar verme' boyutunda özel okul ebeveynleri lehine farklılaşan bulgulara ulaşılmıştır.

Bu nedenle, ahlaki olgunluğun 'doğru davranış' boyutunun çalışma grubu genelinde ve özel okul öğrencilerinde anlamlı derece yüksek olmasının, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile ilişkili olması ile açıklanabilir. Buna göre, ebeveynler çocuklarının kendilerini ilgilendiren konularda, kendi kendilerine karar vermelerini destekledikleri ölçüde, çocukların doğru davranışla ilgili değerleri edinmelerinin kolaylaşacağı söylenebilir.

Çocukların ahlaki olgunlukları ile ilgili dikkate değer başka bir sonuç, çalışma grubu genelinde, çocukların 'şiddetten kaçınma davranışı'nın, okulların sosyo-

ekonomik düzeyine göre farklılaşmasıdır. Bu sonuç, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile ilişkilendirilerek açıklanamamaktadır.

Çünkü, çocukların 'şiddetten kaçınma' davranışı, çalışma grubu genelinde ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları ile ilişkili bulunurken; her bir sosyo-ekonomik düzey için ayrı ayrı yapılan karşılaştırmada, 'şiddetten kaçınma davranışı' puanı anlamlı şekilde diğer okullardan yüksek olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda bu ilişki görülmemektedir.

Ayrıca, 'şiddetten kaçınma davranışı'nın, çalışma grubu genelinde ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumu ile görülen ilişkisi; sadece orta sosyo-ekonomik düzey okullarda görülmektedir. Oysa ki, bu okullardaki öğrencilerin 'şiddetten kaçınma davranışı' puanları, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarına göre en düşük düzeyde olmaktadır.

Bununla birlikte, bu sonuçların, 'şiddetten kaçınma davranışı'nın hoşgörü eğilimi ve özellikle empati ile ilgisi (Hasta ve Güler, 2013; Edling, 2012; Aypay, Dereli, 2012; Erken, 2009; Gürüz ve Eğinli, 2008; Dökmen, 2003; Eisenberg, 2000; Pişkin, 1989) gözönünde bulundurularak açıklanabileceği düşünülebilir.

Zaten, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin puanları, hem ahlaki olgunluğun 'şiddetten kaçınma davranışı' boyutunda, hem de genel olarak hoşgörü eğilimi bakımından, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Aynı durum, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile çocukların 'empatik' eğilimleri için de sözkonusur.

Ancak 'şiddetten kaçınma davranışı' ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkide görülen çelişki, çocukların 'empatik' eğilimi ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkide de görülmektedir.

Çocukların 'empatik' eğilimleri, çalışma grubu genelinde ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile ilişkili bulunurken; her bir sosyo-ekonomik düzey için ayrı ayrı yapılan karşılaştırmada, 'empatik' eğilim puanı anlamlı şekilde diğer okullardan yüksek olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda bu ilişki görülmemektedir.

Bu durumda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinin diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinden daha fazla 'şiddetten kaçınma davranışı'na sahip olmalarını ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile açıklamak mümkün görünmemektedir.



Eroğlu'nun (2009) araştırmasının sonuçları, bu bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmada, fiziksel saldırganlık alt boyutunda, üst sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin fiziksel saldırganlık davranışını gösterme düzeylerinin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Bununla birlikte, bu sonuçları açıklamada Balkıs, Duru ve Buluş'un (2005) araştırma sonuçları da yol gösterici olabilir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, yaşları 11 ile 15 arasında değişen ilköğretim öğrencilerinin, şiddete yönelik tutumlarını yordama gücü açısından medyadan sonra arkadaş gurubu, şiddete yönelik inanç ve aidiyet duygusu gelmektedir.

Araştırmanın, çocukların ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkiyle ilgili sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde ise;

Çocukların ahlaki olgunluklarının sadece 'iç huzur' ve 'doğru davranış' boyutları ile ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları arasında açık bir ilişki bulunmaktadır.

Bu durumda, ebeveynler, çocuklarının kendilerini ilgilendiren konularda kendi kendilerine karar almalarını destekledikleri ölçüde, çocuklarının öz denetimleri, mutlulukları, dürüstlük, minnetarlık, görev, cesaret gibi değerleri edinmelerinin kolaylaşılacağı söylenebilir.

Ancak çocukların ahlaki olgunluklarının 'hakikat' ve 'şiddetten kaçınma davranışı' boyutları arasında doğrudan ebeveyn çocuk hakları tutumları ile açıklanabilecek ilişkiler bulunmamaktadır.

Truiel ve arkadaşlarının geliştirdiği sosyal alan teorisi bu sonucu açıklar niteliktedir. Bu kuram, çocuklarda ahlaki yargı ve değerlerin gelişiminde sosyal etkişimin önemine dikkat çekerken, çocukların arkadaşları ile olan toplumsal etkileşmelerinin ahlaki yargılarının temellenmesine kaynaklık ettiğine de vurgu yapmaktadır (Çam ve diğer, 2012:1216).

Bununla birlikte, ahlaki gelişim üzerinde çevrenin etkilerinin önemli olduğu ahlak ve değerler eğitimi araştırmaları ile de desteklenmektedir (Krop, 2006; Germaine, 2001). Ayrıca, değerlerin toplumdaki bireylerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda gerçekteşmesi (Dewey,1997) ve okulun, çocukların sosyal

etkileşimlerinin gerçekleştiği yapı olmasının, bu bulguyu açıklayabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan, İngiltere’de 2007-2010 yılları arasında gerçekleştirilen çok geniş çaplı bir araştırmanın bulguları farklı sonuçlar içermektedir (Arthur & Carr, 2013:26-35). Bu çalışmada, İngiltere’nin farklı bölgelerindeki gençlerin değerler ve karakter eğitimi hakkındaki düşüncelerinin, deneysel bir araştırma kapsamında belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, okulun ve öğretmenlerin öğrencilerin ahlaki değer ve davranışları üzerinde çok az etkisi olduğunu göstermiştir. Ancak, araştırmacılar da, araştırmanın ergenlik döneminde olan kişilerle yapıldığını ve dönemin asilik özellikleri ile ön plana çıktığını göz önünde bulundurarak, gençlerin düşüncelerini farklı lanse etmiş olabileceklerine de dikkat çekmektedirler.

Bu araştırmanın sonuçları, özellikle ergen öğrencilerde ahlaki değerlerin oluşmasında okulun, öğretmenlerin, akran grubunun etkisi (Akinal, 2013; Çam ve diğer, 2012; Krop, 2006; Germaine, 2001, Dilmaç, 1999; Dewey,1997; Temel, 1991) ile birlikte, ailenin bu etkilenmede olumlu zemin hazırlama rolünü (Çeliköz ve diğer, 2008; Seydooğulları, 2008;Şengün, 2008; Seçer ve diğer, 2006; Tola, 2003) bir kez daha gözler önüne sermiştir.

Daha da önemlisi, araştırma sonuçları, çocukların ‘iç huzur’, ‘doğru davranış’ ve ‘sevgi davranışı’na ilişkin ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

### 5.2.3. İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri

Bu başlık altında, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin, cinsiyet ve öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre gösterdiği farklılıklar ve öğrencilerin hoşgörü eğilimleri ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçlar, araştırma bütünlüğü içinde ve ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

Literatür taramasında, hoşgörü ile ilgili daha çok kuramsal çalışma ve araştırmalara (Kepenekçi, 2004; Witenberg, 2007; Gültekin, 2007; Tatar,2009; Baysal ve Saman, 2010; Almond, 2010; Macleod, 2010; Edling, 2012; Çalışkan ve Sağlam, 2012) rastlanmıştır. Var olan araştırmaların, uygulanan bir eğitim programı

ya da yaklaşımının hoşgörü eğitimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Ancak bu araştırmalarda, hoşgörünün sosyo-ekonomik düzeyle ya da ebeveyn tutumlarıyla ilişkisi hakkında herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırma sonuçları daha çok kuramsal düzeyde ve ahlaki olgunlukla ilgili sonuçlarla da bütünleştirilerek tartışılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimi, 'değer' ve 'kabul' alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık göstermezken; 'empati' alt boyutunda, erkekler lehine farklılık göstermektedir.

Literatürde, empati eğilimi/becersinin cinsiyetle ilişkisini araştıran çeşitli araştırmalar (Hasta ve Güler, 2013; Sağkal, Türnüklü ve Totan, 2012; Türnüklü, Kaçmaz, Gürler ve arkadaşları, 2009; Park ve ark., 2006; Myyry ve Helkama, 2001; Eisenberg, Zho ve Koller.,2001; Alisinanoğlu ve Köksal, 2000; Köksal, 2000; Bozkurt, 1997; Watson, Biderman ve Sawrie, 1994) bulunmaktadır. Ancak, ilköğretim düzeyinde empati eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin araştırma sonuçları bulunduğu gibi (Hasdemir ve Akyol, 2012; Aypay, 2012); kız ilköğretim öğrencilerinin empatik eğiliminin daha yüksek olduğu yönünde araştırma sonucu da bulunmaktadır (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Bununla birlikte, Köksal (2000), Sağkal, Türnüklü ve Totan (2012) ve Türnüklü, Kaçmaz, Gürler ve arkadaşlarının (2009) çalışmaları, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Köksal (2000) tarafından, müzik eğitimi alan ve almayan ergen öğrencilerin empatik becerileri ve uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, cinsiyetin empatik beceri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Ancak, müzik eğitimi almadan önce, erkeklerin empati puanları kızlara göre daha yüksektir. Bu fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamakla birlikte, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Sağkal, Türnüklü ve Totan'ın (2012), barış eğitiminin empati becerilerine etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, deney ve kontrol gruplarında, kız öğrencilerin empati düzeyleri puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, deney grubuna uygulanan barış eğitiminin, erkek öğrencilerin empati düzeyini daha fazla etkilediği tespit edilmiştir.

Türnüklü, Kaçmaz, Gürler ve arkadaşlarının (2009) yürüttüğü çalışmada da, erkeklerin kızlara göre empati becerilerinin daha fazla geliştiği gözlenmiştir. Bu araştırmaların sonuçları, kızların empati düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olsa da, empati becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitimlerin erkek öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışma grubu genelinde, hoşgörü eğiliminin 'değer' boyutu, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının sadece 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile; 'kabul' boyutu ise sadece 'kendi kendine karar verme' boyutu ile ilişkili bulunmuştur.

Dikkat çeken bir bulgu ise, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının tüm boyutları, hoşgörü eğiliminin empati boyutu ile ilişkili bulunmuştur. Buna göre, ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik olumlu tutumları arttıkça, çocukların kendilerini ve başkalarını anlamalarının, kabul etmelerinin kolaylaşacağı söylenebilir.

Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile öğrencilerin hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki ise, sadece orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görülmektedir. Bu ilişkide de, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının tüm boyutları 'değer' ve 'empati' boyutu ile ilişkili bulunmasına rağmen, 'kabul' boyutunun ilişkili olmadığı görülmüştür.

Dikkat çeken nokta, çalışma grubu genelinde ya da orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile öğrencilerin hoşgörü eğilimleri arasında ilişki bulunan boyutlar arasında mutlaka 'empati'nin yer almasıdır. Bu nedenle ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik olumlu tutumları arttıkça, çocukların kendileriyle ilgili farkındalıklarının artarak, başkalarını anlamaları ve kabul etmelerinin de kolaylaşacağı söylenebilir.

Pek çok araştırmada, çocuğun ihtiyaçlarına cevap verebilen, kabul edici, şiddet uygulamayan, ihmal etmeyen, reddetmeyen, koruyucu olan annelerin çocuklarındaki empati düzeyinin, tam tersi davranan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğunun altı çizilmektedir (Clarke, 1984 ve Kohn, 1991'den akt. Önder ve Gülay, 2007). Bu araştırma sonuçlarında da, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarıyla çocuklardaki hoşgörü eğiliminin ilişkili bulunduğu her boyutta 'empati'nin yer alması belirtilen araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile çocukların hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişkinin sadece zayıf da olsa orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda bulunmasının ise, ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının ev içi uygulamalara yansımadaki farklılıklardan kaynaklanabileceğini düşündürmüştür. Ancak ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumlarının ev ortamındaki uygulamalarına yansımaları ile ilgili yeterli bilgiye sahip değiliz. Bu konuyla ilgili var olan iki ayrı çalışmada (Day et al., 2002; Wolf, 1998), farklı sınıflarda çocuğu olan annelere çocuk haklarının ev ortamında uygulanması ile ilgili hikayeler okunmuş ve görüşleri alınmıştır. Araştırmalar sonucunda, sıklıkla 10. sınıfta çocuğu olan annelerin, çocuğu 6. ve 8. sınıfta olan annelere göre çocukların 'kendi kendine karar verme' haklarını daha fazla destekledikleri ve bu desteklerini çocukların gelişimleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Ancak bu iki çalışma her ne kadar ana ve alt başlıklarda ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki ev ortamındaki uygulamaları ele alıyor gibi görünse de, doğrudan ebeveynlerin ev ortamındaki uygulamalarını incelememekte; kendilerine okunulan çocuk haklarının ev ortamındaki uygulamaları ile ilgili görüşlerini yansıtmaktadır.

Bunun yanında, ebeveyn tutumlarından sadece orta sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencileri etkileniyor görünürken; hoşgörü eğiliminin en düşük olduğu öğrenci gurubunun da, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri olması, dikkat çeken ve üzerinde durulması gereken bir noktadır.

Benzer şekilde, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin hoşgörü eğilimleri tüm boyutlarda, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinden daha yüksektir. Buna rağmen, alt sosyo-ekonomik düzey okulların öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri hiçbir boyutta ebeveyn tutumları ile ilişkili bulunmamıştır.

Bu sonuçlar, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini, okul ortamının, öğretmenlerin, içinde bulunulan arkadaş çevresinin, ebeveyn tutumlarından daha fazla etkilendiği ile açıklanabilir.

Öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile ilgili sonuçlar tartışılırken açıklandığı gibi, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile çocukların ahlaki olgunluklarının, en az

'şiddetten kaçınma davranışı' boyutunda kesişmesi bulgusu da bu yorumu destekler niteliktedir.

Witenberg (2007), Sigelman ve Toebben (1992) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının, genel olarak hoşgörü seviyesinin yaşla birlikte artmasına rağmen içerik düşünüldüğünde hoşgörü hakkında evrensel bir yapının ortaya çıkmadığını gösterdiğini belirtmektedir. Witenberg (2007), Wainryb ve arkadaşlarının (1998) bir çalışmasının da bu bulguları desteklediğini belirtmektedir. Bu çalışmada, inançla çelişkili hoşgörü incelenmiş ve durumsal bilgiden kaynaklanan yaşa ilişkin farklılıklar bulunmuştur. Witenberg (2007), bu araştırma bulgularından yola çıkarak, 'alana özgü yaklaşımların global teorilerden daha açıklayıcı olabileceği'ni belirtmektedir.

Ailenin çocuğun gelişimindeki etkisi baştan kabul edilmekle birlikte, Wittenberg'in yorumunun, benzer bir şekilde bu araştırmanın bulguları için de geçerli olabileceği düşünülmektedir. Yaşa ilişkin farklılıklar hoşgörü eğilimini açıklamada önemli ise, ergenlerin çevrelerinden en fazla etkilendikleri dönemde bireyler arası ilişkilerindeki hoşgörü eğilimlerini açıklamada, okullardaki örtük programların, okul ortamının ve yaşanan çevrenin hoşgörüyle ilişkilendirilmesinin daha açıklayıcı olabileceği düşünülmektedir.

Hoşgörünün aynı zamanda ahlaki değer olduğu (Witenberg, 2007) perspektifinden bakıldığında, Truiel ve arkadaşlarının geliştirdiği sosyal alan teorisi bağlamında ahlaki gelişimi açıklayan araştırmalar da bu sonucu açıklayabilir. Bu araştırmalara göre, çocuklar kendi ahlak sistemlerini oluştururken içinde buldukları sosyal çevrenin dini, kültürel, etnik ve ekonomik niteliklerinden etkilenmektedirler (Nucci, 2001'den akt. Ünal, 2007). Bu bağlamda, çocukların arkadaşları ile kurduğu ilişkiler, okul ortamı ve rol model olarak öğretmenler ahlaki yargıların temellenmesine kaynaklık etmektedir (Akinal, 2013; Çam ve diğer., 2012; Sarmusak, 2011; Gültekin, 2007; Krop, 2006; Germaine, 2001, Dilmaç, 1999; Dewey,1997; Temel, 1991).

Hoşgörünün boyutlarından biri olan empatik becerilerle sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları da; ahlaki yargı, işbirliği, yardım davranışı, kendini açma, özgecilik, kaygı, saldırganlık, liderlik, suç işleme, gibi pek çok değişken arasında olumlu olumsuz yönde ilişki olduğunu göstermiştir (Hasta ve

Güler, 2013; Edling, 2012; Aypay ve Dereli, 2012; Erken, 2009; Gürüz ve Eğinli, 2008; Ünal, 2007; Dökmen, 2003; Eisenberg, 2000; Pişkin, 1989). Bu sonuçların da sosyal alan teorisini temel alan araştırma sonuçları ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinde çevrenin etkisinin daha fazla olduğu anlaşılmakla birlikte; Macleod'un (2010:15) belirttiği gibi, eğitimsel bağlamda hoşgörülü çocuklar yetiştirmede, çocukların bütünüyle özerk olmadığı, hoşgörü için ebeveynlerin zemin hazırlamaları gerektiği gerçeğini de göz ardı etmemek gerekir.

### 5.3. Öneriler

Bu başlık altında uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.3.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

- 1- Bu araştırmanın sonuçları, ebeveynlerin çocuklarına kendi kararlarını almaları için destek oldukları ve buna fırsat verdikleri ölçüde, çocukların özdenetimlerinin, mutluluklarının, görev bilincinin, minnetarlık gibi değerlerinin artacağını göstermektedir. Ayrıca tüm sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullardaki öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasındaki ilişki birlikte karşılaştırıldığında; ahlaki olgunluğun 'sevgi davranışı' boyutu ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasında ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuk hakları konusunda bilgilenmeleri ve bu bilgileri ev içi uygulamalara ve günlük hayata yansıtılmaları için desteklenmeleri sağlanmalıdır. Aynı zamanda ailenin güçlenmesini sağlayacak bu bilgilendirme ve destek, devletin desteklediği projelerle ve kitle iletişim araçları ile de gerçekleştirilmelidir.
- 2- Çocuğun ahlaki gelişimi ve bu gelişim içinde yer alan özellikle hoşgörülü çocuklar yetiştirmede, olumlu aile yaşantısının koruyucu ve destekleyici etkisi yadsınamaz olmakla birlikte, okul ortamı, öğretmenler, akran grupları, medya, kısacası çocuğun maruz kaldığı her türlü etkileşimin, aileden daha fazla etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle okul ortamı, çocukların dinsel, kültürel, hatta politik farklılıklarını yaşamalarına izin verecek şekilde

düzenlenmeli; 'çocukların gelişen kimliklerini ve gelişen değerlerinin en azından bir kısmını rahatça sergilemede kendilerini huzurlu hissettikleri yerler olmalı'dır (Witenberg, 2007). Okullar çocukların, bağımsız yargılarının gelişimine zemin hazırlamalıdır.

- 3- Eğitim kurumlarının ahlak gelişimi ve hoşgörülü bireyler yetiştirmeye katkısının nasıl olabileceğini yorumlarken, yalnızca müfredatın, eğitim programlarının, okul ortamının değil; aynı zamanda, ebeveynlerle okul ilişkisi ve okulun ebeveyn çocuk ilişkisine katkısının nasıl olabileceği üzerinde de durulmalıdır.

### 5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1- Bu araştırma İzmir İli, Karşıyaka İlçesi çalışma evreninde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumları hakkında, farklı örneklem grupları ile farklı araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı araştırmalar yapılmalıdır.
- 2- Çocuklarda ahlaki gelişim, hoşgörünün oluşturulması ve geliştirilmesi ile ilişkili olabilecek ebeveyn tutumlarının ev içi uygulamalara yansımaları konusunda da araştırmalar yapılmalıdır.
- 3- Çocuklarda ahlaki gelişim, hoşgörünün oluşturulmasında çevrenin öneminden kaynaklı, sınıf ve okul ortamı, öğretmenlerin rol model olarak etkileri, ebeveynlerin okulla ilişkileri gibi değişkenlerle de çalışmalar yapılmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Acar, H. (2000). Çocuk Hakları'nda Yer Alan Kimi Haklar Açısından Sokakta ve Hizmet Sektöründe Çalışan Çocuklar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acat, M. B. Ve Aslan, M. (2012). Yeni Bir Değer Sınıflaması ve Bu Sınıflamaya Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 12 (2), 1461-1474.
- Acuner, H.Y. (2004). 14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Afdal, G. (2007). Ahlak Eğitiminin Analizi: Bir Tipoloji. Editör (Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Şeyma Arslan, Mahmut Zengin). **Değerler Ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları. 87-98.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. **Değerler Eğitimi Dergisi**. 6 (16). 9-27.
- Akinal, B. (2013). Aile Ortamı Dışında Yetişen Çocuklarda Ahlaki Gelişim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akman, B. Ve Ertürk, G. H. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Ve Okul Öncesi Çocuk Haklarının Öğretilmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Editör (Aydın Gülan, Mustafa Ruhi Şirin, Mehmet Şirin) **I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-1**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. 269-285.
- Akyürek, P.G. (2007). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Etkisi: Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı Açısından Bir Değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, E. (2000). **Ulusal Ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının Ve Güvenliğinin Korunması**. Ankara: M.E.B.

- Alisinanoglu, F. Ve Koksall, A. (2000). Gençlerin Ben Durumları (Ego State) ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 18, 11-16
- Almond, B. (2010). Education for Tolerance: Cultural Difference And Family Values. **Journal of Moral Education**. 39 (2), 131-143.
- Anne, K. & Ong'ondo, C. (2013). An Assessment of The Level of Awareness About Children's Rights Among Children İn Eldoret Municipality. **Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)**. 4(2), 279-287.
- Arıkan, F. (2002). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Eğitim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arthur, J. & Carr, D. (2013). Character İn Learning For Life: A Virtue-Ethical Rationale Or Recent Research On Moral And Values Education. **Journal of Beliefs & Values**. Vol. 34, No. 1, 26–35.
- Aslan, Ö. (1996) Hoşgörü ve Tolerans Kavramlarına Etimolojik Açıdan Analitik Bir Yaklaşım. <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/325.pdf> (19.Haziran.2013)
- Atalay, Y.Ö.(2008). Felsefi Açıdan Tolerans ve Hoşgörü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atkinson, R.L., Atkinson R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. & Hoeksema, S.N. (2010). **Psikolojiye Giriş** (Çev. Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aypay, A., Çekiç, O. Ve Seçkin, M. (2012). Öğretim Elemanlarının Öğretime İlişkin Görüşlerinin Normatif Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 12 (2), 1345-1366.
- Aypay, A. Dereli, E. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri Ve İşbirliği Yapma Karakterlerinin İnsani Değerlerini Yordaması Ve Bu Özelliklerinin İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 12 (2), 1249-1270.

- Aydın, Ö. (2008). Sorumluluk ve Yardımseverlik Odaklı Karakter Eğitimi Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aziz, R.A.& Iskandar, S.(2013). Working Children And Knowledge of Right to Education: A Study of Child Labour İn Sabah, Malaysia. **Asian Social Science**.9(8), 23-33.
- Bademci, Ö.H. (2011). Çocuk Çalışmaları: Araştırmanın Nesnesi Değil Öznesi Olarak Çocuklar. Editör (Mustafa Ruhi Şirin). **I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-2**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. 105-1112
- Balcı,F.A. ve Yelken, T.Y. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Kavramına Yükladıkları Anlamlar. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 39:81-90.
- Ballar, S. (1998). **Çocuk Hakları**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Baston, C.D., Schoenrade, P., Ventis, W.L. (1993). **Religion and Individual**. New York, Oxford University Pres.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arakadaş Gurubu Ve Okula Bağlılık Duygusu İle İlişkisi. **Ege Eğitim Dergisi**. (6) 2: 81-97.
- Başaran,İ. E. (1996). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baxter, G. D. & Rarick, C. A. (1987). Education For The Moral Devolpment Of Managers: Kohlberg's Stages Of Moral Devolepment And İntegrative Education. **Journal of Business Ethics**. 6, 243-248.
- Bayhan, P.S. ve Artan, İ. (2009). **Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi**. İstanbul: Morpa.
- Baysal, N.Z. ve Saman, O (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencileri İle Değerler Üzerine Bir Çalışma. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt:9/34. 056-069.
- Bektaş, F. Ve Nalçacı, A. (2012). Bireysel Değerler ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 12 (2), 1239-1248.
- Budak, S. (2009). **Psikoloji Sözlüğü**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları

- Büyükkaragöz, S. (1995). **Hoşgörü, Demokrasi ve Eğitim. Sağlıkta Hukukta Eğitimde Demokraside Hoşgörü.** Konya: Konya Sağlık Eğitim Enstitüsü Yayını No:19
- Cevizci, A. (2009). **Felsefe Sözlüğü.** İstanbul:Pardigma Yayıncılık.
- Çağlar, A. (2005). **Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2.** (Ed. M. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12** (2), 1431-1446.
- Can, Y. (2007). Demokratik Değerlerin Benimsenmesinde Sosyal Çevre Faktörü. **Sosyoloji Dergisi. 8-** 15-39.
- Çam, Z., Seydoğulları, S., Çavdar, D. Ve Çok, F. (2012). Ahlak Gelişimine Klasik Ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12**(2), 1211-1225.
- Çapan, A.S. (2005). 3-11 Yaş Çocuklarının Ahlak Gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeliköz, N., Seçer, Z., Çetin, Ş. Ve Demir Şen H. (2008). Çocuk Yuvası Ve Ailesi İle Yaşayan Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Anlayışlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23,** 1-13.
- Çetinkaya, N. (2000). Öğretmen ve Öğrencilerin Çocuk Haklarına Bakışının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çırak, K.G. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlaki Gelişim Teorisi: Ahlak Ve Demokrasi Eğitimi. **Değerler Eğitimi Dergisi. 1**(1); 43-77.

- Çileli, M. (1986). **Ahlak Psikolojisi Ve Eğitimi**. Ankara: V Yayınları
- Öztürk, M. (2011). **Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali Ve İstismarı El Kitabı: Anne-Baba Ve Öğretmenler İçin**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları:85
- Coşkun Keskin, S. (2012). Çocuklar İçin 'Değer' Neyi Çağırıyor? Değerleri Gündelik Hayata Aktarmaya Yönelik Bir Tespit Çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 12 (2), 1491-1512.
- Day, D. M., Peterson-Badali, M. & Ruck, M. D. (2006). The Relationship Between Maternal Attitudes And Young People's Attitudes Toward Children's Rights. **Journal of Adolescence**. 29, 193-207.
- Demir, B. (2008). Adalet ve Saygı İçerikli Karakter Eğitimi Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbaş, M. (2012). Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Karakter Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Destebaşı, F. (2011). Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karakter Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dereli, E. ve Aypay, A (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri Ve İşbirliği Yapma Karakterlerinin İnsani Değerlerini Yordaması Ve Bu Özelliklerin İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 12 (2), 1491-1512.
- Dewey, j. (1997). **Experience and Education**. İndiana:Kappa Delta Pi.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science Of Happiness And A Proposal For A National Index. **American Psychologist**. 55 (1), 34-43.
- Dikmen, A. (1998). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Çerçevesinde İstanbul'da Çalışan Çocuklar Üzerine Bir Değerlendirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilmaç, B. (1999). İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Doğan, H. (1997). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara:Önder Matbaacılık, Ankara.
- Doğan, İ. (2000). **Akıllı Küçük: Çocuk Kültürü Ve Çocuk Hakları Üzerine Sosyo-Kültürel Bir İnceleme**. İstanbul:Sistem Yayıncılık
- Doğan, İ. (2002). **Vatandaşlık Demokrasi Ve İnsan Hakları:İnsan Haklarının Kültürel Temelleri**. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Doğan, İ. ve Durualp, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Alan Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Haklarına Dair Görüşlerinin Karşılaştırılması. Editör (Aydın Gülan, Mustafa Ruhi Şirin, Mehmet Şirin) **I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-1**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 293-302.
- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. Editör (Cevdet Öztürk) **Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2003). **Sanatta Ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları Ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dursun, D (2011). Siyasetle Ahlak Ve Değerler Dünyasının Sorunlu İlişkileri Üzerine. **Değerler Eğitimi Dergisi**. 5, 58.
- Edling, S. (2012). The Paradox Of Meaning Well While Causing Harm: A Discussion About The Limits Of Tolerance Within Democratic Societies, **Journal Of Moral Education**,41:4, 457-471.
- Eisenberg, N. (2000). **Empathy and Sympathy**. In M. Lewisve J.M. Haviland-Jones (Eds). **Handbook of Emotions** (pp. 677-691). New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Zho, Q. ve Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment And Behavior: Relations To Sympathy Perspective Taking, Gender Role Orientations, And Demographic Characteristics, **Child Development**. 72(20), 518-534.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramı: Kohlberg Ve Sonrası. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6 (1), 29-38.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). **Karakter Eğitimi El Kitabı**. Ankara: Nobel Yayıncılık

- Erbay, E. (2011). Türkiye’’de Çocuk Haklarını Tanıtma, Yaygınlaştırma ve İzlemeye Yönelik Uygulamaların Eleştirel Analizi ve Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erken, M. (2009). Empati Becerisinin Ahlaki Davranışlar Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eroğlu, S.E. (2009). Saldırganlık Davranışının Boyutları Ve İlişkili Olduğu Faktörler: Lise Ve Üniversite Öğrencileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 21: 205-221.
- Ersoy, A. F. (2012). Annelerin Vatandaşlık Algısı, Çocuklarında Vatandaşlık Bilinci Geliştirme Uygulamaları Ve Karşılaştıkları Sorunlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 12 (3). 2111-2124.
- Eroğlu, F. (2010). **Davranış Bilimleri**. İstanbul:Beta Yayıncılık
- Feather, N. T. (1988). Moral Judgement and Human Values. **British Journal of Social Psychology**. 27. 25-37.
- Gander, M.J. & Gardiner, H. W. (2010). Çocuk ve Ergen Gelişimi (Hazırlayan Bekir Onur; Çev: A.Dönmez, N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Germain, R. W. (2001). Values Education Influence on Elementary Students’ Self-Esteem. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of San Diego, U.S.A.
- Gerrig, R.J. ve Zimbardo, P.G. (2012). **Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam** (19. Basımdan Çev. G. Sart). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Grugel, J.(2013). Children’s Rights And Children’s Welfare After The Convention On The Rights Of Child. **Progress in Developmant Studies** .13 (1), 19-30.
- Grugel, J. & Ferreria, F.P.M. (2012). Street Working Children, Children’s Agency And The Challenge Of Children’s Rights: Evidance From Minas, Gerais, Brazil. **Journal of International Development**. 24(7). 828-840.
- Gültekin, F. (2007). Tarih I Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin Hoşgörü Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gültekin Hatunoğlu, H.K.A. (2003). Farklı Ahlaki Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeyini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğan, A.O. (2002). Çoğulculuk ve Değer Bunalımı. Muğla Üniversitesi SBE Dergisi. 8. <http://www.sbed.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/102> (15. Aralık. 2013)
- Gündoğan, G. ve Günay. M. (2004). **İnsan Hakları Ve Eğitimi**. İzmir: İlya Yayınevi.
- Güneş, G. (2012). Çocuk Hakları Açısından Türkiye’de Sığınmacı Çocuklar: Çeçen Çocuklar Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, E. (1993). **Değerler Psikolojisi**. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (2010). **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar: Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler Ve Ahlaki Gelişme**. Ankara: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Güngör, İ. H., Ekşi, H. ve Arıca, O. T. (2012). Genç Yetişkinlerde Değer Tercihlerinin Narsistik Kişilik Özellikleri Yordaması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 12 (2). 1271-1290.
- Gürkaynak, İ. (1995). Eğitimde Hoşgörü. **Hoşgörü ve Eğitim içinde**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. (s.82-91).
- Gürüz, D. ve Eğinli, A. (2008). **İletişim Becerileri: Anlamak, Anlatmak, Anlaşmak**. Ankara:Nobel Yayın ve Dağıtım Şirketi.
- Gözübüyük, M. (2002). Türkiye’de Demokrasi ve Hoşgörü Kültür ve Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında Sivil Toplum Kuruluşlarının Yeri ve Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, İ. (1999). Küreselleşme ve Eğitim Dizgesine Yansımaları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 32 (1), 145-159.



- Güven, İ. (2002). İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda Okutulmakta Olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersini Veren Öğretmenlerin Nitelikleri ve Derste Karşılaştıkları Problemler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Halstead, J. M. (1999). Moral Education In Family Life: The Effect Of Diversity. *Journal of Moral Aducation*. 28, 265-281.
- Haçerlioğlu, O. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Jersild, A. (1985). *Çocuk Psikolojisi*. (Çev. G. Gökçe) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Hart, D., Atkins, R. & Ford, D. (1999). "Family Influence on the Formation of Moral Identity in Adolescence: Longitudinal Analyses" *Journal of Moral Education*. Vol.:28. Issue:3. pp.375-386
- Hortaçsu, N. (2012). *En Güzel Psikoloji Sosyal Psikoloji*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları
- Hasdemir, D. ve Akyol, A. (2012). Ergenler İle Anne-Babalarının Empatik Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*. 129-140. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/72/1764/18704.pdf> (08.Eylül.2013)
- Hasta, D., Güler, M.E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası İlişki Tarzları Ve Empati Açısından Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4 (1). 64-104. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/49/1775/18772.pdf>
- Jersild, A.T. (1981). *Çocuk Psikolojisi*. (Çev. Gülseren Günce). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kabadayı, A., Aladağ, K. S. (2010). Farklı İlköğretim Kurumlarına Devam Eden Öğrencilerin Ahlaki Gelişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7:1 Erişim: [www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/download/.../521](http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/download/.../521) (20.Aralık. 2012)
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basın Yayın Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Evrim Yayınevi
- Karaosmanoğlu, F. (2012). *İnsan Hakları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bahçelievler

- Kay, S.R. (1982). Kohlberg's Theory of Moral Development: Critical Analysis of Validation Studies With The Defining Issues Test. **International Journal of Psychology**. 17, 27-42.
- Kaya, M. (1997). Kişilik Özelliklerinin Ahlak Yargısı Üzerindeki Etkisi. **Marmara Üniversitesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**. 1997 (4). 185.
- Kaymakcan, R. (2007). Bir Değer Olarak Hoşgörü ve Eğitimi. Editör (Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Şeyma Arslan, Mahmut Zengin), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu içinde** (s. 515-531). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kepenekçi, Y.K. (2004). Sınıf Öğretmenlerine Göre Hoşgörü. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 38, 250-268. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/702-2011062513441-kepenekci.pdf> (15.Aralık.2012)
- Kepenekçi, Y.K. (2008). **İnsan Hakları ve Vatandaşlık**. Ankara: Ekinoks Yayın Evi.
- Kobat, İ.B. (2009). Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuk Suçluluğu ve Nedenleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koca, G. (1987). İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlaki Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Koruklu, N. ve Aktamış, H. (2012). Öğretmen Adaylarının Kavramsallaştırma Boyutundaki Değer Tercihlerinin İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 12 (2), 1291-1307.
- Kouchok, K. H. (2008). Çocuklara Hoşgörüğü Öğretmek İçin Neler Yapılmalı, Neler Yapılmamalı: Mısır Örneğinde Bazı yansımalar. (Çev. C. Oruç). **İlahiyat Fakültesi Dergisi**. 13(2). 403-412.
- Krop, E.H. (2006). The Effects of a Cognitive-Moral Dev Unpublished Master Thesis, elopment Program on Inmates in a Correctional Educational Enviroment. Virginia Üniversitesi. U.S.A.

- Köknel, Ö. (1995). Hoşgörünün Ruhsal Toplumsal Temelleri. Editör (Bekir Onur) **Hoşgörü ve Eğitim içinde**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları (s. 67-77)
- Köksal, A. (2000). Müzik Eğitimi Alma, Cinsiyet Ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Ergenlerin Empatik Becerilerinin Ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 18:99-107.
- Kuçuradi, I. (1995). Hoşgörü: Kavramı ve Sınırları. Editör (Bekir Onur). **Hoşgörü ve Eğitim içinde**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları (s.18-29).
- Kulaksızoğlu, A. (1995). **Ergenlik Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kükürtçü, S.K. (2011). 5-6 Yaş Çocuklarının Ailelerinin ve Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocuk Hakları ile İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Laik, Ö. (1995). Türk Toplumunda Hoşgörü ve Gelişmesi. Editör (Bekir Onur) **Hoşgörü ve Eğitim içinde**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. (s.40-59).
- Leibel, M (2012). Children's Rights As Living Rights:Why Human Rights Only Make Sense If They Are Connected To The Lives Of Children. **Revista de Asistenja Sociala**. Anual XI, 2, 13-26.
- Leirvick, O. (2007). Hoşgörü, Vicdan ve Dayanışma: Ahlak ve Din Eğitiminde Küreselleşen Kavramlar. Editör (Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Şeyma Arslan, Mahmut Zengin). **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu içinde** (117-124). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Macleod, C. (2010). Toleration, Children and Education. **Educational Philosophy And Theory**. Vol. 42, No. 1, 9-20
- Myyry, L., Juujärvi, S. and Peso, K. (2013). Change In Values and Moral Reasoning During Higher Education. **European Journal Of Developmental Psychology**, Vol. 10, No. 2, 269-284, <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.757217> (20.Ekim.2013)
- Marshall, G. (2009). **Sosyoloji Sözlüğü** (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Melton, G. B. (1980). Children's Concepts Of Their Rights. **Journal of Clinical Child Psychology**. 9, 186-190.

- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete 14574*, 24 Haziran 1973.
- Morine, S. J. (2000). Children's And Parents Attitudes Towards Children's Rights And Perceptions Of Family Relationship. Unpublished Master Thesis, Toronto University. Toronto, Canada.
- Moroğlu, N. (2003). Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuk Hakları. **Türkiye'de ve Dünyada Çocuk Hakları içinde**. ALKEV. İstanbul: Eğitim Dizisi.
- Musayeva, G. (2013). Avrupa Birliği, Türkiye ve Azerbaycan'da Çocuk Hakları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Myry, L. ve Helkama, K. (2001). University Students Value Priorities and Emotional Empathy. **Education Psychology**. 21(1), 28-40.
- Niemi, R., Jennings, M. (1991). Issues And Inheritance In The Formation Of Part Identification. **American Journal of Political Science**. 35, 969-988.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Ve Eğitimine İlişkin Görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 12 (2), 1309-1325.
- Oktay, A. ve Kumbaroğlu, N. (2011). Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Çocuk Haklarına Bakışının Değerlendirilmesi. Editör (Aydın Gülan, Mustafa Ruhi Şirin, Mehmet Şirin) **I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-1 içinde**. (293-302) İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Onur, B. (1997). **Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm**. Ankara: İmge Kitabevi.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2007). Annelerin Kabul Red Düzeyi İle Çocuklarının Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:22 (2). 23-30.
- Öntaş, Ö. C. (2004). Çocuk Hkları ve Sosyal Hizmetin Güçlendirme Yaklaşımı Açısından Suça Yönelen Çocuk-Polis İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbek, R. (2004). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu içinde** (s. 397-412). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

- Özen, R. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1), 41-52.
- Özen, Y. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Yordayıcılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özeri, N. (1994). Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi ve Eğitimi: Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Beş Yaş Çocuğunun Adalet Gelişimine Etkisinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüleç, F. (2001). 7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özgüven, E. (1994). **Psikolojik Testler**. Yeni Güven Matbaası. Ankara
- Özkaynak, B. (1982). Teğmen Kalmaz İlkokulu'na Devam Eden Altı-OnbirYaş Grubu Çocukların Ahlak Yargılarının Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özyürek, A. Ve Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 25 (2), 19-34.
- Qualifications and Curriculum Authority [QCA]. (1998). **Education For Citizenship And The Teaching Of Democracy In Schools Final Report of The Advisory Group of Citizenship**. London: Author.
- Pais, M.S. (2010). The Protection of Children From Sexual Exploitation Optional Protocol To The Convention on The Rights of The Child on The Sale of Children, Child Prostitution And Child Pornography. *International Journal of Children's Rights*. 18, 551-566.
- Park, H. S., Schepp, K. G., Jang, E. H. ve Koo, H. Y. (2006). Predictors Of Suicidal İdeation Among High School Students By Gender İn South Korea. *Journal of School Health*, 76(5), 181-188.

- Peterson-Badali, M., Morine, S. L., Ruck, M. D., & Slonim, N. (2004). Predictors of Maternal and Early Adolescent Attitudes Toward Children's Nurturance And Self-Determination Rights. **Journal of Early Adolescence**, 24 (2), 159-179.
- Pişkin, M. (1989). Empati, Kaygı Ve atışma Eğilimi Arasındaki İlişki. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 22(2), 775-784.
- Postman, N. (1995). **ocukluğun Yokoluşu**, ev. Kemal İnal, Ankara: İmge Kitabevi.
- Plotnik, R. (2009). **Psikolojiye Giriş** (T.Geniş, ev.). İstanbul:Kakns Yayınları
- Rogers, C.M., & Wrightsman, L.S. (1978). Attitudes Toward Children's Rights: Nurturance Or Self-Determination? **Journal of Social Issues**, 34 (2), 59-68.
- Ruck, M. D. (1994). Children's Understanding of Nurturance and Self-Determination Rights. Unpublished Dissertation, Toronto University, Toronto, Canada.
- Ruck M.D., Abromavitch, R. & Keating D.P. (1998). Children's and Adolescents' Understanding of Rights: Balancing Nurturance and Self-Determination. **Child Development**. 64 (2), 404-417.
- Sağkal, A.S., Türnüklü, A., Totan, T. (2012). Kişilerarası Barış İçin Empati:Barış Eğitiminin Empati Becerilerine Etkileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. 8(1), 1431-1446.
- Santrock, J. W. (2011). **Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi** (13. Basımdan ev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sarı, M., Sarı, S. ve tn, M. S. (2008). İlkretim ğrencilerinin Demokratik Değerlere Bağlılıkları Ve atışma özm Becerileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 8(1), 161-192.
- Sarmusak, D. (2011). İlkretim ğrencilerinin Empatik Eğilimleri ve Algıladıkları ğretmen Tutumlarının ğrencilerin Ahlaki Değer Yargılarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sears, D. A., & Valentino, N. A. (1997). Politics Matters: Political Events As Catalysts For Preadult Socialization. **American Political Science Review**. 91, 45-65.

- Seçer, Z., Sarı, H. ve Olcay, O. (Tarihsiz) Anne Tutumlarına Gore Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi. [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/makaleler/Zarife%20SE%C3%87ER,%20Hakan%20SARi%20-%20Oya%20OLCAY/SE%C3%87ER,%20Zarife.pdf](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Zarife%20SE%C3%87ER,%20Hakan%20SARi%20-%20Oya%20OLCAY/SE%C3%87ER,%20Zarife.pdf) (02 Ekim 2013)
- Selçuk, Z. (2002). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Pe-Gem Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2002). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi
- Seydooğulları, S.Ü. (2008). Demokratik ve Otoriter Ana Baba Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Gençlerin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schwartz, S. H., (1999). A Theory Of Cultural Values And Some Implications For Work. **Applied Psychology: An International Review**. 48 (1), 23–47.
- Smetana, J. G. (1983). Social–Cognitive Development: Domain Distinctions And Coordinations. **Developmental Review**. 3, 131–147.
- Sönmez, V. (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Speicher, B. (1992). Adolescent Moral Judgment And Perceptions Of Family Interaction. **Journal Of Family Psychology**. 6 (2); 128-137
- Sunal, O. (2010). Haklarla İlgili Gereksinimler. **Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi**. 57-74
- Sutton, P. B. (2003). The Relationship Between Parents Attittude Toward Children’s Rights, Parenting Styles, And Children’s Right To Sexuality Education. Unpublished Dissertation, Alliant International University, Fresno. California, U.S.A.
- Şengün, M. (2008). Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şirin, A. (1983). Gençlerin Değer Sıralaması Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şirin, M.R. (2007). **Çocuk Edebiyatı Kültürü: ‘Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı’**. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Şişman, M. (2002). **Örgütler ve Kültürler**. Ankara: Pegema.
- Tatar, A. F. (2009). Okul Öncesi Eğitiminde (5-6 Yaş) Hoşgörü Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu (2009). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Temel, Z. F. (1991). Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tola, D. (2004). İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Ahlaki Yargı ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torun, F. (2011). Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, S. Ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan Ve Olması Düşünülen Değerler. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 6(2), 227-259
- Turanlı, K. (2004). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Çerçevesinde Çocuğun Ekonomik Sömürüden Korunma Hakkı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22 (2). 132-143. <http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler>
- Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim Öğrencileri İçin Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi. Editör (Aydın Gülan, Mustafa Ruhi Şirin, Mehmet Şirin) **I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-1 içinde.**( 365-382) İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ulusoy, Kadir. (2003). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Ulusoy, K. Ve Dilmaç, B. (2012). Değerler eğitimi. Ankara: PEGEM
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2009). **Çocuk Katılımı El Kitabı**. Ankara.
- Ural, Ş. (1998). Epistemolojik Açıdan Değerler Ve Ahlak. **Doğu-Batı**. I (4), s.41.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda Empatinin Gelişimi:Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi. **Milli Eğitim**. Sayı 176, ss.134-147
- Üstün, A. Ve Yılmaz, M. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Aile İçi Demokrasi İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Ve Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9, 77-90.
- Walker, L.J (1982). The Sequentiality Of Kohlberg's Stages Of Moral Development. **Child Development**. 53, 1330-1336.
- Walker, L. W. (1989) A Longitudinal Study Of Moral Reasoning. **Child Development**, 60, 157-166.
- Washington, F. (2010). 5-6 Yaş Çocuklarına Uygulanan Aile Katımlı Çocuk Hakları Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Watson, R.J. Biderman, M.D. Sawrie, M.S. (1994). Empathy, Sex Role Orientation, And Narcissism, Sex Roles. **A Journal of Research**. 30 (9-10), 701-724.
- Witenberg, R.T. (2007). The Moral Dimension Of Children's And Adolescents' Conceptualisation Of Tolerance To Human Diversity. **Journal Of Moral Education**. Vol. 36 (4). 433-451.
- Wolfe, J. B. (1998). The Relation Between Mother's And Children's Understandig of Rights. Unpublished Dissertation, Toronto University, Toronto, Canada.
- Yayla, A. (2005). Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 38, 73-86.
- Yeşil, R. Ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 11(2). 65-84. [http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler\\_pdf/2007/2007-Agustos/1.pdf#page=65](http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2007/2007-Agustos/1.pdf#page=65) (21.01.2014).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, K. (2009). Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomonological Approach. **Eusarisian Journal of Educational Research**. 35. 165-184.
- Yıldırım, Y. Ve Güven, D. (2012). Değer Ölçütleri Kapsamında Özel Eğitim Sınıf Öğrencilerinin Bedensel Engelli Bireyler Hakkındaki Görüş Ve Tutumları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 12 (2). 1475-1490.
- Yıldız, C.B. (2011). Devlet Egemenliği ve İnsan Hakları Rejimi Altında Çocuk Hakları: Türkiye’de 2006-2010 Yılları Arasında Terörle Mücadele Kanunuyla Yargılanmış Çocuklar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, İ. ve Akyel, Y. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**. Cilt:9, Sayı 3 (27-33).
- Yigittir, S. Ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 24. 408-416.
- Yigittir, S. (2012). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz Değer Sınıflandırmasına Göre Değerlendirilmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. 19 (2012). 1-15.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Sosyal Çalışma Ve Çocuğun iyilik Hali. **Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi**. 20 (1). 57-74.
- Yurtsever, M. (2009). Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Anne Babaların Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurtsever, M. & Oktay, A. (2011). Çocuk Haklarına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. 31.1-22

## **EKLER**

**BOYUTLARA AYRILAN AHLAKİ OLGUNLUK ÖLÇEĞİNİN  
DOĞRULAMA ANALİZİ SONUÇLARI**

**HAKİKAT BOYUTU İÇİN**

**Madde-Toplam İstatistiği**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
O1	19,03	23,930	,298	,662
O6	19,43	23,545	,406	,646
O10	19,50	24,872	,276	,665
O16	19,83	24,929	,330	,659
O17	19,68	24,488	,313	,660
O20	19,11	24,409	,216	,677
O32	19,21	23,557	,362	,652
O37	19,57	22,841	,402	,644
O43	19,34	24,337	,287	,664
O44	19,41	23,316	,309	,661
O50	19,27	24,334	,247	,670
O52	19,28	22,868	,368	,650

**FAKTÖR 2: İÇ HUZUR**

Önerme 66, 64, 63, 62, 51, 48, 49, 45, 41, 39, 35, 33, 31, 29, 28, 26, 25, 18, 15,  
14, 12, 11, 4, 2

## Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
O2	37,73	61,095	,356	,759
O4	37,50	61,867	,340	,760
O11	36,59	72,141	-,356	,804
O12	38,28	60,075	,582	,748
O14	38,27	63,457	,200	,769
O15	38,37	62,578	,366	,760
O18	38,04	61,817	,334	,761
O25	38,31	61,838	,378	,758
O26	38,29	59,499	,624	,746
O28	37,97	62,321	,275	,764
O29	38,32	60,907	,440	,755
O31	37,90	60,933	,294	,764
O33	38,32	61,185	,431	,755
O35	38,38	61,805	,444	,756
O39	37,88	60,546	,381	,757
O41	38,29	59,910	,561	,748
O45	38,42	62,960	,354	,760
O49	37,93	61,409	,347	,760
O48	36,66	73,834	-,392	,816
O51	38,01	61,535	,344	,760
O62	37,88	61,023	,369	,758
O63	38,37	61,034	,509	,752
O64	38,26	59,635	,587	,747
O66	38,42	62,414	,457	,757

FAKTÖR 3: ŞİDDETEN KAÇINMA  
Önerme 61, 60, 59, 57, 54, 47, 34, 17, 13, 7

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
O7	16,36	12,432	,071	,533
O13	16,66	11,406	,327	,458
O17	16,71	10,941	,394	,435
O34	16,74	11,651	,353	,457
O47	16,79	11,676	,278	,472
O54	14,60	16,134	-,477	,656
O57	16,55	10,929	,351	,445
O59	16,39	10,098	,342	,440
O60	16,71	11,090	,382	,441
O61	15,98	10,715	,300	,458

**FAKTÖR 4: SEVGİ**

Önerme 3, 8, 24, 27, 30, 36, 38, 40, 42, 46, 53, 55, 56, 58, 65

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
O3	22,89	28,260	,351	,767
O8	22,82	27,704	,375	,765
O24	22,62	25,439	,583	,746
O27	22,70	26,130	,495	,754
O30	20,99	28,566	,067	,803
O36	22,48	25,690	,500	,752
O38	20,51	31,787	-,217	,815
O40	22,85	27,234	,503	,757
O42	22,64	25,707	,539	,749
O46	22,77	26,374	,489	,755
O53	22,65	26,140	,485	,754
O55	22,66	25,557	,531	,750
O56	22,79	26,654	,457	,757
O58	22,73	26,251	,446	,758
O65	22,70	26,730	,441	,759

**FAKTÖR 5: DOĞRU DAVRANIŞ**

Önerme 5, 9, 19, 21, 22, 23,

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
O5	7,62	6,290	,322	,618
O9	7,47	5,590	,306	,635
O19	7,87	6,159	,381	,600
O21	7,24	5,730	,369	,602
O22	7,64	5,888	,351	,609
O23	7,63	5,370	,550	,534



ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD  
Yalnızbağ Yerleşkesi  
Tel: 0 446 224 00 89 (Dahili 40284)  
Fax: 0 446 223 19 01  
[mykilicgun@erzincan.edu.tr](mailto:mykilicgun@erzincan.edu.tr)

22 EKİM 2012

Sayın Emel YEŞİLKAYALI

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi  
Tel: 0505 751 89 27  
e-posta: [emel.yesilkayali@gediz.edu.tr](mailto:emel.yesilkayali@gediz.edu.tr)

Çocuk Haklarına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği'ni (ÇHETÖ) aşağıda belirtmiş olduğum çalışmalarımı kaynak göstermek koşuluyla "**Çocuk Haklarına İlişkin Ebeveyn Tutumlarının, İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları ve Hoşgörü Eğilimlerini Yordama Gücü ve Öğrencilerin Çocuk Hakları konusundaki Görüşleri**" isimli çalışmanızda kullanabilirsiniz.

- Yurtsever Kılıçgün, M., Oktay, A. (2011). *Çocuk Haklarına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 1-12.
- Yurtsever, M., Oktay, A. (2011). *Ebeveyn Otoritesinin Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi (25-27 Şubat 2011), İstanbul.
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn Çocuk Hakları Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Anne Babaların Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Saygılarımla...

Yrd. Doç. Dr. Müge YURTSEVER KILIÇGÜN



## Çocuk Haklarına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği Uygulama Yönergesi

Ölçeğin dört sayfalık bir kitapçık formunda çoğaltılması önerilmektedir.

Birinci sayfada ölçeğin neden cevaplanması istenildiğine ilişkin bilgiler, cevaplama örneği, araştırmacının adı-soyadı ve çalıştığı kurum bilgisi ve ölçeği dolduran kişiye ilişkin tanımlayıcı bilgiler yer almalıdır. İkinci sayfadan itibaren ölçek maddelerine yer verilmelidir.

### Uygulama Yönergesine İlişkin Örnek

Sayın Anne,

Bu kitapçık sizin çocuk hakları konusundaki görüşlerinize ihtiyaç duyulduğu için hazırlanmıştır. Kitapçık iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde siz ve aileniz ile ilgili bazı bilgileri yazmanız gerekmektedir. Lütfen bu bölümdeki bilgileri eksiksiz cevaplayınız. İkinci bölümde ise çocuk haklarını konu alan 63 cümle bulunmaktadır. Lütfen bu bölümdeki cümleleri sırayla okuyunuz. Her bir cümlede anlatılan ifadeye ilişkin görüşünüzü, aşağıdaki örnekte belirtildiği gibi ilgili kutucuğa "X" koyarak belirtiniz. Cevaplama sırasında yorulursanız bir süre ara verdikten sonra cevaplama kaldığınız yerden devam edebilirsiniz. Lütfen hiçbir maddeyi atlamadan cevaplandırıdığınıza emin olunuz.

ÖRNEK	<u>Tümüyle Katılıyorum</u>	<u>Kısmen Katılıyorum</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Pek Katılmıyorum</u>	<u>Hiçbir zaman Katılmıyorum</u>
"Çocukların ağız ve diş sağlığının muayene ve tedavisi, ücretsiz olmalıdır."	X				

Görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederiz.

Çocuğunuzun doğum tarihi: ...../ ...../ .....

Çocuğunuzun cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

Yaşınız: 20-30 arası ( ) 31-40 arası ( ) 41-50 arası ( ) 51-60 arası ( )

Doğup büyüdüğünüz yer: Köy ( ) Kasaba ( ) İlçe ( ) Şehir merkezi ( )

Eğitim durumunuz: Okur-yazar ( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisans Üstü ( )

Mesleğiniz: .....

Aşağıdaki gelir dağılımlarından hangisine kendinizi dahil edersiniz?

Dar gelirliyiz ( ) Ortanın altı gelirliyiz ( ) Orta gelirliyiz ( ) Ortanın Üstü Gelirliyiz ( ) Varlıklıyız ( )

Medeni durumunuz: Evliyim ( ) Boşandım ( ) Eşim vefat etti ( ) Birden fazla evlilik yaptım ( )

Çocuk Haklarına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği		Tümüyle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Pek Katılmıyorum	Hiçbir zaman Katılmıyorum
1	"Okul, çocuğun gelişimsel ihtiyaçları kadar oyun ve eğlence ortamını da sağlamalıdır."					
2	"Çocuklar için güvenli oyun alanları sağlamak Devletin/ belediyelerin görevidir."					
3	"Devlet/ belediyeler, çocuğun okul dışı zamanını değerlendirmesi için bakım, eğlence ve eğitim ortamları sağlamalıdır."					
4	"Çocuk, bulunduğu toplumun kültürünü (değerlerini, dilini, geleneklerini vb) öğrenmelidir."					
5	"Eğitim programları, çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevre ve okul imkânları da göz önüne alınarak hazırlanmalıdır."					
6	"Öğretmenin mesleki bilgisi, eğitim ortamının fiziksel şartları ve eğitim materyallerinin zenginliği çocuğun okul başarısını artırır."					
7	"Aile, çocuğunun okul eğitiminden en iyi şekilde faydalanabilmesi ve gelişimini sürdürebilmesi için okulla irtibat halinde olmalıdır."					
8	"Okul eğitimi, şartları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı sağlamalıdır."					
9	"Oyun, çocuk için bir yaşam şeklidir. Bu nedenle çocuk, oyununu kendi planlamalıdır."					
10	"Sağlık, sosyal, ekonomik ve kültürel durum ne olursa olsun; çocuk eğitim hizmetinden kesintisiz olarak faydalanmalıdır."					
11	"Çocuk, ihtiyaç duyduğu yaşa kadar oyun oynamalıdır."					
12	"Çocuk, yapacağı sporu kendi seçmelidir."					
13	"Oyun alanları düzenlenirken çocukların ihtiyaç ve istekleri de göz önünde bulundurulmalıdır."					
14	"Çocuk, kendi isteği doğrultusunda dinlenme, oyun ve eğlence, sanat ve öğrenme ortamına katılmalıdır."					
15	"Yetişkinler çocuğun okul dışı zamanını değerlendirme şeklinin belirlenmesinde çocuğa rehberlik ederken, çocuğun görüşlerine de yer vermelidir."					
16	"Çocuğa harçlık vermek; onun tasarruf ve harcama yapma konularında, beceri kazanmasını destekler."					
17	"Çocuklar, akranları ile çatışma yaşadığında, onlara kendi çözüm yollarını üretmeleri için fırsat verilmeli ve teşvik edilmelidir."					
18	"Eğitim etkinlikleri hazırlanırken çocukların ilgi, gereksinim ve görüşlerine yer verilmesi, çocukların okul başarısını olumlu yönde etkiler."					
19	"Çocuğa verilecek ismin kararı, aileye aittir. Fakat Devlet, çocuğun menfaatine aykırı (alay konusu olabilecek gibi) isimlerin verilmesini önleyici yasalar yapmalıdır."					
20	"Çocuğun gideceği okulun seçiminde, çocuğun da görüşü alınmalıdır."					
21	"Öğretmen çocuğun başarı ve desteklenmesini gerekli gördüğü konuları, çocukla konuşmalıdır."					
22	"Evlat edinilen, kurum bakımı altında olan, resmi nikâh dışı ve yapay döllenme ile doğan çocukların, biyolojik anne babalarını bilme hakkı, çocuğun bakımından sorumlu kişi ve kurumların kararına bağlı olmalıdır."					
23	"Devlet, çocuğun damgalanmasına yol açabilecek bilgi ve nüfus kayıtlarını saklı tutulması için gerekli önlemleri almalıdır."					

Çocuk Haklarına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği		Tümüyle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Pek Katılmıyorum	Hiçbir zaman Katılmıyorum
24	"Çocuk, arkadaşları ile ne kadar zaman harcayacağı kararını kendi vermelidir."					
25	"Devlet, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle ruhsal, ahlaki, bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik programlar yapmaları için destek vermelidir."					
26	"Çocuklar başkaları tarafından rahatsız edilmeden yalnız kalabileceği bir yer ve zamana sahip olmalıdır."					
27	"Çocuğun cinsellik ve şiddetle ilgili filmler izlemesi engellenmelidir."					
28	"Mahkemede ifade verme durumunda (mağdur olma, boşanma gibi) kalan bir çocuk için özel koruyucu önlemler alınmalıdır."					
29	"Kayıp çocukların veya ailelerin bulunması Devlet yasalarıyla güvence altına alınmalıdır."					
30	"Çocuğun kafası karışık olduğunda, kendini kötü hissettiğinde ya da anlatmak isteyeceği şeyler olduğunda, ailesinden/ öğretmeninden yardım isteyebilmelidir."					
31	"Çocuklar için koruyucu yaşlar (okula başlama gibi) olmalıdır."					
32	"Aileler/ öğretmenler, çocukların düşüncelerini sözlü, resimleme, yazı gibi yollarla ifade etmesi için teşvik edici olmalıdır."					
33	"Çocuk, istediği televizyon programını izleyebilmeli, istediği müziği dinleyebilmelidir."					
34	"Çocuk, deneyerek öğrenme şansına sahip olmalıdır."					
35	"Çocuğun zaman zaman günlük yaşam becerileri ile ilgili tercihlerinde özgür bırakılması (giyinme gibi), onun daha sonraları kendi tercihlerini yapmasında temel oluşturur."					
36	"Eğer öğretmen/ aile, çocuk için görüşlerini söyleyebileceği ortamlar sağlarsa, çocuğun kendisine ve başkalarının (akran, aile, diğer yetişkinler) fikirlerine olan saygısı gelişir."					
37	"Aile/ okul yaşantısında çocuklara sorumluluklar verilmelidir."					
38	"Çocuk, kardeşleriyle ilişkilerinin nasıl olacağına (koruma, sığınma, tartışma gibi) kendi karar vermelidir."					
39	"Çocuk, ev işlerine yardım edip etmeyeceği konusunda kendi karar vermelidir."					
40	"Ailede çocukla ilgili bir karar alınırken çocuğun yaşı, cinsiyeti, gelişmişlik düzeyi ve sağlık durumu dikkate alınmalıdır."					
41	"Zihinsel veya bedensel özürli çocukların da kendi istekleri doğrultusunda sosyal yaşama katılma hakkı vardır."					
42	"Devlet, çocuğun bakımı, korunması ve eğitiminden sorumlu olan kurumların (aile, okul, hastane gibi) fiziksel şartları, hizmetleri ve çalışan personelin özellikleri konularında standartlar oluşturmalıdır."					
43	"Çocuğu ilgilendiren bir konuda karar alınırken; ülke vatandaşı olma, mülteci olma, dili, yaşadığı ülkenin içinde bulunduğu ekonomik şartlar, yaşadığı yer (örneğin kırsal/ kentsel alan, kültürel özellikleri) gibi durumlar dikkate alınmalıdır."					
44	"Kız ve erkek çocuklarının küçük yaştan itibaren farklı cinsiyetlerde arkadaşlarının olması, onların hem kendi cinslerini hem de diğer cins arkadaşlarının özelliklerini öğrenmesi açısından önemlidir. Çocuklar böylece ileriki yaşamlarında daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler."					

Çocuk Haklarına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği		Tümüyle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Pek Katılmıyorum	Hiçbir zaman Katılmıyorum
45	"Aile, çocuk hazır olduğunda cinsellikle ilgili bilgilendirme/ danışmanlığını; çocuğun akranlarından, televizyondan, internetten ve sokaktan yanlış ve eksik öğrenmesini engellemek için kendisi vermelidir."					
46	"Devlet, çocuğun her türlü şiddet ve istismardan korunması için gerekli önlemleri yasaları ile güvence altına almalıdır."					
47	"Çocuğun okul ortamında yaşadığı sağlık problemlerinde; aciliyet gerektiren durumlarda, çocuk kendi sağlığıyla ilgili kararları verebilir."					
48	"Çocuk için evlat edinme, kurum bakımı gibi uygulamalar en son düşünülecek çözüm olmalıdır. Devlet, öncelikli olarak aileye ekonomik ve sosyal destek sağlamalıdır."					
49	"Çocuğun evlat edinilmesi kararı ancak Devlet'in yetkili makamlarınca verilebilir."					
50	"Çocuk pek çok şeyi anne-babasını/ öğretmenini taklit ederek öğrenir. Bu nedenle aile/öğretmen çocuğa her zaman iyi örnek olmalıdır."					
51	"Devlet, annenin çalıştığı durumlarda çocuğun bakımını güvence altına almalı ev bakımı konusunda yardım ve destek vermelidir."					
52	"Çocuk için gerekli yaşam şartlarının (barınma, beslenme, temiz su gibi) sağlanması Devlet tarafından güvence altına alınmalıdır."					
53	"Aile üyelerinden birinde madde bağımlılığı (sigara, uyuşturucu kullanımı gibi) varsa; çocuk, bu duruma tanık olmamalıdır."					
54	"Devlet, çocuk bedeninin her türlü kullanılmasını (reklam, iş gücü, haber, pornografi gibi) önlemeye yönelik yasalar yapmalıdır."					
55	"Çocuk, anne-babasından veya bunların her hangi birinden ayrılmışsa; çocuk ayrıldığı kişilerle temas kurabilmelidir."					
56	"Devlet çocuğun sağlık bakımı ve takibinde (aşı, büyüme ve gelişmenin takibi, ağız ve göz muayenesi, tedavi gibi) aksama olmaması için gerekli önlemleri almalıdır."					
57	"Çocuğun hayati tehlikesi olduğu durumlarda; tıbbi tedavinin uygulanıp uygulanmayacağı veya tıbbi tedavinin şekline karar verme sorumluluğu, aile ve doktor arasında paylaşılmalıdır."					
58	"Tıbbi tedavi uygulamalarından önce çocuğa tedavi hakkında bilgi verilmesi ve sorularının cevaplanması, onun tedavi sürecini daha huzurlu atlatmasını sağlar."					
59	"Özürlü çocukların özel gereksinimleri vardır. Devlet, bu çocukların özel gereksinimlerinin karşılanması için ailenin parasal durumunu göz önüne almadan her türlü desteği sağlamalıdır."					
60	"Aile/ öğretmen çocuğun merak ettiği her konuda soru sorması için teşvik edici olmalıdır."					
61	"Ailenin öncelikli sorumluluğu çocuğunun beslenme ve sağlığı ile ilgilenmektir."					
62	"Çocukluk, insan yaşamında özel bir dönemdir. Devlet yasalarını yaparken mutlaka çocukluk döneminin tanımını yapmalı ve çocukların ihtiyaçlarını göz önüne almalıdır."					
63	"Çocuğun reşit oluncaya kadarki bakımı, korunması ve eğitimi, Devlet'in güvencesi altında olmalıdır."					

22.10.2012

Sayın Emel YEŞİLKAYALI  
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi  
e-posta: [emel.yesilyakali@gediz.edu.tr](mailto:emel.yesilyakali@gediz.edu.tr)

"Hoşgörü Eğilim Ölçeği"ni kaynak göstermek kaydıyla "Ebeveynlerin Çocuk Hakları Konusundaki Tutumları ile İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk ve Hoşgörü Eğilimleri" konulu tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

**Kaynak:** Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2 ), 1431 – 1446.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
Öğretim Üyesi

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Hendek/SAKARYA

e-posta: [hsaglam@sakarya.edu.tr](mailto:hsaglam@sakarya.edu.tr)

## Hoşgörü Eğilim Ölçeği (HEÖ)

Boyutlar	Taslak M. No	Ölçek M. No	Hiç uygun değil (1), Uygun değil (2), Biraz uygun (3), Uygun (4), Tamamen uygun (5)	Rakam Değeri
Değer	23.	1.	İnsanların farklı düşüncelere sahip olmasını anlayışla karşılarım	( )
	19.	2.	İnsanların farklı olması doğaldır	( )
	30.	3.	İnsanlar arasında hoşgörünün yaygınlaşması önemlidir	( )
	24.	4.	İnsanları olduğu gibi kabul ederim	( )
	29.	5.	Başkalarının da düşünceleri doğru olabilir	( )
	18.	6.	Farklı düşünceleri hoşgörüyle karşılarım	( )
	22.	7.	İnsanları severim	( )
	17.	8.	Küskünleri barıştırmak beni mutlu eder	( )
	9.	9.	Arkadaşlarım tarafından sevilen biriyim	( )
	12.	10.	Kimseden nefret etmem	( )
Kabul	3.	11.	Başkalarının hatalarını anlayışla karşılarım	( )
	2.	12.	Affedici bir kişiyim	( )
	16.	13.	Kavgacı biri değilim	( )
	6.	14.	İnsanları düşman olarak görmekten kaçınırım	( )
Empatî	14.	15.	Kendimi başkalarının yerine koyabilirim	( )
	27.	16.	Karşımdaki insanın ne hissettiğini anlayabilirim	( )
	7.	17.	Arkadaşlarımın içten davranmasını isterim	( )
	4.	18.	Arkadaşlarıma içten davranırım	( )

Emel hocam hayırlı olsun, ölçeği kullabilirsiniz, ilerleyen dönemlerde kaynak yardımında bulunabilirim, iyi çalışmalar.

doç.dr. bülent dilmaç

10 Ekim 2012 17:36 tarihinde Emel YEŞİLKAYALI <emel.yesilkayali@gediz.edu.tr> yazdı:  
İyi günler,

Ben Gediz Üniversitesi'nden (İzmir) öğretim görevlisi Emel Yeşilkayalı. Halen Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında doktora tez aşamasındayım. Tez konumla ilgili araştırma yaparken **İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması başlıklı teziniz** ilgimi çekti. Tez konumu, sizin araştırmanızdan da, **Çocuk Haklarına İlişkin Ebeveyn Tutumlarının, İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları ve Hoşgörü Eğilimlerini Yordama Gücü ve Öğrencilerin Çocuk Hakları konusundaki Görüşleri** olarak belirledim. Tez konum, danışmanım Yrd.Doç. Vesile Yıldız tarafından onaylandı. Ancak Ahlaki Olgunluk Ölçeği'ni kullanabilmem için yazılı izninize ihtiyaç duymaktayım. Bu nedenle hem ölçeği kullanabilmek için izninizi ve ilgili ölçeği hem de mümkünse kullanabileceğim dökümanlarla ilgili yardımınızı rica ediyorum. Ne yazık ki, ahlaki olgunlukla ilgili kaynak bulmakta güçlük çekiyorum. Çalışma yoğunluğunuz içinde size yük olmayacaksa rehberliğiniz için telefonla da görüşmek isterim. Şimdiden teşekkür ediyorum ve iyi çalışmalar diliyorum...

Öğr.Gör.Emel Yeşilkayalı

Sayın Öğrenci,

Bu ölçek sizin bir takım konulardaki düşüncelerinizi değerlendirmek için hazırlanmıştır. Bu ölçekte 66 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi okuduktan sonra bu davranışı ne kadar gösterip göstermediğinizi örnekteki gibi uygun boşluğa ( x ) işareti koyarak belirtiniz.

Lütfen cümleyi okuduktan sonra aklınıza ilk gelen cevabı işaretleyiniz ve cevaplanmamış cümle bırakmayınız. Kimliğiniz belirtecek isim veya işaret koymayınız.

Aşağıda ölçeğin nasıl cevaplandırılacağına dair bir örnek verilmiştir. Lütfen dikkatlice okuyunuz.

Örnek:

"Canlıların nasıl meydana geldiğini merak ederim." Cümlesini okuduktan sonra eğer her zaman merak ediyorsanız "her zaman doğru", ara sıra merak ediyorsanız "ara sıra doğru" çok az merak ediyorsanız "nadiren doğru" hiç merak etmiyorsanız "hiç bir zaman doğru değil" bölümüne çarpı işareti koyunuz.

Aşağıdaki örneklerde, bir öğrenci birinci cümlede bunun kendisi için çok az doğru olduğunu düşünmüş ve "nadiren doğru" şikkına işaret koymuştur. İkinci cümlede ise kendisi için ara sıra olduğunu düşünerek "ara sıra doğru" şikkına işaret koymuştur. Siz de arka sayfada başlayan cümleleri kendinize en uygun biçimde işaretleyiniz.

- 1- Canlıların nasıl meydana geldiğini merak ederim.
- 2- Yere çöp atmaktan rahatsız olmam.

Her Zaman Doğru	Ara sıra Doğru	Nadiren Doğru	Hiçbir Zaman Doğru Değil
( )	( )	( x )	( )
( )	( x )	( )	( )

Yardımlarınız için teşekkür ederiz.



	Her Zaman Doğru	Ara Sıra Doğru	Nadiren Doğru	Hiç Bir Zaman Doğru Değil
1 Canlıların nasıl meydana geldiğini merak ederim.	( )	( )	( )	( )
2 Yapmam gereken bir işi başkalarına yaptırmam hoşuma gider.	( )	( )	( )	( )
3 Dünyaya gelen tüm canlıların yaşamlarının bir anlamı vardır.	( )	( )	( )	( )
4 Öfkelendiğimde karşımdaki arkadaşlarımı incitirim.	( )	( )	( )	( )
5 Görevlerimi yerine getiririm.	( )	( )	( )	( )
6 Doğadaki olayların nasıl meydana geldiğini merak ederim.	( )	( )	( )	( )
7 Doğruları söylemekten çekinirim.	( )	( )	( )	( )
8 Arkadaşlarımı mutlu görmek beni mutlu eder.	( )	( )	( )	( )
9 Başkalarının mutlu olması için çaba göstermem.	( )	( )	( )	( )
10 Nasıl bir insan olduğum hakkında düşünürüm.	( )	( )	( )	( )
11 Sahip olduklarımla yetinmem.	( )	( )	( )	( )
12 Hayatta olmak bana mutluluk verir.	( )	( )	( )	( )
13 Tartıştığım arkadaşlarımı asla bağışlamam.	( )	( )	( )	( )
14 Arkadaşlarımın sırlarını başkalarına anlatmam.	( )	( )	( )	( )
15 Kendime karşı saygım yok.	( )	( )	( )	( )
16 Gereksiz akan muslukları kapatırım.	( )	( )	( )	( )
17 Başkalarıyla kavga etmekten hoşlanırım.	( )	( )	( )	( )
18 Sahip olduklarımla yetinebilirim.	( )	( )	( )	( )
19 Bana yapılan iyilikleri önemsemem.	( )	( )	( )	( )
20 Kurallar bizim mutlu olmamız için konulmuştur.	( )	( )	( )	( )
21 Zamanımı boşa geçiririm.	( )	( )	( )	( )
22 Yaptığım hata karşısında özür dilerim.	( )	( )	( )	( )
23 Görevlerimi yapmam.	( )	( )	( )	( )
24 İnsanlara karşı sevecenim.	( )	( )	( )	( )
25 Temizliğe önem vermem.	( )	( )	( )	( )
26 Yaşamaktan mutluluk duyuyorum.	( )	( )	( )	( )
27 İnsanlara karşı sevgi göstermem.	( )	( )	( )	( )
28 Yaptığım bir işi yarım bırakmam.	( )	( )	( )	( )
29 Sağlığım benim için önemli değildir.	( )	( )	( )	( )
30 Başkalarına hizmet etmekten hoşlanırım.	( )	( )	( )	( )
31 Yaşamaktan zevk almıyorum.	( )	( )	( )	( )
32 Bütün varlıklara karşı ilgiliyim.	( )	( )	( )	( )
33 Başkalarının haklarına saygı duymam.	( )	( )	( )	( )

	Her Zaman Doğru	Ara Sıra Doğru	Nadiren Doğru	Hiç Bir Zaman Doğru Değil
34. Elimdekileri başkaları ile paylaşabilirim.	( )	( )	( )	( )
35. Saygıdeğer bir insan değilim.	( )	( )	( )	( )
36. Herkese karşı sevgi gösterebilirim.	( )	( )	( )	( )
37. Doğadan zevk almıyorum.	( )	( )	( )	( )
38. Yardıma muhtaçlara acıyorum.	( )	( )	( )	( )
39. Huzurlu bir şekilde uyuyamam.	( )	( )	( )	( )
40. Arkadaşlık ilişkilerine önem veririm.	( )	( )	( )	( )
41. Yaşamaktan mutlu oluyorum.	( )	( )	( )	( )
42. Benden küçüklere sevgi gösteririm.	( )	( )	( )	( )
43. Olayların sebeplerini araştırmam.	( )	( )	( )	( )
44. Dünyadaki yaşama karşı ilgi duymuyorum.	( )	( )	( )	( )
45. Temiz olmak benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )
46. Kimseye yardım etmem.	( )	( )	( )	( )
47. Bu ülkenin vatandaşı olmaktan mutluyum.	( )	( )	( )	( )
48. İnsanlar eşit değildir.	( )	( )	( )	( )
49. Bir isteğimin gerçekleşmesi için bekleyebilirim.	( )	( )	( )	( )
50. Doğadaki yaşam dengesini anlamıyorum.	( )	( )	( )	( )
51. Sahip olduklarımla yetinebilirim.	( )	( )	( )	( )
52. Niçin var olduğumuzu öğrenmeye çalışmam.	( )	( )	( )	( )
53. Yardıma ihtiyacı olanlara yardım ederim.	( )	( )	( )	( )
54. Doğruyu söylemem.	( )	( )	( )	( )
55. Doğayı seviyorum.	( )	( )	( )	( )
56. Yardıma muhtaç olan insanları umursamam.	( )	( )	( )	( )
57. Olaylara iyi gözle bakmaya çalışıyorum.	( )	( )	( )	( )
58. Arkadaşlık ilişkilerime önem vermem.	( )	( )	( )	( )
59. Başkalarıyla kavga etmekten hoşlanmam.	( )	( )	( )	( )
60. Elimdekileri başkaları ile paylaşmam.	( )	( )	( )	( )
61. Bana yapılan kötülükleri affederim.	( )	( )	( )	( )
62. Yaptığım işlerden çabuk vazgeçerim.	( )	( )	( )	( )
63. Benim için sağlıklı yaşamak önemlidir.	( )	( )	( )	( )
64. Yaşamaktan dolayı sevinçliyim.	( )	( )	( )	( )
65. Başkaları ile bir arada olmaktan hoşlanırım.	( )	( )	( )	( )
66. Başkalarının haklarına saygı duyarım.	( )	( )	( )	( )