

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUKLARI İLE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF DAĞLI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ZEYNEP DEMİRTAŞ

OCAK 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUKLARI İLE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF DAĞLI

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ZEYNEP DEMİRTAŞ

OCAK 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Elif DAĞLI

İTHAF



Canım Aileme...

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın tamamlanmasında bana rehberlik ederek destek sağlayan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmanın başlangıcında henüz ham olan bu tezin olgunlaşmasında emeği geçen Sayın Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim yaşamım boyunca beni her zaman destekleyen ve daima güç veren annem Bakiye ATAMTÜRK'e ve babam Kemal ATAMTÜRK'e teşekkür ederim. Elbette araştırma sürecinde en büyük özveriyi başta sevgili eşim Mecit DAĞLI olmak üzere oğlum Ömer Nazif DAĞLI ve kızım Zeynep DAĞLI gösterdi. Hepsine teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak çalışma boyunca benim tüm sorularımı geri çevirmeyerek bilgi ve tecrübesiyle yanıtlayan, daima bana inanan sevgili arkadaşım Fatma Betül ÇAT'a teşekkürlerimi sunarım.

Elif DAĞLI

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUKLARI İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Elif DAĞLI, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bununla birlikte cinsiyet, kardeş sayısı, okul türü, anne-baba eğitim durumu ve algılanan gelir düzeyi gibi çeşitli demografik değişkenlere göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinde ve eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma, nicel bir yöntem olarak ilişkisel tarama modeline dayanmıştır. Araştırmanın evreni, Sakarya ilinin Erenler ilçesindeki tüm ilkokulların 4. sınıflarında öğrenim gören 1197 öğrenciden oluşmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 357 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Demografik Özellikler Formu, Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ) ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nden (EDEÖ) faydalanılmıştır. Verilerin analizi bir istatistik paket programı ile yapılmış, ölçeklerin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile belirlenmiştir. Analizlerde normallik testi sonrası uygun testler kullanılarak veriler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin yüksek, eleştirel düşünme eğilimlerinin orta seviyenin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Ahlaki olgunluk ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde orta seviyede ilişki saptanarak, AOÖ toplam puanı ile EDEÖ "Açık Fikirlilik" alt boyutu arasında yüksek düzeyde, AOÖ "Çıkarıcılık" alt boyutu ile EDEÖ "Açık Fikirlilik" alt boyutu arasında ise yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, okul türü ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, cinsiyet, algılanan gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerinde, cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar saptanmış, anne ve baba eğitim durumu ile kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Algılanan gelir düzeyine göre yalnızca EDEÖ "Meraklılık" alt boyutunda eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaştığı görülmüştür. Çalışmada ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme eğilimi ilişkili

bulunduğundan eleştirel düşünmeyi destekleyen eğitim programlarının, ahlaki olgunluk becerilerinin de göz önüne alınarak yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Ahlaki olgunluk, Eleştirel düşünme, Sınıf Öğretmenliği.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MORAL MATURITY AND CRITICAL THINKING TENDENCIES OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS

Elif DAĞLI, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya University, 2025.

The aim of this study is to reveal the relationship between moral maturity and critical thinking tendencies of 4th grade primary school students. In addition, it was aimed to determine whether there were significant differences in moral maturity levels and critical thinking tendencies of students according to various demographic variables such as gender, number of siblings, type of school, education status of parents and perceived income level. The research was based on the relational screening model as a quantitative method. The universe of the study consisted of 1197 students studying in 4th grade of all primary schools in Erenler district of Sakarya province. 357 students determined by simple random sampling method constituted the sample of the study. Demographic Characteristics Form, Moral Maturity Scale (MMS) and Critical Thinking Tendencies Scale (CTTS) were used as data collection tools. Data analysis was done with a statistical package program and the reliability of the scales was determined by Cronbach Alpha coefficient. In the analyzes, the data were evaluated using appropriate tests after the normality test. As a result, it was determined that the students' moral maturity levels were high and their critical thinking tendencies were above the medium level. A positive medium level relationship was determined between moral maturity and critical thinking tendencies, and a high level of positive relationship was found between the MMS total score and the "Open-Mindedness" sub-dimension of the MMS, and a very high level of positive relationship was found between the MMS "Self-interest" sub-dimension and the "Open-Mindedness" sub-dimension of the MMS. While the students' moral maturity levels did not show any significant difference according to the variables of school type and number of siblings, significant differences emerged according to variables such as gender, perceived income level, and mother and father's education status. In critical thinking tendencies, significant differences were found according to gender and school type, but no significant difference was found according to the variables of mother and father's education status and number of siblings. It was observed that critical thinking tendencies differed only in the sub-dimension of CTTS "Curiosity" according to the perceived income

level. Since moral maturity and critical thinking tendency were found to be related in the study, it is recommended that educational programs supporting critical thinking should be structured by taking into account moral maturity skills.

Keywords: Primary school, Moral maturity, Critical thinking, Primary School Teaching.



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	2
1.3. Problem cümlesi.....	3
1.4. Alt problemler	3
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Türkiye’de ilkokul.....	6
2.2. İlkokul dönemi gelişimsel özellikler	7
2.2.1. Gelişim.....	7
2.2.2. Gelişim dönemleri içinde ilkokul dönemi	7

2.3. Ahlaki gelişim.....	11
2.3.1. Bilişsel gelişim kuramına göre ahlaki gelişim	12
2.3.1.1. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı.....	13
2.3.1.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı.....	14
2.4. Ahlaki olgunluk	16
2.5. Eleştirel düşünme	18
2.6. İlgili araştırmalar	22
2.6.1. Ahlaki olgunluk ile ilgili yapılan araştırmalar	22
2.6.1.1. Yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar	23
2.6.1.2. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar	25
2.6.2. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmalar	27
2.6.2.1. Yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar	28
2.6.2.2. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar	32
BÖLÜM III.....	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırma yöntemi.....	35
3.2. Araştırma evreni ve örnekleme	35
3.3. Veri toplama araçları.....	37
3.3.1. Demografik bilgi formu	38
3.3.2. Ahlaki olgunluk ölçeği (AOÖ)	38
3.3.3. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği (EDEÖ)	40
3.4. Veri toplama süreçleri	42
3.5. Verilerin analizi	43
3.5.1. Verilerin güvenirlik analizi bulguları	44
3.5.2. Verilerin normallik analizleri.....	45
BÖLÜM IV	47
BULGULAR	47
4.1. Araştırma problemine ilişkin bulgular	47

4.2.1. Birinci alt probleme ait bulgular	48
4.2.2. İkinci alt probleme dair bulgular.....	50
4.2.2.1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	50
4.2.2.2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının kardeş sayısına göre karşılaştırılması.....	51
4.2.2.3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre karşılaştırılması	52
4.2.2.4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının algılanan gelir düzeyine göre karşılaştırılması	53
4.2.2.5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması	54
4.2.2.6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması	56
4.2.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular	57
4.2.4. Dördüncü alt probleme ait bulgular	58
4.2.4.1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	58
4.2.4.2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının kardeş sayısına göre karşılaştırılması	59
4.2.4.3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre karşılaştırılması	61
4.2.4.4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının algılanan gelir düzeyine göre karşılaştırılması	62
4.2.4.5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması	63
4.2.4.6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması	65
BÖLÜM V.....	68

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	68
5.1. Sonuç ve tartışma	68
5.1.1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki.....	68
5.1.2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri	70
5.1.3. Ahlaki olgunluk düzeyinin cinsiyete göre karşılaştırılması.....	70
5.1.4. Ahlaki olgunluk düzeyinin kardeş sayısına göre karşılaştırılması	72
5.1.5. Ahlaki olgunluk düzeyinin okul türüne göre karşılaştırılması.....	73
5.1.6. Ahlaki olgunluk düzeyinin algılanan gelir düzeyine göre karşılaştırılması	75
5.1.7. Ahlaki olgunluk düzeyinin annenin eğitim düzeyine göre karşılaştırılması	76
5.1.8. Ahlaki olgunluk düzeyinin babanın eğitim düzeyine göre karşılaştırılması	76
5.1.9. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri	77
5.1.10. Eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması	79
5.1.11. Eleştirel düşünme eğilimlerinin kardeş sayısına göre karşılaştırılması.....	80
5.1.12. Eleştirel düşünme eğilimlerinin okul türüne göre karşılaştırılması	80
5.1.13. Eleştirel düşünme eğilimlerinin algılanan gelir düzeyine göre karşılaştırılması	82
5.1.14. Eleştirel düşünme eğilimlerinin annenin eğitim durumuna göre karşılaştırılması ..	83
5.1.15. Eleştirel düşünme eğilimlerinin babanın eğitim durumuna göre karşılaştırılması ..	84
5.2. Öneriler	84
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	85
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	85
KAYNAKLAR	87
EKLER.....	99

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Demografik Bulgular	36
Tablo 2. Beşli Likert Ölçeğine Göre Katılma Dereceleri ve Puan Aralıkları	39
Tablo 3. Ahlaki Olgunluk Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları	40
Tablo 4. Dörtlü Likert Ölçeğine Göre Katılma Dereceleri ve Puan Aralıkları	41
Tablo 5. Yenilenmiş Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları....	42
Tablo 6. Verilerin Güvenirlik Analizi Bulguları	44
Tablo 7. AOÖ ve EDEÖ Alt Boyutları Normallik Analizi	45
Tablo 8. Ölçeklerle İlgili Normallik Testi Verileri.....	46
Tablo 9. Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Rho Korelasyon Katsayı Değerleri.....	47
Tablo 10. Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analizler	49
Tablo 11. AOÖ Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	50
Tablo 12. AOÖ Verilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	51
Tablo 13. AOÖ Verilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	52
Tablo 14. AOÖ Verilerinin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..	53
Tablo 15. AOÖ Verilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	55
Tablo 16. AOÖ Verilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	56
Tablo 17. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analizler	57
Tablo 18. EDEÖ Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	59
Tablo 19. EDEÖ Verilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 20. EDEÖ Verilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	61
Tablo 21. EDEÖ Verilerinin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	62
Tablo 22. EDEÖ Verilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Analizi	63
Tablo 23. EDEÖ Alt Boyutlarına Ait Verilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	64
Tablo 24. EDEÖ Toplam Puanının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 25. EDEÖ Verilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması ...	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Santrock'un yaşam boyu gelişim dönemleri.....	8
Şekil 2. Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri	9
Şekil 3. Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri	10
Şekil 4. Facione'nin eleştirel düşünme becerileri.....	19
Şekil 5. Facione'nin öne çıkan eleştirel düşünme eğilimleri.....	20



SİMGELER VE KISALTMALAR

ANOVA	: Varyans Analizi
AO	: Ahlaki Olgunluk
AOÖ	: Ahlaki Olgunluk Ölçeği
EDE	: Eleştirel Düşünme Eğilimi
EDEÖ	: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
F	: ANOVA İstatistiği
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
r	: Korelasyon Katsayısı
s.d.	: Serbestlik Derecesi
s.s.	: Standart Sapma
U	: Mann-Whitney U Testi İstatistiği
α	: Cronbach Alpha
χ^2	: Kruskal-Wallis H Testi İstatistiği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, üzerinde çalışma yapılan konunun problem durumundan, konuyla ilgili genel bilgilerden, çalışmanın amacı, alt amaçları, önemi ve sınırlılıklarından, çalışma ile ilgili varsayımlardan bahsedilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında temel özellik gösteren kavramların tanımlarına değinilmiştir.

1.1. Problem durumu

Eğitim, ailede başlasa da yaşamın büyük bir bölümünü oluşturan okullarda devam eden, çevreyle etkileşimli ve hayat boyu süren dinamik bir süreçtir (Kozan, 2023). Toplumun var olması için meydana gelen bütün özellikler, toplumun her bir bireyine okullar aracılığıyla kazandırılır (Dewey, 2019). Türkiye’de de zorunlu eğitimin başladığı kurum olan ilkokul, ilköğretimin ilk kademesidir. İlköğretim, öğrencilerin bedensel, bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini desteklemek için sunulan temel eğitim ve öğretimdir. Eğitim öğretim hizmetinin sunulmasında, kanunlarda ifade edilen milli gayelere uygun olma amacı, toplumu oluşturan bireylerin hangi becerilere sahip olacağının belirlenmesinde de rehber görevi görür. İlkokulun işlevselliği, ilkokul çocuğunun kendisini, içinde yaşadığı toplumun bir parçası olarak görüp uyum sağlamasında, yeni davranışlar kazanmasında, sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirmesinde ve toplumun inşa edilmesinde büyük öneme sahiptir (Adıgüzel, Ergünay ve Tatlı Dalioğlu, 2016).

Şimşek (2004)’e göre, ilköğretim dönemi, çocuğun kısmen sınırlı aileden çıkıp okul ortamı ile karmaşık ilişkiler içine ve daha geniş bir sosyal ortama girmesi sebebiyle toplumsallaşma açısından oldukça kritiktir. Onur (2000) ahlaki gelişimi, çocukların çeşitli davranışları yanlış ya da doğru biçimde yargılamalarına rehberlik eden ve bu sayede davranışlarını düzenlemelerine olanak tanıyan ilkelerin edinilme süreci şeklinde tanımlamaktadır. Ahlaki gelişim kuramları arasında yer alan Kohlberg’in yaklaşımında, ahlaki düzeyler ve evrelerin aynı zamanda ahlaki olgunluğun bir göstergesi olarak kabul edildiği görülmektedir (Şengün ve Kaya, 2007).

Bireylerin, iyi ya da kötü, doğru veya yanlış gibi ahlaki değerlendirmeler yaparken hem kendi hem de başkalarının düşünce ve davranışları üzerine isabetli kararlar verebilmeleri, eleştirel düşünme yetisinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Arslan, 2020). Kanat (2020), eleştirel düşünmeyi, bir konu ile ilgili düşünmeyi daha kaliteli duruma getirmede uygun değerlendirme kriterlerini kullanarak yansız bir yargılama olarak ifade etmiştir. Bilginin hızlı ve süregelen akışının yaşandığı bu çağı ‘bilgi çağı’ olarak adlandırmak mümkündür. Teknolojideki değişim ve gelişimle birlikte bilgiye bu denli hızlı erişimin sağlanabilmesinin beraberinde getirdiği güvenilirlik sorunlarını çözebilmek, bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmek, sadece yetişkinler için değil, çocuklar için de bir gereklilik haline gelmiştir. Bu noktada toplumu oluşturan tüm bireylerin karşılaşacağı sorunları çözmek için bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi ve hangi bilginin kullanılması gerektiğine karar verebilmesi üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünmenin önemini ortaya koymaktadır (Gültekin, 2016).

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

İlkokulun, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine ek olarak, bilişsel becerilerden olan anlama, bilme, analiz etme, değerlendirme, uygulama ve yaratma gibi becerileri kazandırmadaki rolü büyüktür (Genç, 2005). Son çocukluk dönemi olarak da ifade edilen ilkokul döneminde, bilişsel gelişimin hız kazandığını, sosyal ilişkilerde tutarlılığın yaşandığını ve pek çok becerinin kazanıldığını söylemek mümkündür (Aktay, 2021). Gelişim alanlarındaki bu değişikliklerin öğrenci profiline yansımalarını ortaya koyabilmede ilkokul dönemi son sınıf öğrencilerinin kritik bir eşikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ilkokul döneminde öğrencilerin gelişimlerinin incelenmesi onların sonraki eğitim kademelerine hazırlanmalarında rol oynayabilecektir (Bozgün, 2021).

Bu araştırmanın amacı, ilkokul kademesinin son sınıfı ve ortaokul kademesine geçiş öncesinde olan, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada ilkokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimi seviyelerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşma durumlarının tespit edilmesi de hedeflenmiştir. Cinsiyet değişkenine ek olarak ilkokul öğrencilerinin içinde bulunduğu sosyal ortamlar göz önüne alındığında, aile ortamına yönelik kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumları ve algılanan gelir

düzeyi değişkenleri ile okul ortamına yönelik öğrenim gördükleri okul türü değişkeni çalışmanın demografik değişkenlerine dahil edilmiş, ahlaki olgunluk düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimi seviyelerindeki farklılaşma durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma süresince alan yazında ilkokul kademesine yönelik ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme eğilimi konuları üzerine yapılmış araştırmaların sınırlı sayıda olması ve eleştirel düşünme eğilimi ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği bir araştırmaya rastlanmaması sebebiyle araştırmanın alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Böylece özellikle ilkokul öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ve eleştirel düşünme eğilimleri konusunda çalışan araştırmacılara, öğretmenlere, idarecilere ve bakım hizmeti sunanlara bilgi sağlanması, ileride yapılacak yeni program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacak bulgular sunulması hedeflenmiştir. Bütün bu gerekçelerden yola çıkarak ilkokul 4. sınıf düzeyinde, ahlaki gelişim ve eleştirel düşünme alanlarının kapsamına giren ahlaki olgunluk ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemek önem kazanmaktadır.

1.3. Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?”

1.4. Alt problemler

Araştırmada temel problem kapsamında şu alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri hangi seviyededir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri;
 - a. Cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - b. Kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - d. Algılanan gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - e. Anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

- f. Baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri nedir?
- 4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri;
 - a. Cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - b. Kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - d. Algılanan gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - e. Anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - f. Baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.5. Varsayımlar

Araştırma verileri elde edilirken katılımcıların, demografik bilgi bölümünde ve kullanılan ölçeklerde yer alan ifadeleri samimiyetle yanıtladıkları kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında, Sakarya ili Erenler ilçesindeki ilkokulların 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 1197 öğrenci grubu ile,
- Elde edilen veriler, “Ahlaki Olgunluk Ölçeği”, “Demografik Bilgi Bölümü” ve “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

- *İlkokul*: Zorunlu eğitim içerisinde sunulan ve çocuğun temel becerileri kazanması ve okula alışması amacı olan ilk dört yıllık evredir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012).

- *Ahlaki Olgunluk:* Bireyin ahlaki değerlere uygun olmayan durumların fark edilmesini, ahlaki açıdan en üst seviyeye ulaşmasını sağlayan tutumlar ve davranışlar bütünüdür (Erdoğdu ve Şirin, 2018).
- *Eleştirel Düşünme:* Analiz, değerlendirme, yorumlama, kanıta dayalı sonuç çıkarma amacıyla yapılan içerik, metot ve ölçüm gibi kriterleri barındıran bir karar verme sürecidir (Facione, 1990a).



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal çerçevenin ele alındığı bu ikinci bölümde, Türkiye’de ilkokul kademesinin tanımı yapılarak ilkokul dönemindeki gelişimsel özelliklere değinilmiştir. Bilişsel gelişim kuramı bağlamında ahlaki gelişim ele alınmıştır. Ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme kavramları açıklanarak bu iki kavrama yönelik gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası araştırmalar aktarılmıştır.

2.1. Türkiye’de ilkokul

Türkiye’de zorunlu eğitim süreci, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile belirlenmiş olup, ilköğretim 6-14 yaş arası çocukları kapsayan, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm bireylerin bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlayan temel eğitim olarak tanımlanmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961). 30 Mart 2012 tarihinde, 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı kanunda yapılan değişiklikle, kanunun 7. maddesinde önemli bir revizyon gerçekleştirilmiş ve sekiz yıl süren kesintisiz eğitim uygulaması, birinci ve ikinci kademe olmak üzere iki aşamaya ayrılmıştır. Bu değişiklik ile ilköğretim zorunlu olan dörder yıllık ilkokul ile ortaokuldan oluşan bir “Milli Eğitim ve Öğretim Kurumu” olarak yapılandırılmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).

Zihinsel, sosyal, bedensel ve ahlaki gelişimin en hızlı olduğu dönem olan ilkokul dönemi, bireylerin hayatının temelini ifade eden okul yıllarının, en kritik dönemlerinden biridir (Yaşartürk, 2019). İlkokul eğitimi, bireylerin okuma yazma ile temel matematik becerilerini, öğrenme kapasitelerini, bilgi ve belgelere erişme ve bunları yorumlama becerilerini edinerek bireylerin kendilerini çeşitli yönlerde geliştirmesi ve ülkenin gelişimini sağlaması bakımından hayati bir işleve sahiptir (Babayiğit, 2019a). Bunun yanı sıra Türkiye’de ilkokulların üç temel işlevini, toplumsallaştırma yani öğrencilerin çevreye uyumunu sağlamak, vatandaşlık eğitimine ilişkin toplumsal norm ve kuralların aşılması yoluyla toplumsal kurallar ve normları öğretmek, bilgi öğretimi ve yaşam becerileri kazandırma olarak da yansıtıcı eleştirel düşünme becerilerini ve özerkliklerini geliştirerek geleceği

planlamaya yönlendirmek ve mesleki yaşamlarına hazırlamak olarak ifade etmek mümkündür (Adıgüzel ve diğerleri, 2016). İlkokul dönemi, öğrencilerinin tüm bu beceri ve kazanımları edinebilmeleri adına gelişimlerinin izlenmesi ve gerekli çalışmaların yapılabilmesi için temel eğitimin önemli bir kademesi olarak düşünülebilir.

2.2. İlkokul dönemi gelişimsel özellikler

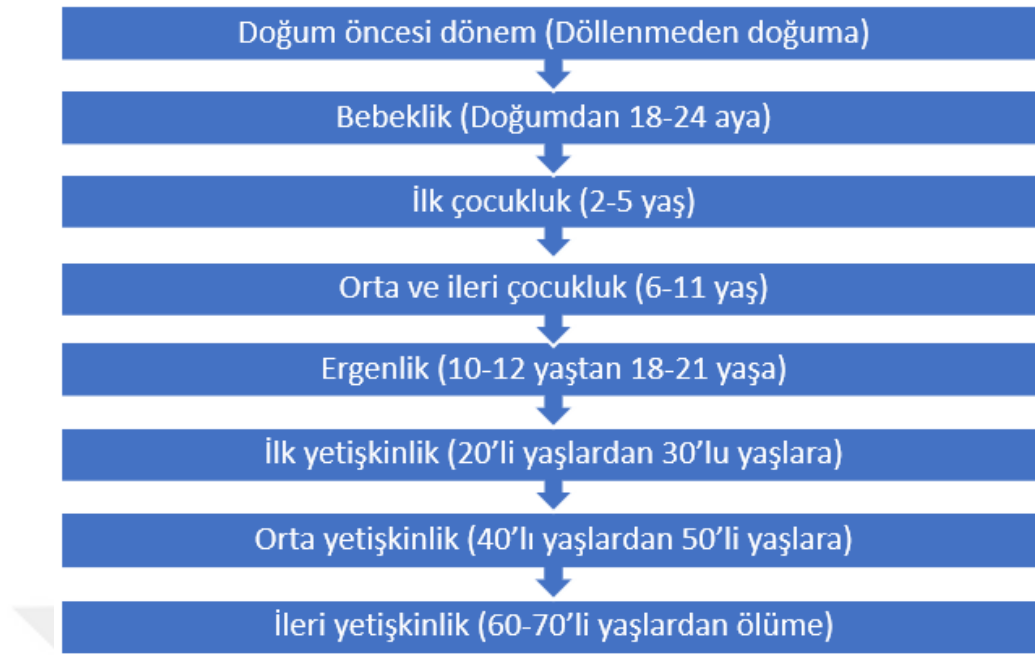
Türkiye’de ilkokul dönemi yaş aralığı 6-11 yaş olarak düşünüldüğünde, çalışmanın kuramsal çerçevesi kapsamında, bu dönem çocuklarda gözlenen gelişimsel özellikler aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.2.1. Gelişim

Gelişim, döllenmeden ölüme kadar süren ve farklı disiplinlerin birbiriyle etkileşiminin olduğu çok boyutlu bir değişim örüntüsüdür. Bu örüntü, biyolojik, bilişsel, sosyal ve duygusal boyutların bir ürünüdür (Santrock, 2012). Bu boyutlar yalnızca yapılan ölçümlerin sonucuna bağlı olmayıp, pek çok yapı ve fonksiyonu kapsayan karmaşık bir süreçtir (Doğan, 2007). Ayrı ayrı her bir süreç, gelişimi belirli bir açıdan değerlendirse de aralarında boyutlar arası bir ilişki vardır. Bu ilişki bireyin yaşam dönemlerini ortaya koyar.

2.2.2. Gelişim dönemleri içinde ilkokul dönemi

Gelişim dönemi olarak ifade edilen zaman dilimleri kişinin yaşamında belirli özelliklerle tanımlanabilir. Gelişim dönemlerini betimlemede her bir dönem için yaş sınırı belirtilmiştir. En yaygın olarak kullanılan sınıflandırma, sekiz ardışık dönemi içeren Santrock (2012)’un yaşam boyu gelişim dönemleridir (Şekil 1).



Şekil 1. Santrock'un yaşam boyu gelişim dönemleri (Santrock, 2012)

Şekil 1'de sunulan, Santrock'un yaşam boyu gelişim dönemlerinden, orta ve ileri çocukluk dönemi (6-11 yaş) Türkiye'de ilkokul kademesi çocuğunun yaş aralığına denk gelir. İlkokul çocuğunun, aile ortamından çıkarak öğrenim süresinin büyük bir bölümünü geçirdiği sınıf ortamı, yaşamın bir parçası ve kültürün yansıtıldığı ilişkilerin yer aldığı toplumsal bir birliktelik olması sebebiyle davranışlar üzerinde etkilidir (Tutkun, 2022). Okula başlamayla birlikte sınıf ve arkadaş grubu çocuğun sosyalleşmesinde öğretmen ve aileden daha büyük bir ilgi odağı halini alır. Çocuklardaki bu sosyal-duygusal gelişimin fiziksel, zihinsel ve ahlaki gelişime etkisi olduğu gibi, benlik, mizaç ve karakter kazanımında da önemli bir katkısı vardır (Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012).

Erikson, insanın sosyal çevresinin ve biyolojik temelli bazı özelliklerinin etkili birlikteliğinden oluşan psikososyal evreler içindeki gelişimin, yaşam boyunca süren ve birbirini izleyen sekiz dönemden meydana geldiğini ifade etmiştir (Gürses ve Kılavuz, 2011). Her dönem, bireyin çözmesi gereken bir "çatışma" ya da "kriz" içerir. Bu çatışmalar çözülürse sağlıklı bir gelişim gerçekleşir; çözülmezse birey, sonraki dönemlerde zorluklar yaşayabilir. Bu dönemler, bireyin yaşam boyu gelişimini şekillendirir ve sağlıklı kişilik oluşumu için kritik öneme sahiptir. Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri Şekil 2' de sunulmuştur.



Şekil 2. Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri (Gürses ve Kılavuz, 2011)

Şekil 2'de sunulan Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemlerinden, "Başarılı Olmaya Karşı Yetersizlik Duygusu Dönemi" (7-11 yaş) ilkökul çağına denk gelir. Bu dönemde çocuk okul yaşantılarından etkilenecek bazı sonuçlar ortaya koyacak şekilde düşünmeye başlar (Erikson, 1984). Bu dönemde başarı, çocuğun dünyaya olan ilgisini artırır ve ilerideki yaşamında becerilerini geliştirme konusunda motivasyon sağlar. Çocuklar, bir işin üstesinden gelebileceklerine dair bir yapabilme hissi kazanırsa, üretken bir birey olarak büyür. Eğer çocuğun çabaları sürekli eleştirilir ya da göz ardı edilirse, çocuk kendini yetersiz ve değersiz hissedebilir. Başarı deneyimleri çocuğun özgüvenini artırırken, başarısızlık veya yeterince takdir edilmeme yetersizlik duygusuna yol açabilir. Öğretmenler ve akranlar bu süreçte önemli rol oynar. Sınıf, arkadaş, oyun gruplarının içinde yer almayla birlikte, kolay etkilenme, karşıt görüşte olma, rekabet ve sorumluluk gibi özellikleri çocuğun sosyalleşmesini değişik biçimde etkileyebilir ve bu ihtiyacın giderilebilmesini dikkate alarak hazırlanmış programlara gereksinim vardır (Yavuzer, 2001).

İsviçreli psikolog Jean Piaget (1932)'in çocuk gelişimi üzerine gerçekleştirdiği önemli çalışmaları vardır. Bu çalışmalarının büyük bölümünü akıl yürütmenin gelişimi ve düşünme üzerine odaklayarak, çocukların zihinsel kabiliyetlerine dair, birbirini değiştirmeyen bir sırayla izleyen ve ilerlemenin gitgide arttığı dört gelişim döneminin olduğunu ileri sürmüştür. Bu

dönemler aşamalardan oluşarak hiyerarşik bir düzende ilerlemektedir. Çocukların her bir dönemi başarıyla tamamlamaları hem çevrelerine hem de kendi becerilerine bağlıdır (Aktay, 2021). Piaget'in bilişsel gelişim dönemleri Şekil 3'te sunulmuştur (Senemoğlu, 2021).



Şekil 3. Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri (Senemoğlu, 2021)

Piaget'e göre, somut işlemler dönemindeki ilkököl kademesi çocuklarında yeni bir dizi kural geliştirebilme yatkınlığı ve problemlerini kendi kişisel girişimleriyle çözme yeteneği yüksek düzeyde gelişim göstermektedir (Yavuzer, 2001). Somut işlemler döneminin sonlarına doğru davranışlarının sonuçlarına dair fikir yürütme ve ahlaki değerlendirme yapma yeteneğine kavuşabilirler (Güner, 2010). Yörükoğlu (2002)'na göre okul çağı olarak ifade edilen, somut işlemler dönemi bilişsel gelişim alanında çok hızlı değişim gösterilen, sayı, mantıksal düşünme, zaman, boyut, mekan, hacim ve mesafe gibi kavramların edinilmeye başladığı dönemdir (Senemoğlu, 2021; Yörükoğlu, 2002).

Çocukların orta çocukluk dönemi olarak da adlandırılan ilkököl çağında gelişmeye başlayan kabiliyetlerinden bir diğeri de ahlaki akıl yürütmelerinde ve yargıda bulunma güçlerinde görülen değişimdir (Gander ve Gardiner, 2007). Somut işlemler dönemine giren çocuklar, kendilerinin dışındaki bireylerin bakış açılarını anlamaya başlayarak, dünyayı ve olayları yalnızca kendi perspektiflerinden değil, başkalarının görüşlerinden de değerlendirebilir hale gelirler (Senemoğlu, 2021). Bu sebeple ilkököl kademesindeki eğitimin bir amacı da organize edilmiş sosyal bir hayatın gereği olan bilgi, beceri ve davranışların gelişmesine dayanan öğrenme koşullarını sağlayarak, ilkököl çağındaki çocuğun sosyal gelişim ihtiyacını giderebilmektir.

Sosyal gelişim, çocuğun toplumdaki ahlak ve toplumsal normları öğrenmesi, toplum içindeki diğer bireylerle olumlu ve güvenli ilişkiler kurması ve bu doğrultuda davranması şeklinde ifade edilebilir (Başaraner ve Yılmaz, 2012). Çocuğun, toplumsal bir varlık olarak,

toplumun kendisinden beklediği rolleri yerine getirebilmesi için belirli kuralları içselleştirmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu kurallar, bireyin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurması, onları incitmekten kaçınması, onlarla uyumlu ilişkiler geliştirmesi ve genel olarak çevresiyle etkin bir şekilde uyum içinde olması gibi unsurları kapsar. Burada toplumun değerlerine uyum sağlayarak belli gelişim aşamaları içinde gerçekleşen bir değerler sistemi oluşturma sürecinden yani ahlaki gelişimden söz edilebilir (Senemoğlu, 2021).

2.3. Ahlaki gelişim

Ahlak, davranış biçimi, huy ve tabiat gibi kavramlarla ilişkilendirilebilecek bir olgudur ve toplumsal, kültürel ya da zamansal faktörlerden bağımsız olarak, bireyin karakterine dayanan ve değişmez kabul edilen kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Özen, 2011). Ahlâk, toplumun bireyleri tarafından uymakla sorumlu oldukları iyi ve doğru davranışlar bütünü olarak ifade edilse de yapılan tanımları genel bir bakış açısıyla incelediğimizde değer kavramı ve kurallara uyma davranışının ön plana çıktığı görülür. Ahlak, ikilemlerle karşılaşıldığında, sahip olunan değerlerin yönlendirmesi sonucu doğrudan karar verilen bilişsel bir süreçtir. Bu noktada, birey sahip olduğu değerlerle iyinin ve kötünün neler olduğuna karar verir ve ikileme yönelik tercihini gerçekleştirir (Yaşartürk, 2019).

Davranışların iyi olup olmadığı ile ilgili yargının, bireyden bireye ya da toplumdan topluma değişebileceği iddialarına karşın, değişmeyen mutlak değerler olarak ahlâk ilkelerinin varlığı da dile getirilmiştir (Kanık Tetik, 2006). Bu ilkeler, insanların vicdanlarına ve ortak insanlık değerlerine dayalıdır. Evrensel olarak kabul görmese bile, filozoflar ve ahlakçılar arasında adalet, dürüstlük, eşitlik, doğaya, çevreye, insana saygı, özgürlük, iyilik yapma ve sorumluluk gibi bazı temel ilkeler genellikle felsefi düşünceler, dini öğretiler ve insan hakları bildirgeleri gibi kaynaklarda da yankı bulur. Ancak, her kültürün ve bireyin ahlak anlayışı farklı şekillerde bu ilkelere yaklaşabilir. Ahlaki değerler bireylere yasaklar ve uyulması gereken kuralları belirtir (Yeşilkayalı, 2014). Ahlaki değerlerin kazanılması, bilişsel gelişim, ruhsal gelişim ve çocuğun kişilik oluşumuyla sıkı sıkıya ilişkilidir (Dilmaç, 1999).

Ahlaki gelişim kavramıyla yapılan alan yazın taramasında bu gelişim alanı ile ilgili pek çok kuramın olduğu görülmüştür. Bu kuramlar arasında öne çıkanların; Davranışçı ve Sosyal Öğrenme Kuramı, Psikanalitik Kuram ve Bilişsel Gelişim Kuramı olduğu söylenebilir (Çileli, 1981; Selçuk, 1996; Gander ve Gardiner, 2007). Bunlardan ahlaki gelişimi ilk ele

alan Psikanalitik kuramın kurucusu Freud’a göre ahlâk gelişimi, bireyin içsel çatışmaları ve vicdan mekanizmaları ile şekillenir. Freud, ahlâki gelişimi kişilik gelişimi ile örtüştürerek id, ego ve süperegö diye isimlendirdiği üç alt sistemin denge ilişkisi şeklinde incelemiştir (Freud, 1994). Ahlâk gelişimi, süperegönün oluşumu ile ilişkilidir. Ebeveynlerin ve toplumun koyduğu kurallar ve değerler, çocuğun süperegösuna işlenir. Süperegö, bireyin vicdanını ve ahlaki yargılarını şekillendirir, böylece bireyin doğru ve yanlış arasında seçim yapmasını sağlar.

Davranışçı ve sosyal öğrenme kuramcıları ise, ahlâki davranışları gözleme dayalı olarak, koşullanma, pekiştirme ya da ceza ile öğrenilmiş davranışlar şeklinde ifade etmiş, ahlaki gelişimi birikimli bir sosyalleşme olarak ele almışlardır (Çileli, 1981). Sosyal öğrenme kuramı, özellikle Albert Bandura tarafından geliştirilmiş ve ahlâk gelişiminde model alma, gözlem yoluyla öğrenme ve öz düzenleme gibi kavramlara odaklanmıştır. Her iki kuram da ahlaki davranışların doğuştan gelmediğini, çevrenin, özellikle aile ve sosyal grupların etkisi ile öğrenildiğini savunur (Arslan, 2020).

Bilişsel Gelişim Kuramında, Piaget ve Kohlberg ahlâki gelişimi, zihinsel gelişim ve süreçleri temelinde ele almışlardır (Gander ve Gardiner, 2007). Piaget’e göre, 7-8 yaşından önce mantıksal işlemlerde bilinçlenme görülmemiştir. Ancak 11-12 yaşına doğru sosyal yaşam yeni bir gelişim göstererek, çocuk kendini başkalarının bakış açısına yerleştirebilir, o bakış açısını dikkate alan yargılamalarda bulunmayı öğrenir (Piaget, 2017). Ahlaki açıdan yapılan yargılamalar çocuğun ahlaki davranışının bir göstergesi sayılarak belirleyici özellik taşımaktadır (Yaşartürk, 2019). Bireylerin, kendileri adına veya başkalarının tutum ve düşünceleri için etkili kararlar vererek, ahlaki yargılamada bulunabilmelerinde, eleştirel düşünme becerisinin önemi büyüktür (Arslan, 2020). Bu nedenle araştırmanın konusu kapsamında ilkökul çağındaki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimi ile ilişkisini ortaya koymada bilişsel gelişim kuramı temele alınmıştır.

2.3.1. Bilişsel gelişim kuramına göre ahlaki gelişim

Ahlaki gelişime ilişkin yapılan alan yazın taramasında, ahlaki gelişimin bilişsel gelişimle yakından ilgili olduğu ve ahlaki gelişim dönemleri özelliklerinin, bilişsel gelişim kuramlarındaki yaş dönemi özellikleri ile örtüştüğü görülmektedir (Kök ve Çakıcı, 2017). Zihinsel gelişim kuramı açısından ahlaki gelişim ele alındığında alan yazında, Lawrence

Kohlberg'den ve Jean Piaget'ten oluşan iki etkili gelişim kuramcısının yer aldığı söylenebilir (Gander ve Gardiner, 2007). İlkokul dönemi, çocukların ahlaki gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu yaşlarda çocukların ahlaki değerleri ve normları öğrenmesi, içselleştirmesi ve uygulaması beklenebilir. Diğer bir ifadeyle çocuklar büyüdükçe ahlaki akıl muhakemelerinde de ilerlemeler ve değişimler görülebilir.

2.3.1.1. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı

Bu kuram, çocukların ahlaki muhakeme yeteneklerinin nasıl geliştiğini ve olgunlaştığını kavramamıza yönelik önemli bir çerçeve sunar. Jean Piaget, çocukların ahlaki gelişim süreçlerini iki esas ahlaki düşünce aşaması olarak Heteronom ve Otonom ahlak olarak incelemiştir. (McLeod, 2015). Bu aşamalar, çocukların bilişsel gelişimleri ile paralel olarak gelişen ahlaki muhakemelerini açıklayabilir.

Heteronom ahlak (5-10 yaş)

Dışsal kurallara bağlılık ve ahlaki gerçekçilik olarak da bilinen bu aşamadaki çocuklar, kuralları otorite figürlerinin (ebeveynler, öğretmenler) koyduğunu ve kuralların değişmez olduğunu düşünürler. Çocuk ahlaki gerçekçilik aşamasında, kurallar üzerinde düşünmeden ve sorgulamadan doğrudan kabul etmektedir (Aydoğan, 2020). Kurallara uymanın her durumda doğru olduğunu düşünürler. Yanlış davranışların mutlaka cezalandırılması gerektiğine inanırlar. Bir davranışın yanlış ya da doğru olup olmadığını, o davranışın sonucunda aldıkları cezayla ya da ödülle belirlerler.

Otonom ahlak (10 yaş ve üzeri)

Ahlaki özerklik olarak da ifade edilen bu dönem, çocukların kuralları, sosyal etkileşimler yoluyla karşılıklı anlaşmaya dayalı olarak gördükleri ve kuralların değişebilir olduğunu fark ettikleri bir dönemdir (Senemoğlu, 2021). Kuralların toplumun iyiliği için konulduğunu kavrarlar. Çocuklar, davranışların ahlaki değerlendirmesini yaparken niyetlere daha fazla önem verirler. Bir davranışın doğru ya da yanlış olma durumunu değerlendirirken, o davranışın arkasındaki niyetleri dikkate alırlar. Cezaların, davranışın niyetine ve koşullarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırlar. Çocuklar, adaletin ve eşitliğin önemini anlarlar

ve kuralların herkes için adil olması gerektiğini düşünürler. Piaget, özellikle de 9-10 yaş çocukların yeni bir yapılanma ile, ahlaki sorunları anlamalarının, doğru yanlış ayrımı yapabilmelerinin, davranışın görünen neticelerinden daha çok, olayın içinde yer alan şartları değerlendirmelerine yönelik olduğuna işaret eder (Başaran, 1998).

Bu kurama göre, 10-11 yaş bir eşik olarak düşünülürse bu yaşlarda çocuk somut işlem döneminden soyut işleme geçebilir (Ergin, 2010). Bu yaşlarda çocukların, muhakeme yapma ve sorunları çözmeye yönelik üst bilişsel becerileri gelişerek, toplumsal değerler konusunda ilgisi artar, kuralları, yalanı, kasıtlı olmayan kazayı, adalet gibi ahlaki kavramları anlamalarında gelişme görülebilir (Wadsworth, 2015). Özerk ahlak dönemine geçilen yaşlar olarak belirtilen bu yaşlarda , ilkökul 4. sınıf seviyesine rastlayan dönemdir ve çocukluğun son yılları olarak da ifade edilebilir (Kakıcı, 2009; Senemoğlu, 2021; Yıldız Armağan, 2010). Bunlara dayalı olarak, ilkökul döneminin 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin gelişimsel açıdan kritik olarak kabul edilebilecek bir döneme girdikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu dönemde sergiledikleri ahlaki olgunluk, gelecekteki davranışlarının da bir göstergesi olabilir ve bu nedenle büyük bir öneme sahiptir (Yalvaç Arıcı, Arıcan ve Üker, 2023).

2.3.1.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Bu kuram, insanların ahlaki muhakeme yeteneklerinin yaşla ve deneyimle birlikte nasıl geliştiğini açıklar. Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından etkilenip geliştirdiği teorisinde, ahlaki gelişimin çocukluktan yetişkinliğe kadar süren bir süreç olduğunu ileri sürer (Alkal, 2016). Bu kuram, üç ana seviye ve her seviyede ikişer aşama olmak üzere toplam altı aşamadan oluşur (Çileli, 1981; Gander ve Gardiner, 2007; Senemoğlu, 2021; Akbaba ve Öztürk, 2019).

Gelenek öncesi düzey

Piaget'nin işlem öncesi ve somut işlemler dönemine karşılık gelen bu düzeyde çocuklar, toplumun onayladığı ve kabul gören kurallara uyum sağlayabilir, ahlaki yargılamada durum ve davranışları sonuçlarına göre değerlendirirler (Şengün, 2008). Gelenek öncesi düzeyin alt aşamaları 1. ve 2. evredir.

1. *Evre: Ceza ve itaat eğilimi*; ceza ve ödül odaklı ahlaki düşünce olarak ifade edilebilir ve bu düzey Piaget'nin kuramında yer verdiği dışa bağımlı ahlak evresinin özelliklerinin görüldüğü, davranışların, niyetlere göre değil sonuçlarının doğru ya da yanlış olmasına göre değerlendirildiği, sonucu iyi olarak değerlendirilenlerin ödüllendirildiği, kötü olarak değerlendirilenlerin ise cezalandırıldığı düşünülerek cezadan kaçan bir bağlılık olduğu ileri sürülmüştür (Alkal, 2016).

2. *Evre: Saf çıkarıcı eğilim*; kişinin çıkarlarına göre ahlaki düşünce geliştirdiği bir evredir. Başkalarının gereksinimleri kimi zaman dikkate alınsa da benmerkezciliğin öne çıktığı ferdi ihtiyaçların karşılanmasını önceleyerek davranılan ve her şeyin karşılıklı olduğu evredir (Özden, 2003). Araçsal ilişkiler eğilimi evresi olarak da ifade edilen bu dönem 10 yaşındaki bireylerde öne çıkmaktadır ve pragmatik bir yaklaşımdan söz edilebilir (Gander ve Gardiner, 2007; Senemoğlu, 2021).

Geleneksel düzey

Somut işlem düşüncesini başararak geleneksel düzey olarak ifade edilen bu düzeye ulaşılır. Bu düzey davranışların ahlaki açıdan değerlendirilmesinde niyetlerin önem kazandığı bir evredir. Kohlberg toplumdan topluma farklılık gösterebileceği gibi, bu düzeye genellikle on-on üç yaşları arasında erişildiğine inanmaktadır (Gander ve Gardiner, 2007). Toplumsal baskının en çok hissedildiği bu dönemin dokuz ile on beş yaş arasını kapsadığı da ifade edilmiştir (Kanık Tetik, 2006). Geleneksel düzeyin alt aşamaları 3. ve 4. evredir.

3. *Evre: İyi çocuk eğilimi*; diğer insanların onayını kazanma ve sosyal normlara uyma odaklı ahlaki düşünce evresidir (Şengün, 2008). Bu evredeki çocuklar başkalarının standartlarını içselleştirerek onların beklentilerini karşılamak isterler.

4. *Evre: Yasa ve düzen eğilimi*; sosyal düzenin korunması ve yasalara uyma odaklı ahlaki düşünce evresidir. Genel toplumsal düzen kavramının yanı sıra yasaların üstünlüğünün, sosyal düzenin korunması ve sürdürülmesinin amaç olarak görüldüğü evredir (Gander ve Gardiner, 2007).

Gelenek ötesi düzey

Bireylerin oldukça az sayıdaki bir bölümünün ulaşabildiği ve “gelenek ötesi/sonrası ya da prensipler düzeyi” olarak da adlandırılan bu düzey; özgürlük, eşitlik, kişi onuruna saygı gibi

soyut ahlaki prensiplerin geliştirildiği, bireyin kendi ahlâki değerlerini kendisinin seçtiği ilkelere göre tanımladığı düzeydir (Onur, 2000; Çiftçi, 2003). Gelenek ötesi düzeyin iki alt evresi 5. ve 6. evredir.

5. *Evre: Toplumsal sözleşmelerin ve evrensel ahlaki prensiplerin tanınması evresinde*, yasaların demokratik yollarla değiştirilebilirliği ve kanunların sosyal düzeni korumak için var oldukları düşünülür (Alkal, 2016).

6. *Evre: Evrensel ahlaki prensiplere bağlılık ve bireysel hakların savunulması evresi*, son evredir ve birey bu evrede doğru ile yanlış, toplumsal düzenin yasa ve kurallarından ziyade kendi geliştirdiği ahlâk ilkeleriyle, vicdanıyla tanımlar. Evrensel adalet, kişi haklarının eşitliği ve bireye saygı gibi evrensel ahlaki ilkeler ile sadece kendini değil başkalarının gereksinimlerini de düşünen yüksek düzeyde bir ahlâkî yargılama bu evrede gelişir. Ahlâkî sorumluluk ile kişi özdenetim yapabilir ve ahlâk kurallarıyla çeliştiğinde yahut istemediği bir durumla karşılaştığında güçlü bir “suçluluk duygusu” içine girer. Hak ve adalet gibi kavramlar bu dönemde çok baskındır ve insanların davranışlarını yorumlarken gelişmiş bir ahlaki bilinçten bahsedilebilir (Kanık Tetik, 2006).

Kohlberg’e göre, bireyler genellikle bu seviyeler arasında doğal bir sıralama ile ilerler, ancak bazıları bu ahlaki düşünce seviyeleri üzerinde farklı hızlarda ilerleme gösterebilir ya da bazı seviyelerde kalabilirler (Senemoğlu, 2021). Kohlberg’in kuramı, zaman zaman değişik açılardan eleştirilmiş olmasına rağmen ahlaki gelişimde kültürel ve kişisel farklılıkları da göz önüne alma özelliğiyle, ahlaki düşünceyi anlamak adına tercih edilen çerçeve bir kuram olarak görülebilir (Çelen, 2016).

2.4. Ahlaki olgunluk

Alan yazına Kohlberg tarafından giren ahlaki olgunluk kavramı, çocukların ahlaki ikilemlere yönelik akıl yürütmelerinin, puanlanması, derecelendirilmesi, ortaya koydukları son yargı becerilerinin olgun yargı olarak ifade edilerek bu becerileri gösterenlerin, ahlaken olgun olarak düşünülmesi esaslarına dayandırılmıştır (Tekin, 2017). Kohlberg’e ait olan ahlaki gelişim kuramında tanımlanan evreler, ahlaki düzeyler bireylerin ahlaki olgunluğa ulaşmalarını açıklamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır ve bu düzeyler, genellikle ahlaki gelişimin ileri bir aşaması olarak kabul edilmektedir (Şengün ve Kaya, 2007). Ahlaki olgunluğun tanımlanmasında, ahlaki gelişim yaklaşımlarının dayandığı felsefi temellere

göre farklı görüşler ortaya çıkmaktadır ve bu durum, konuya dair tam bir fikir birliğinin oluşmadığını göstermektedir. Ancak, çeşitli yaklaşımlar birleştirildiğinde, ahlaki olgunluk şu şekilde tanımlanabilir: Ahlaki olgunluk, kişinin etik davranışların şekillenmesinde etkili olan bilişsel, duygusal ve davranışsal yetkinlikleri bütüncül bir yaklaşımla geliştirerek, içselleştirilmiş etik değerlere en üst seviyede uyumlu tutumlar sergileme sürecidir (Tekin, 2017).

Mathieson (2003) tarafından ifade edilen ahlaki olgunluk kavramı, duygusal, sosyal ve entelektüel gelişimle sıkı bir şekilde iç içe geçmiş olup, bu alanlar birbirini tamamlayan bir bütün oluşturur. Ayrıca, bireyin ahlaki değerlerle uyumsuz durumları fark etmesine olanak tanıyan davranışlar ve tutumlar bütünü, kişinin ahlaki açıdan en yüksek seviyeye ulaşmasını sağlayarak ahlaki olgunluğu tanımlar (Erdoğan ve Şirin, 2018). Ahlaki olgunluk, ahlaki değerlerin içselleştirilerek vicdanlarda yer bulmasını gerektirir. Ancak bu, sadece duygu, fikir ve yargı olarak bulunma değil tutum ve davranışlara kararlı bir şekilde yansımaya şeklinde olmalıdır. Fikirlerin ve davranışların bir düzene oturması ve alışkanlık kazanması, ahlaki olgunluğun oluşumunu sağlamaktadır (Fukuyama, 1998). Ahlaki olgunluğun, ahlak ve benlik bilinci, zihinsel yetenek, duygusal boyutlar, sosyal beceriler, saygınlık ve bir gaye oluşturma gibi bazı unsurları vardır (Mathieson, 2003).

Ahlaki olgunluğa sahip kişiler, eylemlerini evrensel ahlaki ilkelere göre değerlendirirler. Adalet, eşitlik, özgürlük gibi ilkeler doğrultusunda hareket ederler ve bu ilkelerden ödün vermemeye çalışırlar. Başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını anlama yeteneği gelişmiştir. Bu kişiler, yalnızca kendi çıkarlarını değil, başkalarının haklarını ve iyiliğini de gözetirler. Lickona (1991)'a göre ahlaki olgunluk, davranış, düşünce ve duygu olarak adlandırılan üç boyuttan oluşur ve bu üç boyutun birleşimi, bireyin ahlaki olgunluk düzeyini yansıtır.

Ahlaki olgunluk, bireyin kendi davranışlarının sorumluluğunu almasını ve sonuçlarını üstlenmesini de içerir. Ahlaki olgunluğa sahip bireyler, olumsuz durumlarda suçu başkalarına atmak yerine, hatalarını kabul eder ve öğrenme sürecine katkıda bulunurlar. Ahlaki olgunluk, bireyin kendisiyle ve toplumla uyum içinde yaşamını sürdürmesini sağlarken, toplumun tüm beklentilerine veya normlarına körü körüne uyan değil akıl süzgecinden geçirip bağımsız kararlar alarak etik değerlerle donanmasında, bireylerin daha sorumlu, adil ve empatik bir toplum oluşturmada kritik rol oynar.

Ahlaki değerlerin toplumsal düzeni ve güveni sağlama gücü göz önüne alındığında tüm bu unsurların, okullarda uygulanacak programlar aracılığıyla kazandırılabilmesinden ve ahlaki

olgunluğun kazandırılmasının gerekliliğinden söz etmek mümkündür (Küng ve Kuschel, 1995). Ahlaki olgunluk, psikoloji, eğitim ve iş etiği alanlarında sıkça incelenmekte olup; bireylerin sosyal ilişkilerde daha duyarlı ve etik davranışlarda bulunulması için desteklenmesi gereken bir alan olarak görülmektedir. Dünya’da ve Türkiye’de ilköğretimdeki eğilimlere ilişkin temalar arasında ilk sırayı ahlaki gelişim ve olgunluk ile ilgili olan değerler eğitimi almaktadır (Babayiğit, 2019a).

2024-2025 eğitim öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye’deki eğitim kademelerinin sadece ilk sınıflarında uygulamaya geçen, ‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni’nde, Türk eğitim sisteminin amacı, tüm ideolojilerden bağımsız bir şekilde millî bir şahsiyetin kazandırılması ve bu şahsiyetlere sahip bireylerden oluşan bir toplum inşa edilmesi olarak belirlenmiştir (MEB, 2024). Bu hedef doğrultusunda, ahlaklı ve erdemli bireyler yani toplum için doğru, yararlı ve güzel olanı yapmak üzere idealleri olan bilge nesillerin yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, ortaya konan öğrenci profilinde yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmeyi amaçlayarak, öğrencilerin ahlaki bir bilinç geliştirmeleri ve kazandıkları değerleri davranışlarına yansıtmaları öngörülmektedir. Bu noktada ahlaki gelişimin desteklenmeye çalışılmasına yönelik bu girişimler ve bunun bir hedef olarak yinelenmesi araştırmanın konusu olan ahlaki olgunluğa işaret etmektedir. Bütün bu araştırmalar ve gelişmeler göstermektedir ki, ahlaki olgunluk, toplumsal hayatın her alanında bireylerde olması beklenen, arzu edilen ve gelecek nesillerin yetiştirilmesinde de vazgeçilmez bir değer olarak ortaya konmuştur.

2.5. Eleştirel düşünme

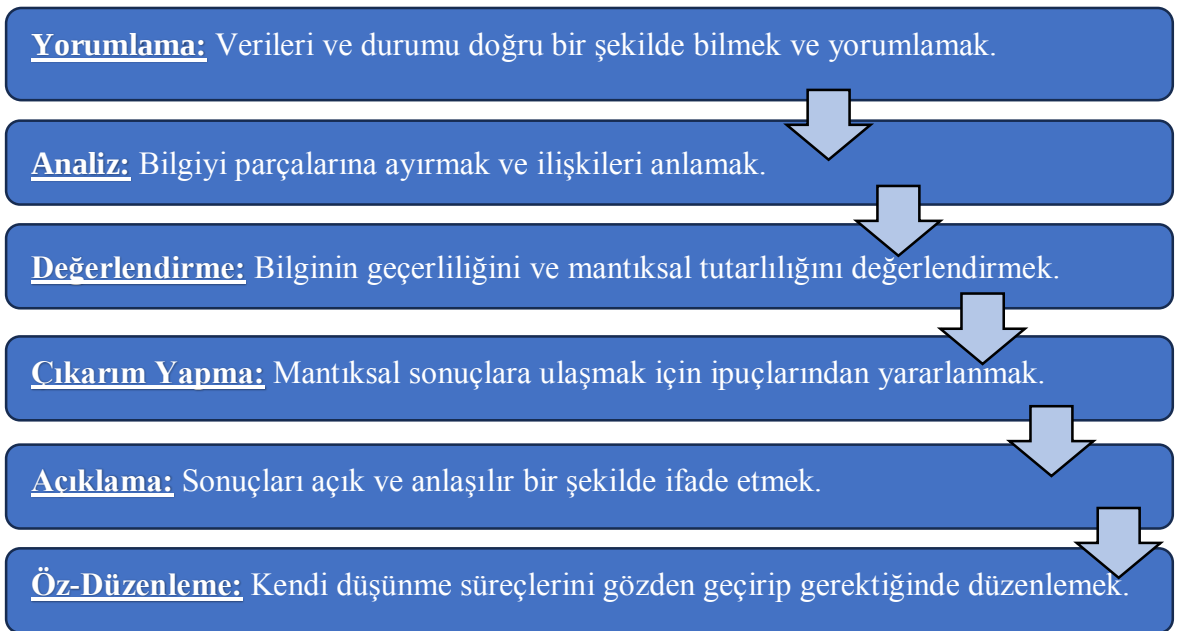
Eleştirel düşünme kavramının tarihsel geçmişine bakıldığında, karşılaşılan isim, günümüzde Sokrates Tekniği olarak tanımlanan sorgulama yönteminin geliştiricisi ünlü Yunan filozof Sokrates’tir (Tozduman Yaralı, 2020). Eleştirel düşünme kavramının, felsefe ve eğitim alanına birlikte konu olmasından dolayı uzun bir geçmişe sahip olmakla birlikte değişik tanımlamaları yapılmıştır. Eleştirel düşünme kavramına ilişkin tanımların, Dewey’in öne sürdüğü yansıtıcı düşünmeden yola çıkılarak ve yansıtıcı düşünmeden büyük oranda etkilenilerek ortaya konulduğu belirtilmektedir (Fisher, 2011; Lipman, 2003).

Eleştirel düşünme, ileri düzeyde düşünme becerileri gerektirmesi yönüyle kritik bir öneme sahiptir. Düşünme ve akıl yürütme bağlamında, öğrencilerin sahip olduğu eleştirel düşünme

becerilerinin bilişsel gelişimleriyle de önemli bir ilişkisi olduğu da söylenebilir. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tanımlar irdelendiğinde eleştirel düşünmenin hayatı sorgulayarak, üst düzey düşünme becerileriyle bilgi toplanan, değerlendirme yapılan ve yargıda bulunulan zihinsel bir süreç olarak ifade edildiği görülmüştür (Gültekin, 2016).

Paul ve Elder (2013) yaptıkları tanımlamada, eleştirel düşünmeyi “düşünmeyi daha iyi hale getirmek için düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatı” olarak ifade etmişlerdir. Eleştirel düşünme bireyin kendisinin ve başkalarının, düşünce ve tutumları ile ilgili doğru ve yanlış gibi kavramları fark ederek karar vermesinde etkilidir. Karar vermede ortaya konan eylemlere ahlaki yargı sürecini de dahil etmek mümkündür (Cüceloğlu, 1995; Facione 1990a).

Ennis (1993), eleştirel düşünmenin, bilgiyi değerlendirme, analiz etme ve anlama becerisiyle bağlantılı bir düşünme biçimi olarak insanların neye niçin inanması gerektiğinin anlaşılmasında kullanılan bir süreç olduğunu ileri sürer. Facione (1990a), eleştirel düşünmeyi; analiz, değerlendirme, yorumlama, kanıta dayalı sonuç çıkarma amacıyla yapılan içerik, metot ve ölçüm gibi kriterleri barındıran bir karar verme süreci olarak tanımlar ve bilişsel altı alt boyuttan bahseder. Facione’nin eleştirel düşünme becerileri Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Facione’nin eleştirel düşünme becerileri (Facione, 1990a)

Eleştirel düşünmenin bilişsel boyutunun yanı sıra duyuşsal boyutunu da ele almak gerekir. Duyuşsal boyut kişide var olan yetileri kullanma eğilimi olarak düşünülebilir. Ennis (1993)'e göre, akılcı ve yansıtıcı düşünmenin oluşmasında beceri ve eğilim olmak üzere gerekli bazı standartlar vardır. Beceriler akıl yürütmede dikkate alınması gereken kurallarken, eğilimler kişinin sahip olması gereken özellikleridir. Olayları değerlendirebilme, yorumlayabilme becerileri bilişsel boyutu ifade ederken; eleştirel düşünme becerilerini hayata geçirerek ortaya konan tutum, davranış ve alışkanlıklar eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Önemle ifade edilmesi gereken nokta, boyutların birbiri için gerekliliğidir.

Eleştirel düşünebilmede ve isabetli kararlar alabilmede eleştirel düşünme eğilimi başlangıç esası sayılabilir ve bireyin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini olumlu etkiler. Böylece eleştirel düşünme yatkınlıkları ile bu düşünme becerileri arasındaki bağlantının anlamlı olduğu söylenebilir (Tahiroğlu ve Gevrek, 2021). Facione (1990a), eleştirel düşünmenin sadece zihinsel bir süreç olmadığını, bunun yanı sıra bazı eğilimlerin de önemli olduğuna dikkat çekmiş ve bu eğilimlerin, bireyin eleştirel düşünme becerilerini kullanma isteğiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu eğilimlerden öne çıkanlar Şekil 5'te gösterilerek, eleştirel düşünmenin sadece bir bilgi işleme süreci değil, aynı zamanda etik ve sorumluluk sahibi bir şekilde düşünmeyi de kapsadığını da ortaya koymaktadır.



Şekil 5. Facione'nin öne çıkan eleştirel düşünme eğilimleri (Facione, 1990a)

Eleştirel düşünme sürecinde yer alan bazı işlem basamaklarından söz etmek de yerinde olacaktır. Bunlar genellikle, sorun veya konuyu tanımlama, bilgi toplama, analiz etme ve yorumlama, karşılaştırma ve değerlendirme, sonuç çıkarma, yansıtma ve değerlendirme adımlarından oluşur. Eleştirel düşünmenin ilk adımı, neyin analiz edilmesi gerektiğini belirlemektir. Bu aşamada, sorunun net olarak ortaya konması önemlidir. Sonrasında eleştirel düşünceyi beslemek için mevcut bilgi kaynaklarından veri toplanır. Bu kaynaklar objektif ve çeşitli olmalıdır. Toplanan bilgiler değerlendirilir, argümanlar analiz edilir ve mantıksal olarak nasıl bir sonuca ulaşıldığı incelenir. Farklı argümanlar veya bakış açıları karşılaştırılır. Karşılaştırma yapılırken, verilerin güvenilirliği, kaynakların tarafsızlığı gibi unsurlar sorgulanır. Eleştirel bir düşünce sürecinden sonra sonuçlara ulaşılır. Bu sonuçların mantıklı, kanıta dayalı ve tutarlı olmasına dikkat edilir. Son aşama, varılan sonuçların yeniden gözden geçirilmesi ve olası hataların veya eksiklerin tespit edilmesi üzerine kuruludur. Böylece gündelik yaşamın etkili bir şekilde yönetilmesi de sağlanmış olabilecektir. Bütün bunlara ek olarak eleştirel düşünme, yetenek ve eğilim olarak bir arada değerlendirilen ve öğrencilerin demokratik tutumlarını da etkileyen bir süreçtir (Akbiyık, 2002; Kara, 2019).

Eleştirel düşünen bireyler, karşılaştıkları bilgiyi sorgulayan, bu bilgiyi farklı açılardan inceleyen, mantıksal tutarlılığı ve geçerliliği test eden ve daha derin anlamlar arayan insanlardır. Bu düşünme tarzı, bireyin daha farkında olarak ve isabetli kararlar almasına yardımcı olur. Eleştirel düşünmenin, kimi zaman yaratıcı düşünme, kimi zaman problem çözme kimi zamanda başka becerilerde kullanılan yetileri gerektirdiği ifade edilir (Gündoğdu, 2009).

Eleştirel düşünme ahlaki gelişimle yakından ilgilidir. Ahlakî yargı yeteneği gelişmiş bireylerin, eleştirel akılcı düşünme yeteneği sayesinde karşıt düşünceleri hemen ön bir yargı ile reddetmektense dinleyip eleştirip, değerlendirerek, gerektiğinde kendi ön düşüncelerini erteleyebildikleri, tekrar düzenleyebildikleri hatta değiştirebildikleri de ifade edilebilir (Çiftçi Arıdağ, 2001). Facione (2015), eleştirel düşünme becerisi düşük bireylerin suça karışma, şiddete yönelme gibi ahlaki olarak sosyal açıdan kabul edilmeyecek davranışlara neden olabileceğini ileri sürmüştür. Eleştirel düşünme becerisi açısından zayıf durumda olan bireyler, bu sorunları yaşayabilir.

İlkokul çocuklarında eleştirel düşünme, çocukların bilgiyi analiz etme, değerlendirme, mantıksal çıkarımlar yapma ve problem çözme becerilerini ifade eder ve onların bilişsel gelişim düzeyine uygun olarak geliştirilebilir ve desteklenebilir bir beceridir. Herkes eleştirel

düşünme becerisine sahip olmayabilir ancak eğitim yoluyla geliştirebilmesi söz konusudur (Demirel, 1999). İlkokul çağında, bu beceri temel düzeyde olsa da doğru eğitim ve rehberlik ile güçlendirilebilir. Ayrıca ilkokul çocukları doğaları gereği meraklıdır ve sürekli sorular sorarak dünyayı anlamaya çalışırlar. Bu, eleştirel düşünmenin temel taşıdır.

Bunun yanı sıra ilkokul çağındaki çocuklar, genellikle yetişkinlere göre daha az önyargılıdır ve yeni fikirlere daha açıktır. Bu durum, onların açık fikirli bir şekilde eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için uygun bir zemin sağlar. Eğitim yoluyla eleştirel düşünmenin öğretilabilir bir beceri olması, öğrenmeye yönelik genel motivasyonu da artırabilir (Gibson, 2013). Amerika Psikoloji Derneği eleştirel düşünme alanında uzmanların katılımıyla ortaya koyduğu “The Delphi Report” adlı raporda, eleştirel düşünmenin okul öncesinden başlanılarak öğretilmesi gerektiği konusunda fikir birliğine varmıştır (Facione, 1990a).

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılında, becerilerin öğretimi, programlarda bağımsız bir alan olarak ilk kez yer almış ve tüm ilköğretim okullarında hayata geçirilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005). Eleştirel düşünme becerisi, bahsi geçen bu yenilikle programlara dahil edilen beceriler arasında bulunmaktadır. Eleştirel düşünme, karmaşık ya da taraflı bilgiler arasından ayırım yapmayı gerektirmesi yönüyle özellikle bilgi çağında, doğru ve güvenilir bilgiye erişimi sağlama açısından önemli bir yere sahiptir. 21.yüzyılın gerekliliklerinden biri olarak ifade edilen eleştirel düşünmeyle, bu yetinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemi ve taşıdığı değer vurgulanmaktadır (Kuru ve Şimşek, 2022).

2.6. İlgili araştırmalar

Aşağıda, ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme konularında hem ulusal hem de uluslararası düzeyde doğrudan veya dolaylı olarak yürütülen araştırmalar detaylandırılmıştır.

2.6.1. Ahlaki olgunluk ile ilgili yapılan araştırmalar

Ahlaki olgunluk kavramıyla ilgili olarak yapılmış doğrudan ve dolaylı araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

2.6.1.1. Yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar

Çileli (1981), zihinsel gelişim psikolojisinin ışığında, 14-18 yaşlarındaki öğrencilerin ahlaki yargılarını değerlendirdiği araştırmasında, Rest'in görüş belirleme testini ve Kohlberg'in ahlaki ikilem anketini kullanmıştır. Araştırma sonuçları, zihinsel gelişim ile ahlaki yargı arasındaki ilişkinin belirgin bir şekilde düşük düzeyde bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğrencilerin düşünsel gelişim düzeyleri ile ahlaki muhakeme yetenekleri arasında güçlü bir bağlantının olmadığına işaret etmektedir.

Kaya (1993), yapmış olduğu araştırmada üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerini çeşitli faktörlere göre analiz ettiği araştırmasında, ahlaki yargı becerilerinin çoğunlukla Kohlberg'in geleneksel düzeyde kaldığını ve yalnızca %6.51'inin gelenek ötesi seviyeye ulaştığını belirtmiştir. Bu araştırmada, fakülte türü, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü, cinsiyet, zekâ gibi birçok değişkenin ahlaki yargı yetenekleriyle ilişkisiz olduğu bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin dışsal faktörlerden bağımsız olarak gelişebileceğini düşündürmektedir.

Dilmaç (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilkokul düzeyindeki öğrencilere yönelik insani değerler eğitiminin ahlaki olgunluk üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, Çocuk Esirgeme Kurumu'nda eğitim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşturulan örneklem grubuna insani değerler eğitimi verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan eğitim sonunda, deney grubunda ahlaki olgunluk açısından anlamlı bir gelişim gözlemlenmiştir. Bu çalışma, değerler eğitiminin ilkokul öğrencilerinin moral gelişimlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Keskinoğlu (2008) tarafından yapılan araştırma ise beşinci sınıf öğrencilerine yönelik mesnevi temelli değerler eğitiminin etkilerini incelemiştir. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilere haftada üç oturumdan oluşan toplam 33 ders verilmiş, kontrol grubuna ise eğitim uygulanmamıştır. Sonuçlar, deney grubunda ahlaki olgunluk düzeyinin arttığını ve saldırganlık eğilimlerinin azaldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, değerler eğitiminin, öğrencilerin davranışsal gelişiminde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Kakıcı (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim çağındaki dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören çocukların ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygusal zorbalık eğilimleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, duygusal zorbalık ile ahlaki olgunluk arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ahlaki olgunluk

seviyesinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği belirlenirken, okul türü, sınıf seviyesi, sosyoekonomik durum, ebeveynlerin meslekleri ve kardeş sayısı gibi etkenlerin ahlaki olgunluk üzerinde kayda değer bir etkisi bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, çocukların ahlaki gelişim süreçlerinin cinsiyet bazında farklılaşabileceğini, ancak diğer demografik değişkenlerin bu süreçte istatistiksel olarak anlamlı bir rol oynamadığını göstermektedir.

Kaya ve Aydın (2011), toplam 660 üniversitede öğrenim gören öğrenciyle yürüttükleri araştırmada, ahlaki olgunluk ile dini inanç ilişkisini ele almış ve bu ilişkiyi, sosyoekonomik durum, cinsiyet sınıf düzeyi, yaşanan bölge ve okunan bölüm gibi değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma bulguları, ahlaki olgunluk ile dini inançlar arasında aynı yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin ahlaki olgunluk seviyelerinin, sınıf düzeyi, cinsiyet ve okudukları bölüm gibi faktörlere göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sarıçam, Çelik, Arıcı ve Kaya (2014), Ağrı’da 13 ile 18 yaş arasındaki 341 lise öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada, ergenlerin insani değerler ve ahlaki olgunluk düzeylerini yaş ve cinsiyet bağlamında incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, kız öğrencilerin ahlaki olgunluk seviyelerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin, 13-15 yaş grubundakilere göre daha ileri düzeyde ahlaki olgunluğa sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışma, Kohlberg’in geleneksel ahlak düzeyinin her iki cinsiyet için de hâkim olduğunu ve insani değerlerle ahlaki olgunluk arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Sarıçam ve diğerleri, 2014).

Alkal ve Kök (2018) gerçekleştirdikleri araştırmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk seviyeleri, kişilik özellikleri ve belirli demografik faktörler arasındaki bağlantıları incelemiştir. Araştırma, 478 öğrenciden oluşan bir katılımcı grubuyla gerçekleştirilmiş ve ahlaki olgunluk ile kişilik özelliklerinin bazı boyutları arasında anlamlı bağlantılar tespit edilmiştir. Özellikle sorumluluk, uyumluluk ve yeniliklere açıklık gibi kişilik unsurlarının, ahlaki olgunluğun güçlü belirleyicileri olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ahlaki olgunluk seviyelerinin yaş, cinsiyet ve aile gelir durumu gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Geçmiş (2018), somut işlemler döneminde yer alan çocukların ahlaki yargılarını irade algısı bağlamında ele aldığı çalışmada, 7-11 yaş arası 150 öğrenciyle mülakat gerçekleştirmiş ve ardından 200 çocuğa anket yapmıştır. Elde edilen sonuçlar, çocukların ahlaki yargıları ile yaşları arasında kayda değer bir ilişki olduğunu ortaya koyarken; kardeş sayısı ve cinsiyet

gibi demografik faktörler açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu araştırmanın bulguları, Piaget 'in bilişsel gelişim teorisi çerçevesinde somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişin bir yansıması olarak değerlendirilerek çocukların bilişsel gelişim süreçlerinde yaşla birlikte artan ahlaki değerlendirme yetkinliklerini ortaya koymuştur. (Geçmiş, 2018).

Savaş (2019) tarafından yapılan bir başka araştırma, üniversite öğrencilerinin sosyal iyi oluş, ahlaki olgunluk ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, 453 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmış ve üç farklı ölçekle veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, psikolojik iyi oluş, ahlaki olgunluk ve sosyal iyi oluş düzeylerinin, cinsiyet, gelir düzeyi ve yaşadıkları yer gibi değişkenlere göre farklılaştığını göstermiştir. Ancak, öğrencilerin yaşadıkları yer ve coğrafi bölgeye göre bu değişkenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Ahlaki olgunluk ile ilgili doğrudan ilkökul kademesine yönelik yapılan ulusal araştırmaların sınırlı sayıda olması sebebiyle, ahlaki olgunluk konusu ahlaki gelişim kapsamında değerlendirilmiş ve yukarıda sunulan konuyla ilgili araştırmalar örneklem grubu ve yürütüldükleri zaman aralıkları açısından geniş bir perspektifle ele alınmıştır. Bu araştırmalara yer verilmesiyle hem ahlaki gelişimin izlenmesine hem de sürecin değerlendirilebilmesine katkı sağlanacağı düşünülmüştür. İlgili araştırmaların, deneysel araştırma sonuçlarına göre değer eğitimi programlarının ahlaki gelişimde önemli bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Ahlaki gelişimin demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği çok sayıda çalışma olmasına rağmen bazı çalışmalarda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Zihinsel gelişim ile ahlaki yargı arasında düşük ilişki tespit edilirken; dini inanç, psikolojik ve sosyal iyi oluşla pozitif anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

2.6.1.2. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar

Colby, Kohlberg, Gibbs ve Lieberman (1983) tarafından, Kohlberg'in teorisinin evrenselliğinin, 10, 13 ve 16 yaşlarındaki 58 bireyle ve 20 yıllık boylamsal bir çalışmayla incelendiği araştırmadır ve özellikle Kohlberg'in altı evreden oluşan modeli çerçevesinde, bireylerin ahlaki muhakeme süreçlerini inceleyerek farklı yaş gruplarının, kültürel bağlamların ve sosyoekonomik durumların ahlaki olgunluk üzerindeki etkilerini araştırmışlardır (Colby ve diğerleri, 1983). Araştırma sonucunda, ahlaki yargının yaş,

sosyoekonomik durum, zekâ seviyesi, eğitim ile pozitif korelasyonlu olduğu, çocuklukta aşama puanları, yetişkinlik puanlarıyla önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Bu durum bilişsel gelişimsel aşama modeliyle tutarlı olarak değerlendirilmiştir.

Walker (1984), Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisini cinsiyetler arası farklılıklar üzerinden ele aldığı araştırmasında, çocukluk ile yetişkinlik arasında belirgin cinsiyet farklılıkları olduğunu ortaya koymuş ve bu farklılıkların çoğunlukla bireylerin eğitim seviyeleri ve mesleki durumları ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Araştırma sonucunda çocukluk ve ergenlik döneminde sadece birkaç tutarsız cinsiyet farklılığı olduğunu, cinsiyete dayalı ahlaki sorumluluk farklarının, temelde değişmediği sonucuna varılmıştır. Bu meta analiz çalışması genel örüntünün ahlaki muhakemede cinsiyet farklılıklarının önemsiz bir değişken olduğu sonucunu desteklemiştir.

Galotti, Kozberg ve Farmer (1991), 8., 11. ve üniversite 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcılara ahlaki muhakemeye yönelik kendi yaklaşımlarını karakterize eden açık uçlu denemeler yazdırarak çeşitli temalara göre puanlamışlardır. Ahlaki düşüncenin karmaşık sosyal etkileşimlerle şekillendiğini ileri süren çalışmalarında erkekler ve kadınlar, kendi ahlaki muhakemelerini karakterize etmede bir miktar, ancak nispeten az, farklılık göstermişlerdir. Ahlaki kararlarında cinsiyet faktörünün farklılık göstermediğini ve karar alma sürecinde insanların hem duygusal hem de bilişsel faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuşlardır.

Garmon, Basinger, Gregg, ve Gibbs (1996), ahlaki gelişim ve olgunluk konusundaki çalışmalarında, özellikle çocuk ve gençlerde ahlaki muhakemenin nasıl şekillendiğini incelemişlerdir. Ahlaki yargının 9-18 yaş arasındaki 543 çocukla incelendiği araştırma cinsiyet farklılıkları açısından değerlendirilmiş ve çalışma sonucunda, ahlaki yargı aşamasında, erken ergenlik döneminde kadınların erkeklerden daha ileri olduğu saptanmıştır. Çalışmada, ahlaki muhakemenin dinamik bir yapı olduğu ve sosyal deneyimlerin ahlaki düşünce gelişimine önemli katkılar sağladığı ortaya konmuştur.

Gilligan ve Attanucci (1998), ergenler ve genç yetişkinlerde ahlaki gelişim ve karar alma süreçlerinde cinsiyet farklılıklarını inceleyen çalışmalarıyla, kadın ve erkeklerin ahlaki muhakemelerinin farklı yönlerde eğilim gösterdiğini ve ahlaki olgunluklarının cinsiyet bağlamında farklı yollarla gelişebileceğini öne sürmüşlerdir. Araştırmalarının sonucunda ahlaksal olgunlukta kadınların daha çok ilgi odaklı, erkeklerin ise adalet odaklı düşünsel çıkarımlara yöneldikleri sonucuna varmışlardır.

Iqbal, Khaleeq ve Ramzan (2018), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin ahlaki gelişiminde öğretmenlerin rolünü araştırdıkları çalışmada hem devlet hem özel okullarda görev yapan 50 öğretmen katılımcı ile çalışmışlardır. Çalışmanın bulguları, katılımcıların çoğunluğunun öğrencilerde bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki becerileri geliştirmeye yardımcı olarak öğrencilerle iyi ilişkiler kurmada fikir birliğinde olduklarını meydana çıkarmıştır. Aynı zamanda öncelikli olarak ilişkiyi desteklemek ve öğrenciler için farklı ortamlar yaratmaya çalıştıklarını, sadece bilgiyi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerinde becerileri ve doğru tutumları da geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Tuhuteru, Pratiwi, Suryowidiyanti, Mahendika ve Abdullah (2023), ilkokul öğrencilerinin olgun kişiliklerinin gelişiminde hayati bir rol oynayan karakter eğitiminin iyileştirilmesi için stratejilerin hayata geçirilmesinde öğretmenlerin rolünü incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasını ve karakter eğitimi değerlerinin tüm öğrenme materyallerine dahil edilmesini önermişlerdir. Öğrencilerin karakter eğitimiyle ilgili davranışlarını anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmak için ayrıca yansıtma ve değerlendirme yapılmasının gerektiğini de ortaya koymuşlardır.

Ahlaki olgunlukla ilgili erişilen uluslararası çalışmalarda doğrudan ilkokul kademesine yönelik yapılan uluslararası araştırmaların az sayıda olması nedeniyle, ahlaki olgunluk konusu ahlaki gelişim kapsamında değerlendirilmiş ve yukarıda sunulan konuyla ilgili araştırmalar örneklem grubu ve yürütüldükleri zaman aralıkları açısından geniş bir perspektifle ele alınmıştır. Bu araştırmalarda, ahlaki gelişimle çeşitli değişkenlerin ilişkisini inceleyen çalışmaların yer aldığı anlaşılmıştır. Değişkenlerden yaş grupları ve cinsiyet değişkenleri en çok araştırılan konular arasında olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra eğitim programlarının ahlaki gelişim üzerine etkisi ve öğretmen profilinin ahlaki gelişimle ilişkilerini araştıran çalışmalara da rastlanmıştır.

2.6.2. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmalar

Eleştirel düşünme ile ilgili olarak yapılmış araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

2.6.2.1. Yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar

Kürüm (2002), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 1., 2. ve 3. sınıf öğretmen adayları üzerinde eleştirel düşünme becerilerini ve bu becerilerin gelişimini etkileyen faktörleri araştırmayı amaçlayan bir tarama modeli çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada 1047 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Çalışma sonuçları, adayların eleştirel düşünme gücünün ve bu gücü oluşturan becerilerinin genel olarak orta seviyede olduğunu ortaya koymuştur.

Kaloç (2005), ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin seviyelerini ve bu becerileri etkileyen etkenleri araştırmak üzere tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 2004-2005 eğitim öğretim yılında Bitlis ilindeki çeşitli liselerden 153 öğrenci katılmıştır. Cinsiyet, okul türü, yaş, anne-baba eğitim durumu, algılanan gelir düzeyi, mezun olunan ilköğretim türü ve boş zaman aktiviteleri gibi çeşitli faktörlerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, yaş, mezun olunan ilköğretim okulu, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve algılanan gelir düzeyi gibi değişkenlerin eleştirel düşünme gücüne anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, diğer okul türlerindeki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu, ayrıca boş zamanlarında kitap okuma ve gazete okuma gibi etkinliklerle vakit geçiren öğrencilerin, diğer etkinliklerle vakit geçirenlere göre daha yüksek eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu anlaşılmıştır.

Özdemir (2005), üniversitede öğrenim gören 128 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmiş ve bu becerilerin cinsiyet, doğum yeri, gelir düzeyi ile ebeveynlerin eğitim durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada, veri toplamak amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiş ve survey yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin genelde orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, eleştirel düşünme becerilerinin söz konusu demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Demir (2006), ortaokul 5. sınıfta ve ilkokul 4. öğrenim gören toplamda 2488 öğrenci ile yaptığı çalışmada sosyal bilgiler dersindeki eleştirel düşünme düzeylerini tespit etmek amacı ile eleştirel düşünme testi geliştirmiştir. Testin geliştirilmesinde Delphi raporunda (Facione, 1990b) ortaya konulmuş olan eleştirel düşünme yaklaşımı esas alınmıştır. Bu bağlamda altı

eleştirel düşünme ölçeği tasarlanmıştır. Her bir ölçek değişik sayıda soru içerip, doğru ise “1” yanlış ise “0” olacak biçimde bir puanlama sisteminden oluşmaktadır. Testte toplamda 47 soru vardır ve puan aralığı 0-47 arasındadır.

Ay ve Akgöl (2008), eleştirel düşünme yetisinin sınıf düzeyi, yaş ve cinsiyet gibi faktörlere göre ortaöğretimde nasıl değişiklik gösterdiğini araştırmıştır. Çalışmaya Düzce il merkezinden toplamda 1379 öğrenci katılmıştır. Elde edilen veriler, kız öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, yaşın ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde bir artış gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, 2. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin, 1. ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Korkmaz ve Yeşil (2009) tarafından yapılan araştırma, ortaokul, üniversite son sınıf ve lise öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, 110 ortaokul 8. sınıf, 145 lise 4. sınıf ve 140 üniversite 4. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırma, farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini karşılaştırarak, bu becerilerin gelişimindeki farkları ortaya koymayı hedeflemiştir. Ölçek kullanılarak eleştirel düşünme düzeyleri saptanmış ve araştırmanın sonucu öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme seviyelerinin olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, ortaöğretim öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen programların eleştirel düşünme seviyelerini olumsuz yönde, yükseköğretim öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen programın ise olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Erdem ve Genç (2015), ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyini araştırdıkları çalışmada ölçek kullanmışlardır. Oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 450 lise öğrencisinden oluşan örneklem grubunun yer aldığı araştırma sonucunda, sınıf farklılığın önemli bir etken olduğu ve öğrencilerinin çoğunluğunun eleştirel düşünme eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Akar ve Kara (2016) tarafından yapılan araştırmada, köy okullarında okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri değerlendirilmiş ve öğrencilerin bu becerilerde genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, derslerdeki başarı ve kitap okuma sıklığının eleştirel düşünme üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu, gelir durumunun ise bu becerilere daha sınırlı bir katkı sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte, televizyon izleme süresi ve cinsiyet değişkenlerinin eleştirel düşünme düzeyine anlamlı bir etkisi bulunmadığı ifade edilmiştir.

Arslan ve Demirtaş (2016), sosyal duygusal öğrenme ile eleştirel düşünme arasındaki bağlantıyı araştırmak üzere 289 üniversite öğrencisiyle bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada kullanılan çeşitli ölçeklerin verileri doğrultusunda, eleştirel düşünme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerinin gelişiminin, eleştirel düşünme yetilerini de güçlendirdiğini göstermektedir.

Özyurt, Baştopçu, Barcın, Deviren ve Atila (2018), 12 farklı okuldan seçilen toplam 617 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisiyle yürüttükleri araştırmalarında, eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler doğrultusunda incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin ve kreşe devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin diğer gruplara kıyasla daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kardeş sırasına göre yapılan analizlerde, ailenin en küçük çocuğu olan öğrencilerin, diğer sıralardaki öğrencilere kıyasla daha yüksek eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma ayrıca, kreşe gitmenin ve fazla kardeşe sahip olmanın, çıkarım yapma ve değerlendirme gibi alt boyutlarda da öğrencilerin becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Kanat (2020), Sokratik yöntemle yapılan eleştirel düşünme eğitiminin çocukların eleştirel düşünme becerileri ve ahlaki yargıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, 5-6 yaş grubundaki 15 anaokulu öğrencisi ile 2 öğretmeni örneklem olarak almıştır. Karma araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, Sokratik yöntemle yapılan eleştirel düşünme eğitimlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve ahlaki yargılarında belirgin bir gelişim sağladığını göstermiştir. Kıran (2019), ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 702 ilkököl 4. sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçekleri”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin orta düzey Eleştirel Düşünme Beceri düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puanlarının ve okuduğunu anlama başarı durumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, sosyoekonomik düzey, anne baba eğitim düzeyi, akademik başarı not ortalamaları ve okuduğu kitap sayısı arttığında eleştirel düşünme beceri puanları ve okuduğunu anlama başarı durumlarının arttığı görülmüştür.

Yaralı ve Aytar (2020), 5 ve 6 yaş çocuklarına yönelik eleştirel düşünme testi geliştirdikleri çalışmada Delphi raporunda ortaya konan eleştirel düşünme yaklaşımı esas alınmıştır. Beş

hikâye ve bu hikâyelere yönelik 41 adet soru bulunan testin, değerlendirme bölümü 6 alt kategoriden ve 0-53 puan aralığından oluşmaktadır.

Basmaz ve Kutlu (2021), ortaokul 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, eleştirel düşünme eğilimi ile okuduğunu anlama becerisi, aile yapısı, öğrenci özellikleri ve ev ortamı gibi farklı faktörler arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışmaya toplam 508 öğrenci katılım sağlamıştır. Ulaşılan bulgulara göre, okuduğunu anlama becerisinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini önemli ölçüde etkileyen bir faktör olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinin, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini yükseltebileceğini göstermektedir.

Özbey (2022) tarafından, eleştirel düşünme düzeyinin tespit edilmesi ve mevcut düzeyin etkilendiği faktörlerin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. İlkokulda öğrenim gören, ilkokul birinci sınıf 234, ikinci sınıf 269, üçüncü sınıf 296 ve dördüncü sınıf seviyesinde 250 öğrenciden oluşan toplam 1049 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Eleştirel düşünme düzeylerinin ortaya çıkarılmasında, araştırmacının geliştirdiği test uygulanmıştır. Nicel verilerin analizi neticesinde birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi sergilemedikleri, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin zayıf seviyede olduğu saptanmıştır.

Demirtaş, Takunyacı ve Yeşil (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, din öğretimi alanındaki öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, 373 öğretmen adayı yer almış ve betimsel tarama yöntemi kullanılarak "Bilişsel Esneklik Düzeyleri" ile "Eleştirel Düşünme Eğilimleri" ölçekleri uygulanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin orta düzeyde, eleştirel düşünme eğilimlerinin ise yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bilişsel esneklik ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif ve güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve mezun olunan lise türü gibi faktörlere göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Eleştirel düşünme eğilimi konusunda yapılan alan yazın taraması sonucunda, doğrudan bu kavram ve ilkokul kademesine yönelik ulusal çalışmaların sınırlı olması sebebiyle farklı örneklem gruplarıyla ve eleştirel düşünme becerisi ile ilgili yapılan araştırmalara çalışmada yer verilmiştir. Böylece farklı çalışma gruplarıyla ve derinlemesine inceleme yapabilme

fırsatı elde edilmiştir. Yukarıda aktarılan çalışmalar ile alan yazında eleştirel düşünme seviyesinin belirlenmesine yönelik test geliştirme çalışmaları ve çeşitli demografik değişkenlere göre eleştirel düşünme becerilerinin incelendiği araştırmalar yer almıştır. Bu araştırmaların çoğunlukla ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerine yönelik çalışma grubuyla yürütüldüğü ve cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, anne baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerinin tercih edildiği anlaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında, değişkenlere göre anlamlı farklılaşmaların olduğu çalışmalar yer alırken aralarında tutarlılık olmadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme becerilerinin okuduğunu anlama, ahlaki yargılama, bilişsel esneklik ve sosyal duygusal öğrenme ile pozitif ilişkileri ortaya konarak, Sokratik yöntemle yapılan eleştirel düşünme eğitimlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve ahlaki yargılarında belirgin bir gelişim sağlandığı belirtilmiştir.

2.6.2.2. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar

Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamim ve Zhang (2008), eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini etkileyen öğretimsel müdahaleler adlı, eleştirel düşünme ile ilgili deneysel çalışmalardan oluşan bir meta analiz yaparak alan yazında yer almışlardır. Araştırmada 117 çalışmaya yer verilirken 20698 katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmadaki çalışmaların öğretimin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur. Meta analiz neticesinde eleştirel düşünme öğretiminde kullanılabilecek en etkili yöntemin “karışık metot”, en etkisiz yöntemin ise “konu temelli metot” olduğu ortaya çıkmıştır.

Kettler (2014)’in Teksas’taki bir okul bölgesindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ve Eleştirel Düşünme Testi kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamanın altında eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu, cinsiyet için ana etkileyici olduğuna dair bir kanıt olmadığı ve üç ayrı okuldaki öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının önemli ölçüde farklılık göstermediği görülmüştür.

Gelerstein, Río, Nussbaum, Chiuminatto ve Lopez (2016), ilkökul düzeyinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, dil sanatları dersiyle ilgili eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik bir test geliştirmişlerdir.

Araştırmanın temelinde belirli bir disiplin alanında öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi söz konusudur. Çalışma örneklemini 3. sınıftan 102, 4. sınıftan 82 öğrencinin dahil edilmesiyle belirlenmiştir. Çalışma neticesi, öğrenci grupları arasında sosyoekonomik durum ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi arasında ilişki olabileceğini düşündüren anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur.

Zhao, Wang, Chen, Shen, Han, Xiong ve Jiang (2017), Pekin, Guangzhou ve Xi'an'da bulunan altı ilkokulda 4., 5. ve 6. sınıflarda okuyan toplam 2096 öğrencinin düşünme becerilerinin gelişimini değerlendirdikleri bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, “Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi (APTS)” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin genel düşünme becerilerinde önemli bir gelişim gözlemlenmiştir. Özellikle 4. sınıftan 5. sınıfa geçişle birlikte ve 5. sınıftan 6. sınıfa kadar olan dönemde belirgin iyileşmeler kaydedilmiştir. Bu gelişmeler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve dilsel analiz kapasitelerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel yansımasında 4. sınıftan 5. sınıfa önemli ölçüde gelişme görülmezken, 5. sınıftan 6. sınıfa önemli ölçüde artma tespit edilmiştir. Okullar arasında karşılaştırma yapıldığında düşünme becerilerinin gelişiminde farklılıklar saptanmıştır (Zhao ve diğerleri, 2017).

Fajari, Sarwanto, ve Chumdari (2021) ilkokul beşinci sınıfta öğrenim gören 29 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada geliştirdikleri 8 sorudan oluşan eleştirel düşünme ölçeği ile öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerini ölçmek amaçlamışlardır. Analiz, çıkarım, yorumlama ve açıklama kategorilerinden oluşan test sonuçlarına göre öğrencilerin %87'sinin çok düşük seviyede eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları belirtilmiştir. Çalışmanın başka bir sonucu da öğrenci hatalarının hatalı anlama, kavram hatası, tecrübelerle güvenme gibi nedenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Paulsen ve Kolsto (2022), eleştirel düşünme sürecinde öğrencilerin en çok zorlandıkları alanları ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmada, 284 ortaokul öğrencisi ile çalışmışlardır. Öğrencilere “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Seviye X” uygulanarak test yanıtlarını gerekçelendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde altı temaya ulaşılmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin %30'unun yanlış akıl yürüttüğü, %22'sinin ilgisiz yanıt verdiği ve %26'sının tarafsız söylemlerde bulunduğu saptanmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu olarak, öğrencilerin cevaplarında kendi tecrübelerine değindiklerini, genellemeler yaptıklarını ve doğru olmayan bilgiler aktardıklarını da ortaya koymuştur.

Wan (2022)'ın yaptığı araştırmada, 2189 ortaokul öğrencisinin değişik sosyal ortamlarıyla olan ilişkilerinin eleştirel düşünmedeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarında sınıf öğrenme ortamı ve aile ortamının etkisini yordamak amacıyla ölçme aracı uygulanmış ve eleştirel düşünme durumları belirlenmiştir. Araştırma neticesinde aile ve sınıf içindeki ortamın katılımcıların eleştirel düşünmelerine etki ettiği saptanmıştır. Sınıf öğrenme ortamının eleştirel düşünme tutumunu aile ortamına göre daha fazla pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünme eğilimi konusunda yapılan alan yazın taraması sonucunda, doğrudan bu kavram ve ilköğretim kademesine yönelik uluslararası çalışmaların sınırlı olması sebebiyle farklı örneklem gruplarıyla ve eleştirel düşünme becerisi ile ilgili yapılan araştırmalara çalışmada yer verilmiştir. İlgili araştırmalarda, ortaokul kademesi ile yürütülen çalışmaların yoğun olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar içinde, eleştirel düşünme becerilerini ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan test geliştirme araştırmalarına, eleştirel düşünme öğretiminde kullanılan teknikler üzerine ve eleştirel düşünmede öğrencilerin zorlandıkları alanlar ile ilgili araştırmalar yer almıştır. Araştırma sonuçlarında cinsiyet, okul türü ve sosyoekonomik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösteren çalışmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca aile ve sınıf içi ortamlar arasında sınıf ortamının katılımcıların eleştirel düşünmelerine pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan bu araştırmanın metodolojik çerçevesi detaylandırılmaktadır. Araştırma yöntemi, veri toplama süreci ve araçları ile elde edilen verilerin değerlendirilmesi hakkında kapsamlı bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma yöntemi

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, belirli bir gruba ilişkin veri toplayarak o grubun özelliklerini analiz etmeyi amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu model, araştırılan olguyu geçmişte ya da mevcut haliyle incelemeyi ve mevcut koşullara dayalı açıklamalar yapmayı hedefler. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri inceleyerek bu ilişkilerin düzeyini belirlemeyi amaçlar. Bu modelle yalnızca gözlemler yaparak nedensel çıkarımlarda bulunulamaz (Karasar, 2012). Araştırmada bu modelin uygulanabilmesi için, problem tanımlandıktan sonra uygun örneklem seçilmiş, veri toplama süreci başlatılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Son olarak, bulgular değerlendirilerek, ahlaki olgunluk düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, kardeş sayısı, okul türü, algılanan gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi) bağlı olarak nasıl farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

3.2. Araştırma evreni ve örnekleme

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sakarya İlının Erenler ilçesindeki devlet okulu ve özel okul olmak üzere toplam 21 ilkokul kurumunda, 4. sınıfa devam eden 1197 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın yürütülmesinde zaman ve enerji kaybını önleyerek çalışmanın daha uygulanabilir olabileceği düşünülmüş, araştırmacının ikamet

adresi ve çalıştığı kurumun bağlı olduğu ilçe Erenler ilçesi tercih edilmiştir. Örneklem sayısı, %95 güven aralığı, %5 hata payı kullanılarak hesaplanmış ve hesaplama sonucuna göre 322 olarak belirlenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Araştırmanın örnekleme, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde, her bir bireyin örneklem grubuna dahil edilme olasılığı eşittir ve her bir birim rastgele seçilerek çalışma grubuna dahil edilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin en temel özelliği, geçerli genellemelerin yapılabilmesine olanak sağlamasıyla çalışma grubunun evreni temsil etmedeki gücünün yüksek olmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Uygulama 9 ayrı ilkokulda 4. sınıfa devam eden 465 öğrenciyle yapılmıştır. Ancak veri toplama sürecinde ölçeklerin bazı kısımlarını doldurmak istemeyen grupların olması, doldurulan ölçeklerin ise bazılarının eksik ya da geçersiz veriler içermesi sebebiyle toplam 357 ölçek analize dahil edilmiştir. Örneklem ait demografik bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem İlişkin Demografik Bulgular

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	183	51,3
	Erkek	174	48,7
Kardeş Sayısı (Kendisi dahil)	1	37	10,4
	2	162	45,4
	3 ve üzeri	158	44,3
Okul Türü	Devlet	282	79
	Özel	75	21
Algılanan Gelir Düzeyi	Orta	158	44,3
	İyi	199	55,7
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	91	25,5
	Ortaokul	61	17,1
	Lise	102	28,6
	En az ön lisans	103	28,9
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	59	16,5
	Ortaokul	67	18,8
	Lise	119	33,3
	En az ön lisans	112	31,4

Tablo 1'e göre; 357 ilkokul 4. sınıf öğrencisinden oluşan örneklemin demografik özellikleri şu şekildedir. Katılımcıların 183'ü kız (%51,3), 174'ü erkek (%48,7) öğrenciden oluşmaktadır. Kardeş sayısı verilerinin dağılımında tek çocuk olan öğrenci sayısı 37 (%10,4), 2 kardeş olan öğrenci sayısı 162 (%45,4), en az 3 kardeş olan öğrenci sayısı ise 158 (%44,3) olduğu anlaşılmıştır. Öğrenim gördükleri okul türüne göre, 282 öğrenci (%79) devlet okuluna, 75 öğrenci (%21) özel okula devam etmektedir. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları gelir düzeylerini orta düzeyde olarak ifade eden 158 öğrenci (%44,3), iyi düzeyde olarak ifade eden 199 öğrenci (%55,7) olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim durumuna göre, ilkokul kategorisinde 91 (%25,5), ortaokul kategorisinde 61 (%17,1), lise mezunu kategorisinde 102 (%28,6) ve en az ön lisans mezunu kategorisinde 103 (%28,9) kişi vardır. Baba eğitim durumu değişkenine göre ise ilkokul kategorisinde 59 (%16,5), ortaokul kategorisinde 67 (%18,8), lise mezunu kategorisinde 119 (%33,3) ve en az ön lisans kategorisinde 112 (%31,4) kişi olduğu görülmüştür.

Örnekleme dair verilerin sonuçlarına göre, erkek ve kız öğrencilerin sayılarının yakın olduğu anlaşılmıştır. Grubun kardeş sayısı verilerinde, tek çocuk olanların sayıca en az olduğu, 2 ile 3 ve üzeri kardeş olanların sayılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki devlet okullarına devam eden öğrenci sayısının, özel okulların tamamındaki öğrenci sayısının neredeyse 4 katı olduğu tespit edilmiştir. Algılanan gelir düzeyinin çoğunlukla iyi olarak değerlendirildiği saptanmıştır. Anne eğitim durumuna göre, en az sayının ortaokul kategorisinde, baba eğitim durumunda ilkokul düzeyinde olduğu görülmüş, lise ile en az ön lisans mezunu düzeyinde olanların da her iki grupta birbirine sayıca yakın olduğu anlaşılmıştır.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada, cinsiyet değişkeninin yanı sıra ilkokul öğrencilerinin içinde bulunduğu sosyal ortamlar göz önüne alındığında, aile ortamına yönelik kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumları ve algılanan gelir düzeyi değişkenleri ile okul ortamına yönelik öğrenim gördükleri okul türü değişkeninin çalışmanın demografik değişkenlerine dahil edilmesi düşünülmüştür. Ahlaki olgunluk düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimi seviyelerindeki farklılaşma durumlarının ortaya koyulması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ahlaki olgunluk düzeylerini ölçmek amacıyla

Kök ve Çakıcı (2017)'nın geliştirdiği “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimlerini değerlendirmek için Akar ve Uluçınar (2024)'ın geliştirdiği “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan bilgi formu ve ölçeklere ekler bölümünde Ek 1, Ek 2 ve Ek 3 olarak yer verilmiştir.

3.3.1. Demografik bilgi formu

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin demografik profillerini belirleyebilmek amacıyla, araştırmacı tarafından altı maddeden oluşan kapsamlı bir demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Bu form, katılımcılardan cinsiyet, kardeş sayısı, eğitim aldıkları okul türü, öznel olarak algıladıkları gelir düzeyi ile anne ve babalarının eğitim durumlarına ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Demografik bilgilerin sistematik olarak toplanabilmesi adına, bu form ölçekle birlikte katılımcılara uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilerek ilgili değişkenlerin dağılımı ortaya konmuştur.

3.3.2. Ahlaki olgunluk ölçeği (AOÖ)

Kök ve Çakıcı (2017) tarafından geliştirilen AOÖ, 8-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik olup, 3 alt boyut ve 13 maddeden oluşan bir 5 dereceli Likert tipinde bir ölçektir. Bu ölçek, çocukların belirli eğilimlerini ölçmeye yönelik tasarlanmıştır. Ölçeğin ilk dört maddesi (1,2,3,4) “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyuma Eğilimi” alt boyutunu, sonraki beş madde (5,6,7,8,9) “Çıkarıcılık Eğilimi” alt boyutunu, son dört maddede (10,11,12,13) “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi” alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçek, 8 olumlu ve 5 olumsuz madde içermektedir. Olumlu maddeler için puanlama “Hayır, hiçbir zaman” (1) ile “Evet, her zaman” (5) arasında, olumsuz maddelerde ise bu puanlama ters yönde yapılmaktadır. “Oyun oynarken kurallarına göre oynamak gerekir.” maddesi iyi çocuk olma ve kurallara uyuma eğilimi alt boyutuna, “Başkalarının eşyalarını izin almadan kullanabilirim.” maddesi çıkarıcılık eğilimi alt boyutuna, “Aldığım görevi yerine getirmediğimde kendimi suçlu hissedirim.” maddesi itaat etme ve cezadan kaçma alt boyutuna örnek maddelerdir. Ölçekte yer alan olumlu ifadeler, en düşük düzeyden en yüksek düzeye doğru bir puanlama sistemiyle değerlendirilmiştir. Bu sistemde, “Hayır, hiçbir zaman” 1 puanla, “Çok az” 2

puanla, “Ara sıra” 3 puanla, “Çoğu zaman” 4 puanla ve “Evet, her zaman” 5 puanla ifade edilmiştir. Puanlar, ifadelerin olumlu ya da olumsuz eğilimlerini yorumlamak amacıyla kullanılmıştır. Olumsuz maddelerde ise puanlama ters yönden yapılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının puanlanması ve yorumlanmasında istatistiki olarak gerçek alt ve üst değer alanı kavramı kullanılmıştır. Ölçekte yer alan aralık değerleri eşit olduğundan ve ölçek beş sütun dört aralıktan oluştuğu için, aralık sayısı sütun sayısına bölünerek her aralığın değeri bulunmuştur. (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer) / 5 = (5 – 1) / 5 = 4/5 = 0,80). Ölçekteki ifadelere katılma derecelerine verilen puan ve bu puan aralıkları Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Beşli Likert Ölçeğine Göre Katılma Dereceleri ve Puan Aralıkları

Katılma Dereceleri	Puan	Puan Aralıkları
Çoğu zaman	1	1,00 - 1,79
Ara sıra	2	1,80 - 2,59
Çok az	3	2,60 - 3,39
Hayır, hiçbir zaman	4	3,40 - 4,19
Evet, her zaman	5	4,20 - 5,00

Ölçek hem genel puan hem de alt boyutlar üzerinden değerlendirilme imkânı sunmaktadır. Yüksek bir toplam puan, kişinin ahlaki olgunluk düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise daha düşük bir olgunluk düzeyini yansıtır. Ölçekte alınabilecek en yüksek skor 65, en düşük skor ise 13’tür. Ayrıca, Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ) için belirlenen güvenilirlik katsayıları, ölçümün doğruluğu ve tutarlılığı hakkında bilgi sunmaktadır. Bu güvenilirlik katsayıları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Ahlaki Olgunluk Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Madde Numaraları	Madde Sayısı	Ölçek Geliştirme Çalışmasına ait güvenirlilik katsayıları (α)*	Cronbach's Alfa
İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi	1,2,3,4	4	0,75	0,60
Çıkarıcılık Eğilimi	5,6,7,8,9	5	0,77	0,59
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)	10,11,12,13	4	0,74	0,20
Toplam	Tüm Maddeler	13	0,75	0,68

*Kök ve Çakıcı, 2017.

Tablo 3 incelendiğinde, Kök ve Çakıcı (2017) tarafından elde edilen Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin iç tutarlık değerleri, “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” alt boyutunda 0.75, “Çıkarıcılık Eğilimi” alt boyutunda 0.77, “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” alt boyutunda 0.74, ölçek toplamı için ise 0,75 olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” alt boyutunda 0.60, “Çıkarıcılık Eğilimi” alt boyutunda 0.59, “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” alt boyutunda 0.20, ölçek toplamı için 0,68 olarak görülmüştür. Cronbach's Alpha güvenirlilik kat sayısı $0,60 \leq \alpha$ olan AAÖ'nün güvenilir olduğu düşünülebilir (Kayış, 2009).

3.3.3. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği (EDEÖ)

EDEÖ, 4 alt boyut ve 18 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi bir ölçektir. İlkokul öğrencileri için, Uluçınar ve Akar (2021) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinde, 2024 yılında gerçekleştirilen yenileme ile yapısal olarak bir değişiklik yapılmayarak yalnızca biçimsel olarak sadeleşme ihtiyacı karşılanmıştır. Yenilenmiş versiyon ilkökul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin boyutları, boyut sayısı ve adları,

boyutların madde sayılarında bir değişim yapılmamıştır. Ölçek; “Şüphencilik” alt boyutu (1-4. maddeler), “Açık Fikirlilik” alt boyutu (5-9. maddeler), “Meraklılık” alt boyutu (10-14. maddeler), “Nesnellik” alt boyutundan (15.,16.,17.,18. maddeler) oluşmakta ve ilkökul öğrencilerine uygulanabilmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumlu ifadelerden oluşarak ters madde bulunmamaktadır.

Ölçek maddeleri, “Hiçbir zaman” (1), “Bazen” (2), “Çoğu zaman” (3), “Her zaman” (4) olacak şekilde artan bir biçimde puanlanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının puanlanması ve yorumlanmasında istatistiki olarak gerçek alt ve üst değer alanı kavramı kullanılmıştır. Ölçek, dört sütun ve üç aralıktan oluştuğu için, her bir aralığın değeri hesaplanırken, en yüksek ve en düşük puan arasındaki fark eşit aralıklara bölünmüştür. Bu işlemle, her bir aralığın değeri belirlenmiştir. Yani, ölçeğin her bir puan aralığı 0,75’lik bir değere sahiptir. Ölçekteki ifadelere katılma derecelerine verilen puan ve bu puan aralıkları Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4

Dörtlü Likert Ölçeğine Göre Katılma Dereceleri ve Puan Aralıkları

Katılma Dereceleri	Puan	Puan Aralıkları
Hiçbir zaman	1	1,00 - 1,74
Bazen	2	1,75 - 2,49
Çoğu zaman	3	2,50 - 3,24
Her zaman	4	3,25 - 4,00

Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilebileceği gibi alt ölçek puanları üzerinden de değerlendirilebilmektedir. Toplam puanın yüksek olması eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olması anlamına gelmektedir. Tablo 5’te EDEÖ’ye ait güvenirlik bulguları sunulmuştur.

Tablo 5

Yenilenmiş Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Madde Numaraları	Madde Sayısı	2021 çalışmasına ait güvenirlilik katsayıları (α)*	Yenilenen çalışmaya ait güvenirlilik katsayıları (α)*	Cronbach's Alfa
Şüphecilik	1,2,3,4,5	5	0.67	0.83	0,63
Açık Fikirlilik	6,7,8,9	4	0.63	0.82	0,65
Meraklılık	10,11,12,13,14	5	0.60	0.77	0,69
Nesnellik	15,16,17,18	4	0.61	0.67	0,54
Toplam	Tüm Maddeler	18	0.74	0.90	0,84

*Uluçınar ve Akar, 2024.

Tablo 5'e göre, Uluçınar ve Akar'ın 2021 yılında geliştirmiş olduğu EDE ölçeğine ait güvenirlilik sonuçlarının, 2024 yılında yenilenmiş versiyonu ve bu araştırmada yapılan güvenirlilik sonuçları ile karşılaştırıldığında; şüphecilik alt boyutunda 0.67'den 0.83'e; açık fikirlilik alt boyutunda 0.63'ten 0.82'ye; meraklılık alt boyutunda 0.60'tan 0.77'ye; nesnellik alt boyutunda 0.61'den 0.67'ye; ölçek bütününde ise güvenirlilik katsayıları 0.74'ten 0.90'a yükseldiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmada elde edilen Cronbach Alpha güvenirlilik kat sayılarının ise, ölçeğin tamamının 0,84, şüphecilik alt boyutunun 0,63, açık fikirlilik alt boyutunun 0,65, meraklılık alt boyutunun 0,69, nesnellik alt boyutunun ise 0,54 olduğu görülmüştür. Cronbach's Alpha güvenirlilik kat sayısı $0,60 \leq \alpha < 0,80$ aralığında olan ölçeğin oldukça güvenilir olduğundan hareketle EDEÖ'nün güvenilir olduğu söylenebilir (Kayış, 2009).

3.4. Veri toplama süreçleri

Araştırmada kullanılacak ölçeklerin belirlenmesinin ardından ölçeği geliştiren kişilerden Kök ve Çakıcı (2017) ile Akar ve Uluçınar (2024)'dan gerekli izinler alınmıştır. (Ek 4; Ek 5). İzinleri alınan ölçeklerin uygulanabilmesi adına gereken onaylar için Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu ve Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurular yapılmış izin onayları alınmıştır (Ek 6; Ek 7). İzin onaylarının alınması ile araştırma evreni olan 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sakarya İli Erenler ilçesindeki ilkokul 4. sınıfa devam eden

öğrencilerden 465 öğrenciye ulaşarak örneklem için belirlenen sayının (322) üstünde veri elde edilmiştir. Hazırlanan form ve ölçeklerde araştırmanın amacı, önemi ve ölçeklerin doldurulmasında dikkat edilecek hususlar araştırmacı tarafından katılımcılara detaylıca açıklanmıştır.

Katılımcıların veri toplama sürecine katılımları, tamamen gönüllülük ilkesine dayandırılmıştır. Araştırma etiği doğrultusunda, katılımcılara ölçekleri doldurmadan önce araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve katılımın isteğe bağlı olduğu açıkça belirtilmiştir. Bu yaklaşımla, elde edilen verilerin güvenilirliğini ve katılımcıların yanıtlarının içtenliğini artırmak hedeflenmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler analiz edilirken, bazı katılımcılardan alınan ölçeklerin geçersiz veya eksik bilgi içerdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle, ilgili veri setleri güvenilirliği ve analizin doğruluğunu sağlamak amacıyla çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu tür bir elemeyle, sonuçların bilimsel geçerliliğini koruyarak elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmak hedeflenmiş ve 357 ölçek analize alınmıştır.

Veriler sosyal bilimler alanında sıkça tercih edilen bir istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma verilerinin analizine başlamadan önce, araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerini belirleyebilmek için yüzde ve frekans dağılımları analiz edilmiştir. Her iki ölçek ve alt boyutları için güvenilirlik, toplam ve ortalama puanlar, minimum ve maksimum değerler ve tanımlayıcı temel istatistikler hesaplanmıştır. Verilerin standart sapması ve aritmetik ortalaması hesaplanarak AO ve EDE düzeyleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, okul türü, algılanan gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını ortaya koyabilmek için karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Bu testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek adına incelenen her bir alt probleme yönelik, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden yararlanılmıştır. Normallik testinde $p > 0.05$ değeri normal dağılım olduğunu işaret ederken, $p < 0.05$ değeri normal dağılım olmadığını ifade etmektedir (Kilmen, 2015).

Bu araştırmada AOÖ toplam puan ve alt boyutları ile EDEÖ alt boyutlarının, cinsiyet, kardeş sayısı, okul türü, algılanan gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin en az bir kategorisinin normallik sağlamadığı anlaşılmış ve non parametrik testlerden yararlanılmıştır. Birbirinden bağımsız iki grup için yapılan ölçümlerin arasındaki anlamlılığının farklılaşma durumunu belirlemede Mann- Whitney U testi, ikiden fazla grup için oluşturulan ölçümler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemede ise Kruskal-Wallis testi kullanılır (Kilmen, 2015). Bu araştırmanın değişkenlerine ilişkin sonuçları karşılaştırmada; cinsiyet, okul türü ve algılanan gelir düzeyi değişkenlerinin iki alt kategorisi olması sebebiyle Mann-Whitney U testi kullanılırken, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin ikiden fazla kategorisi olması sebebiyle Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda ortaya çıkan farklılıkların anlamlılık durumlarının hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada sadece anne eğitim durumu değişkenine göre EDEÖ toplam puanının tüm kategorilerde normalliği sağlaması ($p>0.05$) sebebiyle parametrik testlerden ANOVA testi yapılmıştır.

3.5.1. Verilerin güvenilirlik analizi bulguları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olup olmadığının belirlenmesi adına Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Verilerin Güvenirlik Analizi Bulguları

Ölçekler	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	0,68	13
Eleştirel Düşünme Ölçeği	0,84	18

Tablo 6’da sunulan verilere göre, Ahlaki Olgunluk Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0,68, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği için ise 0,84 olarak belirlenmiştir. Genel

kabul gören istatistiksel yaklaşımlara göre, Cronbach Alpha değerlerinin 0,60'ın üzerinde olması, ilgili ölçeklerin güvenilirliğini desteklemektedir (Özdamar, 2015). Bu doğrultuda, her iki ölçeğin de içsel tutarlılığa sahip olduğu ve bu araştırmada elde edilen sonuçların güvenilir bir ölçüm temelinde değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin 0,80'in üzerinde bir güvenilirlik katsayısına sahip olması, bu ölçeğin oldukça yüksek bir içsel tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

3.5.2. Verilerin normallik analizleri

Tablo 7'de ve Tablo 8'de, verilere ait Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayılarının uygun olduğunun saptanmasının ardından verilerin normallik analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda iki değişkenin alt boyutları ile normalliği incelenmiş ve sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 7

AOÖ ve EDEÖ Alt Boyutları Normallik Analizi

Ölçekler	Alt Boyutlar/Toplam	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	p
AOÖ	İyi Çocuk Olma ve Kurallara Bağlılık Eğilimi	0,224	357	0,000	0,821	357	0,000
	Çıkarıcılık Eğilimi	0,211	357	0,000	0,816	357	0,000
	İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi	0,164	357	0,000	0,898	357	0,000
	Toplam	0,146	357	0,000	0,905	357	0,000
EDEÖ	Şüphencilik	0,100	357	0,000	0,960	357	0,000
	Açık Fikirlilik	0,208	357	0,000	0,812	357	0,000
	Meraklılık	0,096	357	0,000	0,971	357	0,000
	Nesnellik	0,120	357	0,000	0,939	357	0,000
	Toplam	0,056	357	0,000	0,984	357	0,000

Tablo 7 incelendiğinde ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin AOÖ ve EDEÖ'ye ait toplam ve alt boyutların puanlarının normallik testi sonucunda $P < 0,05$ olduğu ve böylece dağılımın normal olmadığı görülmüştür.

Tablo 8

Ölçeklerle İlgili Normallik Testi Verileri

Değişkenler	N	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
İyi Çocuk Olma ve Kurallar Uyma Eğilimi	357	-1,516	2,143
Çıkarıcılık Eğilimi	357	-1,611	2,661
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)	357	-1,093	1,323
Şüphecilik	357	-0,266	-0,273
Açık Fikirlilik	357	-1,648	2,913
Meraklılık	357	-0,252	-0,581
Nesnellik	357	-0,619	-0,073
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	357	-1,204	1,429
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	357	-0,315	-0,070

Tablo 8 incelendiğinde ölçek puanlarının normallik ölçümü analizinde ölçeklerden her ikisinde ve tüm alt boyutlardaki bütün değişkenlerinde, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının ± 1 değerleri arasında olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda değişkenlerin normallik varsayımlarını karşılamadığı anlaşılarak analizlerin yapılmasında non parametrik testler kullanılmıştır (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Ahlaki olgunluk ve alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi betimlemek için Spearman Rho korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Değişkenler arası belirlenen ilişkinin korelasyon katsayısı 1.00 ise ilişkinin mükemmel seviyede olduğu düşünülmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Ayrıca öğrencilerin ahlaki olgunluklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, anne eğitim durumu, kardeş sayısı, baba eğitim durumu, okul türü ve algılanan gelir düzeyi gibi demografik değişkenler ile farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için, yapılacak analizlerden önce, AOÖ'nün ve EDEÖ'nün alt boyut ve toplam puanlarının normalliklerine ayrı ayrı bakılmış normallik analiz tablolarına Ek 8'de yer verilmiştir. Sadece anne eğitim durumu değişkenine göre EDEÖ toplam puanının tüm kategorilerde normalliği sağlaması ($p > 0.05$) sebebiyle normallik analizi sonuç tablosu ilgili bölümde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin yanı sıra belirlenen alt problemlere yönelik yapılan istatistiksel analizlerin bulguları detaylı bir şekilde sunulmuştur. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla sistematik olarak ele alınmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırma problemine ilişkin bulgular

Bu bölümde “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?” problem cümlesine yanıt aranmıştır. Değişkenlerin normallik varsayımlarını karşılamaması sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ve alt boyutlar arasındaki ilişkiyi saptamak için Spearman Rho korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Analiz sonucu Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9

Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Rho Korelasyon Katsayı Değerleri

Alt Boyutlar/ Ölçek Toplamı		Şüphencilik	Açık Fikirlilik	Meraklılık	Nesnellik	EDEÖ
İyi Çocuk Olma ve Kurallara Bağlılık Eğilimi	r	0,393**	0,436**	0,330**	0,294**	0,489**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Çıkarıcılık Eğilimi	r	0,357**	0,976**	0,196**	0,313**	0,394**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi	r	0,257**	0,241**	0,327**	0,377**	0,407**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
AOÖ	r	0,463**	0,735**	0,375**	0,455**	0,578**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tablo 9'a göre, yapılan Spearman Rho korelasyon analizi, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk ölçeği (AOÖ) toplam puanı ve alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (EDEÖ) toplam puanı ve alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır ($p<0,01$). Bu, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığını göstermektedir. Özellikle, EDEÖ alt boyutlarından "Açık Fikirlilik" ile AOÖ alt boyutlarından "Çıkarıcılık Eğilimi" arasında çok yüksek derecede bir pozitif ilişki saptanmıştır ($r=0,976$; $p<0,01$). Bu da açık fikirliliği yüksek olan öğrencilerin çıkarıcılık eğilimlerinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, AOÖ toplam puanı ile EDEÖ'nün "Açık Fikirlilik" alt boyutu arasındaki ilişki yüksek düzeyde pozitif bulunmuş ($r=0,735$; $p<0,001$), ancak AOÖ toplam puanı ile EDEÖ toplam puanı arasındaki ilişki orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=0,578$; $p<0,001$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, her iki değişken arasında pozitif yönde bir etkileşim olduğunu ve öğrencilerin ahlaki olgunluk seviyelerinin, eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyebileceğini göstermektedir.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ve cinsiyet, kardeş sayısı, öğrenim gördükleri okul türü, algılanan gelir düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumlarına ait karşılaştırmalara yer verilmiştir.

4.2.1. Birinci alt probleme ait bulgular

Bu başlık altında "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri hangi seviyededir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, AOÖ'nün alt boyutları ve toplam puanları ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analizler

	İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi	Çıkarıcılık Eğilimi	İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)	AOÖ
N	357	357	357	357
Art. Ortalama	17,99	22,49	17,27	57,7479
Medyan	19,00	23,00	18,00	59,0000
Std. Sapma	2,123	2,786	2,395	5,53368
Minimum	9	10	7	35,00
Maksimum	20	25	20	65,00

Tablo 10'daki betimsel istatistikler ile hesaplanan değerler incelendiğinde; “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 17,99, medyanın 19,00 ve standart sapmanın 2,123 olduğu görülmektedir. “Çıkarıcılık Eğilimi” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 22,94, medyanın 23,00 ve standart sapmanın 2,786 olduğu görülmektedir. “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 17,27, medyanın 18,00 ve standart sapmanın 2,395 olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamı “AOÖ” için aritmetik ortalamanın 57,7479, medyanın 59,0000 ve standart sapmanın 5,53368 olduğu görülmektedir. Ölçekteki madde toplam puanının madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan standart puanlar için aritmetik ortalamalar hesaplandığında, “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 4,4975, “Çıkarıcılık Eğilimi” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 4,588, “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 4,3175 AOÖ toplam puan için standart aritmetik ortalamanın ise 4,4421 olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre yanıtların “Evet, her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı ve ahlaki olgunluk düzeyinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

4.2.2. İkinci alt probleme dair bulgular

Bu bölümde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin; cinsiyete, kardeş sayısına, öğrenim gördükleri okul türüne, algılanan gelir düzeyine, anne eğitim durumuna ve baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmalarına yer verilmiştir.

4.2.2.1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Bu başlık altında, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Verilerin normallik varsayımını sağlamadığı göz önünde bulundurularak, cinsiyet değişkenine ait verilerin karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine ait puanlar, Mann-Whitney U testi ile analiz edilerek, elde edilen sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

AOÖ Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyuma Eğilimi	Kız	183	187,58	34327,50	14350,50	0,099
	Erkek	174	169,97	29575,50		
Çıkarıcılık Eğilimi	Kız	183	179,75	32893,50	15784,50	0,887
	Erkek	174	178,22	31009,50		
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi	Kız	183	189,95	34761,00	13917,000	0,037
	Erkek	174	167,48	29142,00		
AOÖ	Kız	183	187,90	34386,00	14292,000	0,094
	Erkek	174	169,64	29517,00		

Tablo 11 incelendiğinde kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki farkı ortaya koymak için gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre

istatistiksel olarak manidar bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$). Alt boyutlar olarak incelendiğinde “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” ($p>0.05$) ve “Çıkarıcılık Eğilimi” ($p>0.05$) alt boyutlarında ahlaki olgunluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” ($p<0.05$) alt boyutunda ise anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Kızların itaat etme ve cezadan kaçma eğilim puanlarının erkeklerden yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.2.2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının kardeş sayısına göre karşılaştırılması

Bu bölümde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Normallik varsayımının sağlanmaması nedeniyle, kardeş sayısı değişkenine ait verilerin karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine ait puanlar, Kruskal-Wallis testi ile değerlendirilerek, elde edilen sonuçlar Tablo 12’de detaylandırılmıştır.

Tablo 12

AOÖ Verilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	s. d.	χ^2	P	Fark
İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi	1	37	186,41	2	0,830	0,660	-
	2	162	182,48				
	3 ve üzeri	158	173,70				
Çıkarıcılık Eğilimi	1	37	168,86	2	0,952	0,621	-
	2	162	184,29				
	3 ve üzeri	158	175,95				
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)	1	37	170,74	2	0,901	0,637	-
	2	162	184,41				
	3 ve üzeri	158	175,41				
AOÖ	1	37	178,69	2	1,012	0,603	-
	2	162	184,75				
	3 ve üzeri	158	173,17				

Tablo 12 incelendiğinde yapılan Kruskal-Wallis testi alt boyutlar sonuçlarına göre,” İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” ($\chi^2=0,830$; $p>0.05$), “Çıkarıcılık Eğilimi” ($\chi^2=0,952$; $p>0.05$), “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” ($\chi^2=0,637$; $p>0.05$)’nin ve AO düzeylerinin ($\chi^2=0,603$; $p>0.05$) kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

4.2.2.3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre karşılaştırılması

Bu bölümde, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin, öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediği” incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle, okul türüne göre karşılaştırma yapmak amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin okul türüne dayalı ahlaki olgunluk düzeyleri, Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilerek, sonuçlar Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

AOÖ Verilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi	Devlet	282	183,22	51667,00	93860,00	0,125
	Özel	75	163,15	12236,00		
Çıkarıcılık Eğilimi	Devlet	282	183,76	51821,00	92320,00	0,085
	Özel	75	161,09	12082,00		
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)	Devlet	282	180,28	50838,00	10215,00	0,646
	Özel	75	174,20	13065,00		
AOÖ	Devlet	282	183,11	51637,50	9415,500	0,143
	Özel	75	163,54	12265,50		

Tablo 13’teki verilere bakıldığında, devlet okulu ve özel okul türü arasında öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine yönelik istatistiksel olarak anlamlı ölçüde bir fark

bulunmamaktadır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, okul türüne bağlı olarak öğrencilerin ahlaki olgunluk seviyelerinde istatistiksel bakımdan kayda değer bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Bu da okul türünün öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Alt boyutlar olarak incelendiğinde “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” ($p>0.05$), “Çıkarıcılık Eğilimi” ($p>0.05$) ve “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” ($p>0.05$) alt boyutlarının okul türü değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

4.2.2.4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının algılanan gelir düzeyine göre karşılaştırılması

Bu bölümde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri algılanan gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Normallik varsayımı sağlanmadığı için algılanan gelir düzeyi değişkenine ait verilerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin algılanan gelir düzeyi değişkenine ait puanları Mann-Whitney U testi yapılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 14’te ortaya koyulmuştur.

Tablo 14

AOÖ Verilerinin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Algılanan Gelir Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi	Orta	158	166,84	26360,50	13799,500	0,042
	İyi	199	188,66	37542,50		
Çıkarıcılık Eğilimi	Orta	158	179,62	28379,50	15623,500	0,918
	İyi	199	178,51	35523,50		
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)	Orta	158	173,78	27456,50	14895,500	0,388
	İyi	199	183,15	36446,50		
AOÖ	Orta	158	170,45	26931,00	14370,500	0,162
	İyi	199	185,79	36972,00		

Tablo 14 incelendiğinde, ahlaki olgunluk düzeylerinin, algılanan gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda; alt boyutlardan “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” ($p<0.05$) alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamasına göre, algılanan gelir düzeyi iyi grubun sıra toplamaları daha yüksek olduğundan onların iyi çocuk olma eğilimi ve kurallara uyma eğilimi daha yüksektir denilebilir. “Çıkarıcılık Eğilimi” ($p>0.05$) ve “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” ($p>0.05$) alt boyutlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

4.2.2.5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Bu bölümde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Normallik varsayımı sağlanmadığından anne eğitim durumu değişkenine ait verileri karşılaştırmak için non parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine ait puanları Kruskal-Wallis testi yapılarak karşılaştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 15’te ortaya koyulmuştur.

Tablo 15

AOÖ Verilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	s.d.	χ^2	p	Fark
İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi	İlkokul	91	181,49	3	4,133	0,247	-
	Ortaokul	61	164,71				
	Lise	102	170,64				
	En Az Ön lisans	103	193,53				
Çıkarıcılık Eğilimi	İlkokul	91	177,49	3	1,068	0,785	-
	Ortaokul	61	168,17				
	Lise	102	184,50				
	En Az Ön lisans	103	181,30				
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)	İlkokul	91	169,07	3	8,325	0,040	En az ön lisans mezunu>ortaokul mezunu
	Ortaokul	61	152,90				
	Lise	102	185,90				
	En Az Ön lisans	103	196,40				
AOÖ	İlkokul	91	174,05	3	4,829	0,185	-
	Ortaokul	61	158,41				
	Lise	102	180,71				
	En Az Ön lisans	103	193,87				

Tablo 15 incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine göre ahlaki olgunluk düzeyleri ve alt boyutları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarında, “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” ($\chi^2=4,133$; $p>0.05$), “Çıkarıcılık Eğilimi” ($\chi^2=1,068$; $p>0.05$), ve AO düzeylerinde ($\chi^2=4,829$; $p>0.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemektedir. “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” ($\chi^2=8,325$; $p<0.05$) alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırma sonucunda anne eğitim durumuna göre, “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” puanlarının, en az ön lisans mezunu anneye sahip öğrenciler ile ortaokul düzeyinde eğitilmiş anneye sahip öğrenciler arasında ve en az ön lisans mezunu anneye sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

4.2.2.6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Bu bölümde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Normallik varsayımı sağlanmadığından baba eğitim durumu değişkenine ait verileri karşılaştırmak için non parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine ait puanları Kruskal-Wallis testi yapılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 16’da ortaya koyulmuştur.

Tablo 16

AOÖ Verilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	s.d.	χ^2	P	Fark
İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi	İlkokul	59	177,33				
	Ortaokul	67	175,69	3	3,018	0,389	-
	Lise	119	169,47				
	En Az Ön lisans	112	191,99				
	İlkokul	59	182,34				-
Çıkarıcılık Eğilimi	Ortaokul	67	173,59	3	0,383	0,944	
	Lise	119	177,50				
	En Az Ön lisans	112	182,07				
	İlkokul	59	141,52				
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)	Ortaokul	67	171,19	3	12,454	0,006	
	Lise	119	184,40				
	En Az Ön lisans	112	197,68				En az ön lisans mezunu>ilkokul mezunu
	İlkokul	59	162,66				
AOÖ	Ortaokul	67	171,25	3	4,230	0,238	-
	Lise	119	177,47				
	En Az Ön lisans	112	193,87				

Tablo 16 incelendiğinde, ahlaki olgunluk düzeyleri ve alt boyutlarının baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçlarında, “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” ($\chi^2= 3,018$; $p>0.05$), “Çıkarıcılık Eğilimi” ($\chi^2= 0,383$; $p>0.05$) alt boyutları ve AO düzeyleri ($\chi^2=4,230$; $p>0.05$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” ($\chi^2=12,454$; $p<0.05$) alt boyutu ise baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır. Baba eğitim durumu arttıkça puanların arttığı gözlenmiştir. İlkokul mezunu babaların çocuklarının en düşük, üniversite mezunu babaların çocuklarının en yüksek puanı aldığı görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırma sonucunda baba eğitim durumu değişkenine göre, “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” puanlarının, en az ön lisans mezunu babaya sahip öğrenciler ile ilkokul düzeyinde eğitilmiş babaya sahip öğrenciler arasında ve en az ön lisans mezunu babaya sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

4.2.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular

Bu bölümde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu sebeple EDEÖ’nün alt boyut ve toplam puanı ile ilgili betimsel istatistiklere Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analizler

	Şüphencilik	Açık Fikirlilik	Meraklılık	Nesnellik	EDEÖ
N	357	357	357	357	357
Art. Ortalama	15,73	17,76	14,51	12,65	55,65
Medyan	16,00	19,00	15,00	13,00	56,00
Std. Sapma	3,136	2,506	3,402	2,572	9,051
Minimum	6	7	5	4	24
Maksimum	27	20	20	16	72

Tablo 17 ‘deki betimsel istatistikler ile hesaplanan değerler incelendiğinde; “Şüphcilik” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 15,73, medyanın 16,00 ve standart sapmanın 3,136 olduğu görölmektedir. “Açık Fikirlilik” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 17,76, medyanın 19,00 ve standart sapmanın 2,506 olduğu görölmektedir. “Meraklılık” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 14,51, medyanın 15,00 ve standart sapmanın 3,402 olduğu görölmektedir. “Nesnellik” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 12,65, medyanın 13,00 ve standart sapmanın 2,572 olduğu anlaşılmaktadır. EDEÖ toplamı için aritmetik ortalamanın 55,65, medyanın 56,00 ve standart sapmanın 9,051 olduğu dikkat çekmektedir. Ölçekteki madde toplam puanının madde sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan standart puanlar için aritmetik ortalamalar hesaplandığında, “Şüphcilik” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 3,146, “Açık Fikirlilik” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 4,44, “Meraklılık” alt boyutu için aritmetik ortalamanın 2,902 ve EDEÖ toplam puan için standart aritmetik ortalamanın ise 3,091 olduğu görölmüştür. Elde edilen sonuçlara göre yanıtların “Çoğu zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyin üstünde olduğu görölmüştür.

4.2.4. Dördüncü alt probleme ait bulgular

Bu bölümde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin; cinsiyete, kardeş sayısına, öğrenim gördükleri okul türüne, algılanan gelir düzeyine, anne eğitim durumuna ve baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmalarına yer verilmiştir.

4.2.4.1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Bu bölümde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Normallik varsayımı sağlanmadığı için cinsiyet değişkenine ait verilerin karşılaştırılmasında non parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin EDE verilerinin cinsiyet değişkenine ait puanları Mann-Whitney U testi yapılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 18’de ortaya koyulmuştur.

Tablo 18

EDEÖ Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Şüphencilik	Kız	183	183,62	33602,50	15075,500	0,383
	Erkek	174	174,14	30300,50		
Açık Fikirlilik	Kız	183	179,13	32780,00	158980,00	0,981
	Erkek	174	178,87	31123,00		
Meraklılık	Kız	183	180,95	33113,00	155650,00	0,714
	Erkek	174	176,95	30790,00		
Nesnellik	Kız	183	189,40	34659,50	14018,500	0,049
	Erkek	174	168,07	29243,50		
EDEÖ	Kız	183	186,52	34133,00	14545,000	0,158
	Erkek	174	171,09	29770,00		

Tablo 18’de görüldüğü üzere, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki farkı ortaya koymak için yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$). Alt boyutlar olarak incelendiğinde, kızların puanlarının tüm alt boyutlar ve EDE ölçeği toplam puanlarında daha yüksek olduğu, “Şüphencilik” ($p>0.05$), “Açık Fikirlilik” ($p>0.05$), “Meraklılık” ($p>0.05$) alt boyutlarında eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. “Nesnellik” ($p<0.05$) alt boyutunda ve EDE ölçeği ($p>0.05$) toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kızların puanlarının daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

4.2.4.2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının kardeş sayısına göre karşılaştırılması

Bu bölümde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Normallik varsayımı sağlanmadığından kardeş sayısı değişkenine ait verileri karşılaştırmak için non parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin EDE

kardeş sayısı değişkenine ait puanları Kruskal-Wallis testi yapılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 19’da ortaya koyulmuştur.

Tablo 19

EDEÖ Verilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ortalaması	s.d.	χ^2	p	Fark
Şüphencilik	1	37	193,47	2	2,178	0,337	-
	2	162	183,93				
	3 ve üzeri	158	170,56				
Açık Fikirlilik	1	37	164,35	2	2,178	0,520	-
	2	162	184,41				
	3 ve üzeri	158	176,88				
Meraklılık	1	37	204,89	2	4,421	0,110	-
	2	162	183,62				
	3 ve üzeri	158	168,20				
Nesnellik	1	37	196,28	2	1,785	0,410	-
	2	162	181,41				
	3 ve üzeri	158	172,48				
EDEÖ	1	37	201,91	2	3,371	0,185	-
	2	162	182,93				
	3 ve üzeri	158	169,61				

Tablo 19 incelendiğinde, kardeş sayısı değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki farkı ortaya koymak adına yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$). Alt boyutlar olarak incelendiğinde “Şüphencilik” ($\chi^2=2,178$; $p>0.05$), “Açık Fikirlilik” ($\chi^2=2,178$; $p>0.05$), ”Meraklılık” ($\chi^2= 4,421$; $p>0.05$), “Nesnellik” ($\chi^2=1,785$; $p>0.05$) alt boyutlarında ve EDE ölçeği toplam puanında ($\chi^2=3,371$; $p>0,05$) kardeş sayısına göre farklılaşma görülmemektedir.

4.2.4.3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre karşılaştırılması

Bu bölümde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Normallik varsayımı sağlanmadığı için okul türü değişkenine ait verilerin karşılaştırılmasında non parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul türü değişkenine ait puanları Mann-Whitney U testi yapılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 20’de ortaya koyulmuştur.

Tablo 120

EDEÖ Verilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Şüphecilik	Devlet	282	182,49	51463,00	95900,00	0,212
	Özel	75	165,87	12440,00		
Açık Fikirlilik	Devlet	282	182,38	51430,50	9622,500	0,221
	Özel	75	166,30	12472,50		
Meraklılık	Devlet	282	186,00	52452,50	8600,500	0,013
	Özel	75	152,67	11450,50		
Nesnellik	Devlet	282	185,35	52269,50	8783,500	0,023
	Özel	75	155,11	11633,50		
EDEÖ	Devlet	282	188,05	53030,00	8023,000	0,001
	Özel	75	144,97	10873,00		

Tablo 20 incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda alt boyutlar incelendiğinde; istatistiksel olarak “Şüphecilik” ($p>0.05$) ve “Açık Fikirlilik” ($p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Meraklılık” ($p<0.05$) ve “Nesnellik” ($p<0.05$) alt boyutlarında ve EDE ölçeği toplam puanlarında ($p<0.05$) okul türüne göre eleştirel düşünme eğiliminin devlet okulları lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Devlet okullarının eleştirel düşünme eğilimi

ölçek toplam puanı ile meraklılık ve nesnellik alt boyutlar puanlarının, özel okullardan yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.4.4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının algılanan gelir düzeyine göre karşılaştırılması

Bu bölümde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri algılanan gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Normallik varsayımı sağlanmadığı için algılanan gelir düzeyi değişkenine ait verilerin karşılaştırılmasında non parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin EDE algılanan gelir düzeyi değişkenine ait puanları Mann-Whitney U testi yapılarak analiz edilmiş ve Tablo 21’de analiz sonuçları ortaya koyulmuştur.

Tablo 21

EDEÖ Verilerinin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Algılanan Gelir Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Şüphecilik	Orta	158	169,68	26809,00	142480,00	0,126
	İyi	199	186,40	37094,00		
Açık Fikirlilik	Orta	158	180,67	28546,50	15456,500	0,781
	İyi	199	177,67	35356,50		
Meraklılık	Orta	158	165,56	26158,50	13597,500	0,028
	İyi	199	189,67	37744,50		
Nesnellik	Orta	158	180,71	28551,50	15451,500	0,779
	İyi	199	177,65	35351,50		
EDEÖ	Orta	158	168,83	26675,00	14114,000	0,097
	İyi	199	187,08	37228,00		

Tablo 21 incelendiğinde elde edilen bulgulara göre; alt boyutlardan “Meraklılık” ($p < 0.05$) alt boyutunda algılanan geliri orta ile iyi olanların arasında iyi olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. “Şüphecilik” ($p > 0.05$), “Açık Fikirlilik”

($p>0.05$) ve “Nesnellik” ($p>0.05$) alt boyutunun ve EDE ölçeği toplam puanının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

4.2.4.5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Bu bölümde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu sebeple ilk önce verilerin anne eğitim durumu değişkenine ait normallik durumları incelenmiştir. Normallik analizleri sonuçları Tablo 22’de ortaya koyulmuştur.

Tablo 22

EDEÖ Verilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar /Toplam	Anne Eğitim Durumu	Kolmogorov-Smirnov İstatistik	s.d.	p	Shapiro-Wilk İstatistik	s.d.	p
Şüphecilik	(1)	0,105	91	0,016	0,952	91	0,002
	(2)	0,110	61	0,066	0,959	61	0,038
	(3)	0,112	102	0,003	0,947	102	0,000
	(4)	0,135	103	0,000	0,932	103	0,000
Açık Fikirlilik	(1)	0,198	91	0,000	0,864	91	0,000
	(2)	0,195	61	0,000	0,829	61	0,000
	(3)	0,215	102	0,000	0,799	102	0,000
	(4)	0,255	103	0,000	0,766	103	0,000
Meraklılık	(1)	0,088	91	0,077	0,974	91	0,063
	(2)	0,093	61	0,200	0,974	61	0,226
	(3)	0,101	102	0,012	0,963	102	0,006
	(4)	0,104	103	0,008	0,961	103	0,004
Nesnellik	(1)	0,115	91	0,004	0,927	91	0,000
	(2)	0,145	61	0,003	0,907	61	0,000
	(3)	0,137	102	0,000	0,941	102	0,000
	(4)	0,130	103	0,000	0,930	103	0,000
EDEÖ	(1)	0,071	91	0,200	0,981	91	0,208
	(2)	0,093	61	0,200	0,964	61	0,073
	(3)	0,070	102	0,200	0,982	102	0,194
	(4)	0,074	103	0,194	0,977	103	0,076

* 1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: En Az Ön lisans

Tablo 22 incelendiğinde ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin EDE ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarının alt boyutlar puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre normallik varsayımını yerine getirmediği ($p<0.05$) saptanmıştır. Alt boyutlarda normallik varsayımı sağlanmadığından anne eğitim durumu değişkenine ait verileri karşılaştırmada non parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi yapılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 23'te ortaya koyulmuştur.

Tablo 23

EDEÖ Alt Boyutlarına Ait Verilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	s.d.	χ^2	p	Fark
Şüphencilik	(1)	91	167,81	3	4,781	0,189	-
	(2)	61	162,28				
	(3)	102	186,08				
	(4)	103	191,78				
Açık Fikirlilik	(1)	91	177,86	3	0,730	0,866	-
	(2)	61	170,21				
	(3)	102	183,90				
	(4)	103	180,35				
Meraklılık	(1)	91	176,36	3	5,436	0,142	-
	(2)	61	156,38				
	(3)	102	178,97				
	(4)	103	194,76				
Nesnellik	(1)	91	188,28	3	1,948	0,583	-
	(2)	61	167,30				
	(3)	102	173,85				
	(4)	103	182,83				

* 1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: En Az Ön lisans

Tablo 23 incelendiğinde ilkökul 4. sınıfta öğrenim gören, anne eğitim durumu ilkökul 91, ortaokul 61, lise 102 ve Ön lisans ve üstü 103 olan toplam 357 öğrenciden oluşan çalışma grubunun, anne eğitim durumu değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimini alt boyutlar

açısından ortaya koymak adına yapılan analizlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$). Alt boyutlar incelendiğinde “Şüphencilik” ($\chi^2=4,781$; $p>0.05$), “Açık Fikirlilik” ($\chi^2=0,730$; $p>0.05$), “Meraklılık” ($\chi^2=5,436$; $p>0.05$), “Nesnellik” ($\chi^2=1,948$; $p>0.05$) alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre farklılaşma görülmemektedir. EDE ölçeğin toplam puanının tüm kategorilerde normalliği sağlaması ($p>0.05$) sebebiyle parametrik testlerden ANOVA testi yapılarak analiz edilmiş, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin EDE’nin anne eğitim durumu değişkenine göre ölçek toplam puanı analizleri ANOVA testi yapılarak elde edilmiş sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 134

EDEÖ Toplam Puanının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Anne Eğitimi Durumu	N	X	s.s.	Varyansın Kaynağı	KT	s.d.	KO	F	P
İlkokul	91	55,52	0,92	G. Arası	394,549	3	131,5		
Ortaokul	61	53,66	1,25	G. İçi	28766,68	353	81,49		
Lise	102	55,75	0,86	Toplam	29161,23	356		1,614	0,186
Ön lisans ve üstü	103	56,85	0,89						
Toplam	357	55,65	0,47						

Tablo 24 incelendiğinde EDE ölçek toplam puanının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde bir fark göstermediği görülmüştür ($p>0,05$).

4.2.4.6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Bu bölümde “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Normallik varsayımı sağlanmadığından baba eğitim durumu değişkenine ait verileri karşılaştırmak için non parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin EDE'nin baba eğitim durumu değişkenine göre puanları Kruskal-Wallis testi yapılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 25'te ortaya koyulmuştur.

Tablo 25

EDEÖ Verilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar/ Toplam	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	s.d	χ^2	p	Fark
Şüphencilik	(1)	59	155,81	3	5,203	0,158	-
	(2)	67	171,02				
	(3)	119	190,81				
	(4)	112	183,44				
Açık Fikirlilik	(1)	59	179,93	3	0,151	0,985	-
	(2)	67	174,84				
	(3)	119	179,28				
	(4)	112	180,70				
Meraklılık	(1)	59	169,36	3	4,139	0,247	-
	(2)	67	163,95				
	(3)	119	192,91				
	(4)	112	178,31				
Nesnellik	(1)	59	177,81	3	0,344	0,952	-
	(2)	67	172,89				
	(3)	119	181,39				
	(4)	112	180,75				
EDEÖ	(1)	59	163,24	3	4,366	0,225	-
	(2)	67	169,01				
	(3)	119	193,48				
	(4)	112	177,89				

* 1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: En Az Ön lisans

Tablo 25 incelendiğinde, baba eğitim durumu değişkeni ile eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutlar ve EDE ölçeği toplam puanı açısından farklılaşma durumunu ortaya koymak adına yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır

($p > 0.05$). “Şüphencilik” ($\chi^2 = 5,203$; $p > 0.05$), “Açık Fikirlilik” ($\chi^2 = 0,151$; $p > 0.05$), “Meraklılık” ($\chi^2 = 4,139$; $p > 0.05$), “Nesnellik” ($\chi^2 = 0,344$; $p > 0.05$) alt boyutları ve EDE ölçeği toplam puanı ($\chi^2 = 4,366$; $p > 0.05$) incelendiğinde baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşma görülmemektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada ulaşılan sonuçlar konuyla ilgili alan yazındaki diğer çalışmalarla tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

5.1.1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, ahlaki olgunluk düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki olup olmadığının saptanması istenmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyutu “Açık Fikirlilik” ile ahlaki olgunluk ölçeği alt boyutu “Çıkarıcılık Eğilimi” arasında pozitif yönde ve çok yüksek düzeyde ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca AOÖ toplam puanı ile EDEÖ “Açık Fikirlilik” alt boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve yüksek seviyede , AOÖ ile EDEÖ toplam puanları arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazında ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin doğrudan konu edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ahlaki yargılama düzeyi ve eleştirel düşünme becerisi kavramlarına yönelik Kanat (2020), tarafından yürütülen araştırmada, 5-6 yaş grubu 15 çocuk ve 2 öğretmenden oluşan örneklem ile çalışılmış, Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargı düzeylerini desteklediği belirtilmiştir. Programın 5-6 yaş grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ve ahlaki yargılarına olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Ahlaki olgunluk düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki pozitif yöndeki anlamlı ilişkiler alan yazındaki bu bulgular ile desteklenmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bulgularda “Açık Fikirlilik” ve “Çıkarıcılık Eğilimi” arasındaki yüksek pozitif ilişki, öğrencilerin farklı fikirleri kabullenmelerinde çıkarıcı eğilimlerle birlikte değerlendirilebilmeleri adına önemli bir ilişki sunmaktadır. Bu sonuç, ilkokul 4. sınıf

öğrencilerinin somut işlemler dönemi içinde bulunduğu düşünüldüğünde, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında, gelenek öncesi düzeyin ikinci evresi olan saf çıkarıcı eğilim aşaması ile ilişkilendirilebilir (Kohlberg, 1984). Araçsal ilişkiler düzeyi olarak da ifade edilen bu düzeyde çocuğun kendi ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması önemlidir. Bu dönemde çocuk için doğru anlayışı nesnenin ya da davranışın bireyin kendisi ve çevresine verdiği faydaya bağlıdır. Başkalarının ihtiyaçlarını dikkate almalarına rağmen, kendi istekleri birinci plandadır ve kendi çıkarlarının büyüklüğü oranında, başkalarının ihtiyaçlarına karşılık verir (Senemoğlu, 2021). Çıkarıcılığın henüz toplumsal normlar veya daha yüksek ahlaki ilkelerle dengelenmediği bir dönem olarak tanımlanan bu aşama, bireylerin ahlaki kararlarını kendi ihtiyaçlarına ve arzularına göre verdikleri, ancak başkalarının da ihtiyaçlarının farkında oldukları bir dönemdir.

Çocuklar, bu aşamada genellikle somut sonuçlara odaklanır ve davranışlarını başkalarının tepkilerinden çok, kendi kazançlarına göre değerlendirirler (Özden, 2003). Ahlaki kararlar, çıkarıcı bir yaklaşımla, bireyin ihtiyaçlarını karşılamayı hedefler. Çıkarıcı davranış, ahlaki açıdan yanlış kabul edilmez; aksine, birey için mantıklı ve etkili bir strateji olarak görülür. Bu dönem, başkalarının da çıkarlarının farkında olunmaya başlandığı ancak bunun daha çok bir araç olarak kullanıldığı aşamadır. Yani ahlaki düşünce, empatiye değil, faydaya dayanır.

Babayiğit (2019b), ilkökul öğrencilerinin değişen davranış, kişilik ve tutum özelliklerinin incelenmesi adlı araştırmasında, ilkökul öğrencilerinin teknoloji kullanma becerilerinde, özgüven ve öğrenme kapasitelerinde artış olduğunu belirtirken, saygı ve sevgi değerlerinde, sorumluluk bilincinde azalma ve sosyalleşmede problemler yaşadıklarını daha çok kendini düşünen benmerkezci yaklaşımlarının olduğunu tespit etmiştir. Benmerkezcilik odağında bu araştırma sonucuyla tutarlı bulguların olması çalışmanın dikkat çekici ve eğitim tedbirleri almaya yönelik bulgusu olarak düşünülmektedir.

Colby ve diğerleri (1983) tarafından Kohlberg'in altı evreden oluşan modeli çerçevesinde teorinin evrenselliğinin 10, 13 ve 16 yaşındaki 58 bireyle ve 20 yıllık boylamsal bir çalışmayla yürütüldüğü çalışmada, ahlaki yargının eğitim ile pozitif korelasyonlu olduğu, çocukluktaki aşama puanları, yetişkinlik puanlarıyla önemli ölçüde ilişkili olması sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bilişsel gelişimsel aşama modeliyle tutarlı olarak değerlendirilmiştir. İlkokul döneminde öğrencilerin gelişimlerinin incelenmesi onların sonraki eğitim kademelerine hazırlanmalarında rol oynayabilecektir (Bozgün, 2021).

Bu araştırmadaki bulguların, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisine paralel göstergeler ortaya koyması ahlaki bir girişim olarak düşünölen değeri konularının öğretim süreci içinde yer aldığı okul eğitimiyle ilgili olarak, ileriki kademelere yönelik eğitim tedbirleri alma noktasında önemli bulunmaktadır (Kohlberg ve Hersh, 1977). Ayrıca ilkokul kademesinde ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında daha önce incelenmemiş bir ilişkinin varlığının saptanması, yapılacak program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması ve üzerinde çalışılması gereken bir durum olarak düşünülmektedir.

5.1.2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının ne düzeyde olduğuna yanıt aranmış, uygulanan veri toplama aracı bulgularına göre ahlaki olgunluk düzeyinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Yapılan alan yazın taramasında erken yaş gruplarına yönelik az çalışmaya yer verildiği anlaşılarak, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik ahlaki olgunluk düzeyinin belirlenmesine dair herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Örneklem olarak daha çok ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim, üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ya da öğretmenlerle yapılan çalışmalar yer almaktadır.

Kakıcı (2009) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk seviyeleri ile duygusal zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile doğrudan bir sonuç aktarılmazken çeşitli demografik değişkenlerle ilişkili bulgulara yer verilmiştir. Bu durumla ilkokullarda ahlaki gelişimin izlenmesi ve ölçülmesine yönelik çalışmaların yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Alan yazında bu yaş grubuna yönelik ahlaki olgunluk düzeyini belirlemeye dair çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmanın alan yazına özgün bir katkı sunduğunu göstermektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yüksek ahlaki olgunluk seviyelerine sahip olmaları da onların sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinin desteklendiğine dair bir gösterge olabilir.

5.1.3. Ahlaki olgunluk düzeyinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır alt problemine yanıt aranmış ve araştırma bulgularına göre, ahlaki

olgunluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Sadece araştırmada kullanılan ölçeğin “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” alt boyutunda anlamlı farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Koca (1987) tarafından yapılan araştırmada 1. sınıfa giden öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ahlaki gelişim seviyelerinin kızların lehine anlamlı sonuçlandığı ifade edilmiştir.

Kakıcı (2009) tarafından, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüş araştırmada, kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin, erkek öğrencilerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Dilmaç (1999) tarafından ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırma, cinsiyet değişkeninin etkisini incelemiş ve bulgular, kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Acuner (2004), 14-18 yaş arası gençlerle yaptığı araştırmasında cinsiyetin ahlak gelişim düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Yaşartürk (2019)’ün 1. ve 3. sınıf öğrencileriyle, Özkaynak (1982)’in 6-11 yaş aralığındaki, Özgüleç (2001)’in 7-11 yaşlarındaki çocuklarla, Kabaday ve Aladağ (2010)’ın 8. sınıf öğrencileri ile, Çileli (1981)’nin 14-18 yaş aralığındaki bireylerle yaptıkları araştırmalarda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Çapan (2005)’in 3-11 yaş aralığındaki öğrencilerle yaptığı araştırmada tek bir alt boyut dışında cinsiyete göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Evcimik, Bingölbalı ve Karakaya (2024) tarafından ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada “İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyuma” ile “Çıkarcılık Eğilimi” alt boyutlarına yönelik algıları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür. Öte yandan, Yeşilkayalı (2014), ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada cinsiyetin ahlaki olgunluk düzeylerine etkisi olmadığını belirtmiştir. Geçmiş (2018) tarafından yürütülen ve somut işlemler dönemindeki çocukların ahlaki yargılarında irade algısını ele alan araştırma, cinsiyet değişkeninin ahlaki yargılar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Garmon, Basinger, Gregg, ve Gibbs (1996), ahlaki gelişim ve olgunluk konusu ile ilgili ahlaki yargının cinsiyet farklılıkları açısından değerlendirilerek özellikle 9-18 yaş arasındaki çocuk ve gençlerde ahlaki muhakemenin nasıl şekillendiğini inceledikleri çalışmada, ahlaki yargı aşamasında, erken ergenlik döneminde kadınların erkeklerden daha ileri olduğu saptanmıştır. Walker (1984), Kohlberg’in ahlaki gelişim teorisinin cinsiyetler arası farklılıklar üzerinden ele aldığı araştırmasında, çocukluk ile yetişkinlik arasında belirgin cinsiyet farklılıkları olduğunu ortaya koymuş ve bu farklılıkların çoğunlukla bireylerin

eğitim seviyeleri ve mesleki durumları ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Ancak, cinsiyete dayalı ahlaki sorumluluk farklarının, temelde değişmediği sonucuna varmıştır.

Galotti, Kozberg ve Farmer (1991), 8. sınıf 11. sınıf ve üniversite 2. sınıf öğrencilerinin ahlaki kararlarında cinsiyet faktörünün farklılık göstermediğini ve karar alma sürecinde insanların hem duygusal hem de bilişsel faktörlerden etkilendiğini ve ahlaki düşüncenin karmaşık sosyal etkileşimlerle şekillendiğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, cinsiyetin ahlaki muhakeme süreçlerine doğrudan bir farklılık getirmediğini, dolayısıyla ahlaki değerlendirmelerin cinsiyetten bağımsız olarak gelişebileceğini öne sürmektedir. Araştırmalar, kız öğrencilerin ilgili değişkenler bağlamında belirgin bir avantaja sahip olabileceğini göstermekle birlikte, cinsiyetin öğrencilerin çeşitli gelişimsel özellikler ile farklı ilişkilerinin araştırılması açısından dikkate değer bir bulgu sunmaktadır.

Alan yazında cinsiyet değişkeni ile yapılan çalışmalardan bazılarının bu araştırma sonucunu desteklediği görülmüştür. Bu sonuçlar, cinsiyet farkı gözetmeksizin sosyal bir varlık olan insanın toplumla uyumlu bir yaşam sürmesinde insani bir değer olarak ahlaki olgunluğun herkes için var olması gerektiği sonucunu ortaya koyabilir. Toplumsal ahlaki değerler olarak ifade edilebilecek bazı değerler ahlaki olgunlukla doğrudan ilintidir ve cinsiyet ayrımı yapmaksızın bu noktada kendini göstermiş olabilir. Ayrıca bu durum, ahlaki olgunluk düzeyinin, cinsiyet farklılıklarından ziyade çevresel faktörler, sosyal etkileşimler, aile yapısı ve eğitim gibi değişkenlerden daha fazla etkilendiğine işaret edebilir. Özellikle kız öğrencilerin, daha fazla disiplin ve itaat eğilimleri geliştirmesi, sosyal çevrelerindeki beklentiler ve toplumsal rollerle ilişkilendirilebilir. Bazı araştırmalarda sadece belirli alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklılıkların görülmesi de ahlaki gelişim sürecinin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

5.1.4. Ahlaki olgunluk düzeyinin kardeş sayısına göre karşılaştırılması

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır sorusu yanıtlanmış ve araştırma sonucunda, öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinde kardeş sayısına bağlı olarak istatistiksel olarak farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Özkaynak (1982), 6-11 yaş aralığındaki çocukların ahlaki yargılamalarında kardeş sahibi olmanın önemli bir faktör olmadığını saptamıştır. Çapan (2005), ikilem alt boyutunda 3 kardeş olanların tek çocuklara göre daha üst düzeyde

ahlaki yargıda bulundukları ile tek çocuk, 2 ve 3 kardeş olanların 6 kardeş olanlara göre paylaşım konulu ahlaki yargı düzeyinde daha üst seviyede oldukları sonuçlarını ortaya koymuştur.

Geçmiş (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, somut işlemler dönemindeki çocukların ahlaki yargılamalarında irade algısının incelendiği araştırmada, kardeş sayısı değişkeni ile çocukların ahlaki yargıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Alan yazın taraması sonucunda ahlaki olgunluk düzeyi ile kardeş sayısı değişkeninin dolaylı yoldan incelendiği sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunun alan yazındaki bazı çalışmalarla tutarlı olduğu anlaşılmış olmakla birlikte mevcut çalışmalar arasında farklı sonuçlar görülmesinin bir sebebinin kültürel çeşitlilik ya da bölgesel farklılıklar olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ahlaki yargılama ahlaki olgunluk gibi kavramsal farklılıklar da çalışmaların sonuçları bakımından farklı değerlendirilebilir. Kardeş sayısının belirli alt boyutlarda ahlaki yargılamalar üzerinde etkili olduğu yönünde bulgular elde edilmiş olsa da bu etkinin tutarlılığını değerlendirebilmek için daha fazla ve farklı örneklem gruplarıyla kapsamlı çalışmalar yapılmasına ihtiyaç vardır. Doğrudan ahlaki olgunluk ile ilgili yapılan çalışmalarda kardeş sayısı değişkenine yer verilmemesi de dikkat çekmiştir. Bu araştırmada aile ortamı ve kardeş kavramının ahlaki olgunluğun kazandırılmasıyla ilişkili olabileceği düşünülerek bu değişkene yer verilmesinin çalışmanın özgünlüğü açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

5.1.5. Ahlaki olgunluk düzeyinin okul türüne göre karşılaştırılması

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır sorusu yanıtlanmış ve bulgular sonucunda, öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Kabaday ve Aladağ (2010) tarafından özel okulda ve devlet okulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin ahlak gelişiminin karşılaştırıldığı araştırmada anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Çileli (1981) tarafından 14-18 yaş aralığındaki gençlerle yürütülen çalışmada okul değişkeni açısından bir farklılık saptanmamıştır.

Yaşartürk (2019) ilkokul 1. ve 3. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında ahlaki yargı puanlarının okul değişkenine göre sorumluluk düzeyi ve adil olma değerine yönelik puanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Yeşilkayalı, (2014) alt, orta ve

üst sosyoekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ve özel ilköğretim okulları ile yürüttüğü araştırmada orta sosyoekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulları arasında “İç Huzur” ve ‘Doğru Davranış’ alt boyutlarında özel okullar lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Üst sosyoekonomik düzeyde devlet ilköğretim okulları ile özel okullar arasında ise sadece “İç Huzur” alt boyutunda yine özel okullar lehine anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Kacıcı (2009) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk seviyeleri ile duygusal zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada okul türü değişkenine göre manidar bir farklılık saptanmamıştır.

Iqbal, Khaleeq ve Ramzan (2018), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin ahlaki gelişiminde öğretmenlerin rolünü araştırdıkları çalışmada hem devlet hem özel okullarda görev yapan 50 öğretmen katılımcı ile çalışmışlardır. Çalışmanın bulguları, katılımcıların çoğunluğunun öğrencilerde bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki becerileri geliştirmeye yardımcı olarak öğrencilerle iyi ilişkiler kurmada fikir birliğinde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda her iki okul türüne göre de öncelikli olarak öğrenciler için farklı ortamlar yaratmaya çalıştıkları ve ilişkiyi destekledikleri, sadece bilgiyi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin becerileri ve doğru tutumlarını da geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Alan yazında ahlaki olgunluğun okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu ve araştırma sonuçlarının, öğrencilerin okul türü, sosyoekonomik durumu ve yaşı ile etkileşimine bağlı olarak değişiklik gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca okul türüne göre öğretmenin rolü ile ilgili yapılan araştırma bulguları okul türüne göre farklılaşma olmadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılaşmadığı sonucu ile diğer araştırma bulgularıyla uyumluluk göstermektedir.

Sonuç olarak bu durum, okul türünün (özel veya devlet okulu) ahlaki gelişim üzerinde tek başına belirleyici bir faktör olmadığını, ahlaki olgunluğun gelişiminde okul türünden ziyade aile yapısı, sosyoekonomik durum, sosyal çevre ve okul kültürü gibi diğer etmenlerin daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Okul türünün ahlaki olgunluk üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmasa da okul kültürü ve aile desteğinin etkili olabileceği dikkate alınarak, ebeveynlerin ve okulun ahlaki değerler konusunda ortak bir tutum geliştirmesi açısından önemli görülmektedir.

5.1.6. Ahlaki olgunluk düzeyinin algılanan gelir düzeyine göre karşılaştırılması

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri algılanan gelir düzeyine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır sorusuna yanıt olarak bulgular incelendiğinde, “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” alt boyutunda algılanan gelir düzeyi orta ile iyi kategorileri arasında ve iyi grubun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun dışında ölçek toplamında diğer alt boyutlarda algılanan gelir düzeyi değişkenine göre ahlaki olgunluk düzeyinin anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır. Kaccı (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygusal zorbalık eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin ahlaki olgunluk seviyeleri ile ailenin gelir durumu arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Colby ve diğerleri (1983) tarafından, 10, 13 ve 16 yaşındaki 58 bireyle yürütülen araştırmada, ahlaki yargının sosyoekonomik durum ile pozitif korelasyonlu olduğu değerlendirilmiştir. Alan yazın taramasında algılanan gelir seviyesi değişkenine göre yapılan çalışmaların sınırlı sayıda ve birbirinden farklı sonuçlarda olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardaki farklılığının örneklem gruplarının farklı ve gelir düzeyinin birbirine yakın olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin algılanan gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği genel olarak ortaya konulmuş fakat “İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi” alt boyutunda, algılanan gelir düzeyi iyi olan öğrenciler ile orta gelir düzeyi olan öğrenciler arasında ve iyi olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olması öğrencilerin belirli bir gelir düzeyinde olduklarında sosyal normlara daha çok uyma ve onaylanma eğiliminde olabileceklerini göstermektedir. Diğer yandan, genel ahlaki olgunluk düzeyi ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmaması, algılanan gelir düzeyinin ahlaki gelişimde belirleyici olmadığını ve araştırmanın sosyoekonomik düzeyi birbirine yakın olmayan kategorilerden oluşan örneklem grubu üzerinde yapılmasıyla daha gerçekçi ve sağlıklı sonuçlar elde edilebileceği düşündürmektedir.

5.1.7. Ahlaki olgunluk düzeyinin annenin eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır sorusuna yanıt aranarak, araştırma bulgularına göre “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” alt boyutunda, en az ön lisans mezunu anneye sahip öğrenciler ile ortaokul düzeyinde eğitilmiş anneye sahip öğrenciler arasında ve en az ön lisans mezunu anneye sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Özkaynak (1982) 6-11 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, anne eğitim düzeyinin çocukların ahlaki yargılamalarında belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Kakcı (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygusal zorbalık eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve anne eğitim düzeyine bağlı olarak ahlaki olgunluk ile bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Evcimik ve diğerleri (2024) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada ahlaki olgunluk algılarında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmadaki bulgular, yüksek eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarında sosyal kurallara uyma ve cezadan kaçma davranışlarına daha fazla önem verildiğini göstermektedir. Alan yazında karşılaşılan çalışmalardaki bulgular ve anne eğitim durumu ile öğrencilerin ahlaki olgunluğu arasındaki ilişki durumu, anne eğitiminin, belirli yaş grupları veya ahlaki olgunluğun bazı boyutları üzerinde etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Anne eğitim seviyesinin alınan eğitimle gelişmesi, ebeveynlik tutumlarına ve çocuk yetiştirmeye katkı sağlaması açısından değerlendirildiğinde Türk aile yapısına göre, çocuğun ahlaki eğitiminde annenin eğitim durumu ile sınırlı bir ilişki olması, teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak, anne ile kurulan bağın zayıflamasına ve aile içi iletişimin bu durumdan olumsuz etkilendiğine işaret edebilir.

5.1.8. Ahlaki olgunluk düzeyinin babanın eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır sorusu yanıtlanmış ve baba eğitim durumu arttıkça

puanların arttığı gözlenmiştir. İlkokul mezunu babaların çocuklarının en düşük, üniversite mezunu babaların çocuklarının en yüksek puanı aldığı görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırma sonucunda baba eğitim durumu değişkenine göre, “İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)” puanlarının, en az ön lisans mezunu babaya sahip öğrenciler ile ilkokul düzeyinde eğitilmiş babaya sahip öğrenciler arasında ve en az ön lisans mezunu babaya sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Evcimik ve diğerleri (2024) tarafından ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada ahlaki olgunluk algılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kacı (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk seviyeleri ile duygusal zorbalık eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, baba eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan alt boyut analizlerinde, “okur-yazar olmayan” babaların çocuklarının ahlaki olgunluk seviyelerinin, babası lise veya üniversite mezunu olan çocuklar ile karşılaştırıldığında daha düşük olduğu ve tespit edilen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı ölçüde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, baba eğitim düzeyinin çocukların ahlaki gelişiminde önemli bir değişken olduğunu ve daha yüksek eğitim düzeyine sahip babaların çocukları üzerinde daha olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Alan yazın taraması sonucu elde edilen bulgularla tutarlılık bulunmamıştır. Bu araştırma bulguları eğitim seviyesi yüksek babaların çocuklarında, sosyal kurallara ve otoriteye uyum davranışlarının daha belirgin hale gelebileceğini işaret ederken araştırma grubunda yer alan babalarının aile içinde daha etkin rol aldığını ve aile bütünlüğünün sağlandığını düşündürebilmektedir. Bu durum, babaların eğitim düzeyi ile çocuklara belirli ahlaki değerlerin kazandırılmasının ilişkili olabileceğine dikkatleri çekebilir.

5.1.9. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri nedir sorusuna yanıt aranmış, elde edilen sonuçlara göre ölçek verilerinin standart aritmetik ortalamalarının, EDEÖ toplam puan için yanıtların “Çoğu zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyin üstünde olduğu görülmüştür. Özbey (2022)’in ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hiç eleştirel düşünme becerisi sergilemeyen, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise zayıf

eleştirel düşünme becerisi sergileyen düzeyde olduğu ve sınıf seviyesine göre düzeylerin doğrusal olarak artmadığı tespit edilmiştir.

Akar ve Kara (2016) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin genel olarak orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Demir (2006) ise, geliştirdiği ölçeği kullanarak ilkokul 4. ve ortaokul 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme düzeylerini değerlendirerek öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip olduklarını ifade etmiştir. Kıran (2019), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin orta düzey Eleştirel Düşünme Beceri düzeyine sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Kettler (2014)'in Teksas'taki dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamanın altında eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Fajari, Sarwanto, ve Chumdari (2021) ilkokul beşinci sınıfta öğrenim gören 29 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada geliştirdikleri test sonuçlarına göre öğrencilerin %87'sinin çok düşük seviyede eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları belirtilmiştir. Zhao ve diğerlerinin (2017), Çin Anakarası'ndaki altı ilkokuldaki 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin düşünme becerilerinin sınıflar arasında önemli ölçüde arttığını; ancak, bu becerilerin 4. sınıftan 5. sınıfa kadar olan artışın, 5. sınıftan 6. sınıfa kadar olandan çok daha yavaş olduğunu saptamıştır.

Alan yazındaki bulgular, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişim düzeylerinin farklı yaş ve eğitim seviyelerinde değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre, alan yazındaki ilkokul kademesinde yürütülen diğer araştırmalardan farklı olarak eleştirel düşünme eğiliminin orta seviyenin üstünde olmasının nedeni, farklı ölçeklerin kullanılması veya eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme becerisi kavramları arasındaki farktan kaynaklanabileceğidir. Eleştirel düşünme eğilimi, kişinin eleştirel düşünmeye olan ilgisini, istekliliğini ve zihinsel yatkınlığını ifade ederken, eleştirel düşünme becerisi ise eleştirel düşünmenin teknik ve uygulamalı yönlerini, analiz yapabilme ve değerlendirme gibi yetenekleri kapsar. Bu kavramsal fark sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabilir. Bu bulgular ışığında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin

gelişimi için daha çok alıştırma ve deneyime ihtiyaç duyulduğu ve eğilim ile becerinin her zaman aynı hızda ilerlemediği söylenebilir.

5.1.10. Eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar, kız öğrencilerin puanlarının tüm alt boyutlar ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri (EDE) ölçeği toplam puanında daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak, “Şüphecilik”, “Açık Fikirlilik” ve “Meraklılık” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşılık, “Nesnellik” alt boyutunda ve ölçeğin genel puanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Kıran (2019), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puanlarının ve okuduğunu anlama başarı durumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özyurt ve arkadaşlarının (2018), 617 ilkokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, eleştirel düşünme becerilerinin analiz alt boyutunda kızların erkeklerden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Ay ve Akgöl'ün (2008) ortaöğretimde 1379 öğrenciyle yaptığı araştırmada, kızların eleştirel düşünme gücünün erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akar ve Kara'nın (2016), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada da cinsiyet ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel bir ilişki saptanmamıştır. Kettler (2014)'in Teksas'taki dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, cinsiyet için ana etkileyici olduğuna dair bir kanıt olmadığını belirtmiştir. Bu bulgular, ele alınan beceriler ve yargılar açısından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığına işaret ederek, bireylerin gelişiminde cinsiyetin rolüne dair alan yazında farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunun, erken yaşlarda kız öğrencilerin eleştirel düşünmeye daha yatkın olabileceği, alan yazındaki eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre incelendiği çoğu çalışmayla paralellik gösterirken bazılarıyla göstermemiştir. Bu durum, yapılan çalışmalarda kullanılan ölçeklerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği gibi,

diğer değişkenlerin cinsiyet değişkeninden daha etkili olduğunu düşündürmektedir. Cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi yaş ve eğitim seviyesine göre değişiklik gösterebilmektedir. Özellikle ilkokul ve ortaokul seviyelerinde kız öğrenciler lehine bazı farklılıklar ortaya konsa da bu fark üst eğitim seviyelerinde ortadan kalkabilmektedir. Ayrıca araştırmalardaki farklı bulguların çalışma grubunun farklılığından kaynaklanmış olması da düşünülebilir. Buna ek olarak araştırmaya katılan grubun, okul, öğretmen, aile, arkadaş ve bunlarla ilişkileri ya da eleştirel düşünme için gerekli bazı becerilerinin kazanılmış olması da sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabilir.

5.1.11. Eleştirel düşünme eğilimlerinin kardeş sayısına göre karşılaştırılması

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır alt problemine ilişkin olarak alt boyutlar incelendiğinde “Şüphecilik”, “Açık Fikirlilik”, “Meraklılık”, “Nesnellik” alt boyutlarında ve EDE ölçeği toplam puanında kardeş sayısına göre farklılaşma görülmemektedir. Özyurt ve diğerleri (2018)’nin ilkokul dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 617 öğrenci ile yaptığı araştırmanın sonucunda; eleştirel düşünme becerisinin çıkarım alt boyutunda kardeş sayısı çok olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir. Bu durum, çok kardeşli ailelerde büyüyen çocukların, belki de sosyal etkileşimlerinin daha yoğun olmasından kaynaklanan, belirli bir düşünme becerisinde gelişim gösterdiklerini işaret edebilir.

Alan yazında eleştirel düşünme eğilimi ya da becerisi ile ilgili kardeş sayısı değişkeninin incelendiği araştırma sayısı oldukça yetersizdir ve sınırlı sayıda araştırmayla incelenmiş olması genel bir sonuç çıkarmayı zorlaştırmaktadır. Bu bulgular, kardeş sayısı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin belirgin bir ilişkisi olmadığını, ancak bazı beceri boyutlarında fark yaratabileceğini göstermektedir. Çok kardeşli ortamlarda yetişen çocuklar, özellikle sosyal etkileşimlerin fazla olmasından kaynaklanarak eleştirel düşünme becerilerinin bazı yönlerinde daha avantajlı görülebilirler. Bu doğrultuda, daha kapsamlı çalışmalar yaparak kardeş sayısı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı boyutlarda nasıl şekillendiğini anlamak mümkün olabilecektir.

5.1.12. Eleştirel düşünme eğilimlerinin okul türüne göre karşılaştırılması

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır alt problemine ilişkin olarak, “Şüphencilik” ve “Açık Fikirlilik” alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. “Meraklılık” ve “Nesnellik” alt boyutlarında ve EDE ölçeği toplam puanlarında okul türüne göre eleştirel düşünme eğiliminin istatistiksel açıdan devlet okulları lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Devlet okullarının eleştirel düşünme eğilimi ölçek toplam puanı ile meraklılık ve nesnellik alt boyutlar puanlarının, özel okullardan yüksek olduğu görülmektedir.

Kettler (2014)’in Teksas’taki dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, üç ayrı okuldaki öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının önemli ölçüde farklılık göstermediği görülmüştür. Kaloç (2005) tarafından, orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunun ve eleştirel düşünme becerileri düzeyini hangi etmenlerin etkilediğinin incelendiği araştırmada, okul türünün eleştirel düşünme gücü düzeyinde farklılıklara etki ettiği belirtilmiştir. Zhao ve diğerleri (2017), tarafından altı ilkokulda 4., 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören 2096 öğrencinin düşünme becerilerinin gelişimini değerlendirdikleri araştırmada okullar arasında karşılaştırma yapıldığında düşünme becerilerinin gelişiminde farklılıklar saptanmıştır.

Bu araştırmadaki bulgular, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin okul türüne göre bazı alt boyutlarda farklılık gösterebileceğini ortaya koyarak alan yazınla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca devlet okullarında eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi açısından bazı fırsatların bulunabileceğini de düşündürmektedir. Örneğin, devlet okullarında sınıf mevcutlarının kalabalık olması daha fazla sosyalleşme fırsatının doğmasını akıllara getirebilir.

Bununla birlikte, “Şüphencilik” ve “Açık Fikirlilik” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaması ise, tüm eleştirel düşünme eğilimi boyutlarının okul türünden aynı ölçüde etkilenmediğini de göstermektedir. Alan yazındaki diğer araştırmaların bulgularındaki farklı bulguların, okul türüne göre eleştirel düşünme eğiliminin, eğitim seviyesi, okulun sunduğu olanaklar, okul ortamı, eğitim materyalleri, öğretim yöntemleri gibi unsurların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki rolünden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, okul dışında da girdikleri eğitim ortamlarıyla desteklenebileceğinden öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde

daha bağımsız hale gelebilmektedirler. Bu değerlendirmeler, eğitim ortamlarının ve okul türlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir role sahip olabileceğini göstermektedir.

5.1.13. Eleştirel düşünme eğilimlerinin algılanan gelir düzeyine göre karşılaştırılması

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri algılanan gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır alt problemine ilişkin olarak, alt boyutlardan “Meraklılık” alt boyutunda algılanan geliri orta ile iyi olanların arasında iyi olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. “Şüphecilik”, “Açık Fikirlilik” ve “Nesnellik” alt boyutunun ve EDE ölçeği toplam puanının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Kaloç (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen etmenler incelenmiş, ancak algılanan gelir düzeyinin eleştirel düşünme gücü üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akar ve Kara (2016)’nın ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, eleştirel düşünme becerileri ile gelir durumu arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Kıran (2019), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttığında eleştirel düşünme beceri puanları ve okuduğunu anlama başarı durumlarının arttığını tespit etmiştir. Gelerstein, Río, Nussbaum, Chiuminatto ve Lopez (2016), ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik yaptıkları araştırmada öğrenci grupları arasında sosyoekonomik durum ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi arasında ilişki olabileceğini düşündüren anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, gelir durumunun eleştirel düşünme becerilerinde farklı yaş gruplarında farklı etkiler gösterebileceğini düşündürmektedir.

Alan yazındaki araştırmalarda bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte karmaşık sonuçlarla karşılaşmıştır. Bu araştırmada, yalnızca “Meraklılık” alt boyutunda, algılanan gelir düzeyi orta ile iyi olanlar arasında ve iyi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunması, gelir düzeyinin eleştirel düşünmenin belirli alt boyutlarını etkileyebileceğini ancak genel bir belirleyici olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, algılanan gelir durumu iyi olanların, gelir durumlarına bağlı olarak bilgiye erişim, çevresel uyaranlar veya merak uyandırıcı kaynaklarla olan etkileşimlerinin farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Ancak diğer

alt boyutlarda ve toplam puanda anlamlı bir farklılık olmaması, gelir düzeyinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde sınırlı bir rol oynayabileceği anlamına da gelebilir.

Ayrıca diğer araştırmalar ışığında sosyoekonomik durumun etkisinin yaş ve eğitim düzeyine göre değişiklik gösterebileceği ve uzun vadeli etkilerinin olabileceği de düşünülmektedir. İlkokul öğrencilerinde gelir düzeyine bağlı farklılıklar gözlemlenebilirken, ileriki yıllarda bu ilişkinin azalması, öğrencilerin gelişim dönemlerinde sosyoekonomik faktörlerin daha belirgin bir etkiye sahip olabileceğinin göstergesi sayılabilir. Genel olarak, bu araştırmalar gelir düzeyinin eleştirel düşünme becerileri ile ilişkisinin belirli yaş grupları ve eğitim seviyelerinde değişebileceğini, özellikle erken çocukluk döneminde gelir düzeyinin önemli bir faktör olabileceğini ortaya koymuştur.

5.1.14. Eleştirel düşünme eğilimlerinin annenin eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin, anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin toplam puanı ile “Açık Fikirlilik”, “Şüphencilik”, “Meraklılık” ve “Nesnellik” alt boyutlarında anne eğitim durumu ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Kaloç (2005)’un ortaöğretim öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da anne eğitim düzeyinin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

Kıran (2019), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda öğrencilerin anne baba eğitim düzeyi arttığında eleştirel düşünme beceri puanları ve okuduğunu anlama başarı durumlarının arttığını belirtmiştir. Alan yazındaki diğer araştırmalar neticesinde, anne eğitim düzeyinin eleştirel düşünme üzerindeki farklılaşma durumlarında tutarlılık görülmemektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada, eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığının tespit edilmesi, çocukların bu yaşta eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde anne eğitim düzeyinin belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ilkokul yaş grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında daha çok okul ortamı, öğretim yöntemleri ve sosyal çevreden etkilenildiği sonucuna varılabilir.

5.1.15. Eleştirel düşünme eğilimlerinin babanın eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, “Şüphcilik,” “Açık Fikirlilik,” “Meraklılık,” ve “Nesnellik” alt boyutları ile ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kaloç (2005) ’un ortaöğretim öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada da baba eğitim seviyesinin eleştirel düşünme gücü üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tahiroğlu ve Gevrek (2021) ’in Kayseri’de ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada, babaların tutumlarının çocuklarının eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıran (2019)’ın, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda öğrencilerin anne baba eğitim düzeyi arttığında eleştirel düşünme beceri puanları ve okuduğunu anlama başarı durumlarının arttığını belirtmiştir.

Alan yazındaki diğer araştırma bulgularında görülen farklılıklar baba eğitim düzeyinin çocukların eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin karmaşık olduğunu ve yaş gruplarına, eğitim seviyelerine göre değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. İlkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmaması, bu yaş grubu için, babanın eğitim düzeyinin doğrudan ilişkisinin sınırlı olabileceğini, çocukların eleştirel düşünme eğilimlerinde daha çok okul ortamı, öğretmen ve sosyal çevre gibi faktörlerin etkisini düşündürmektedir. Burada her zaman doğrudan bir etkiden ziyade, eğitim seviyesi yüksek olan babaların, ortam ve kaynak sağlayarak dolaylı bir yoldan, çocuklarına eleştirel düşünmeyi destekleyen bir ortam sunabileceği ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceği şeklinde de düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu kısmında, araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ile gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Çalışmada ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme eğilimi ilişkili bulunmuştur. Eleştirel düşünmeyi destekleyen eğitim programlarının, ahlaki olgunluk becerilerinin de göz önüne alınarak yapılandırılmasıyla, ilkokul öğrencilerinde ahlaki gelişiminin desteklenmesine katkı sağlanabilir.
- Çocuklara başkalarının çıkarlarını da gözetken ortak karar alma süreçleri ve yalnızca fayda odaklı değil, aynı zamanda etik ve adalet ilkelerine dayalı kararlar almasını sağlayacak bir değer eğitimi uygulanabilir.
- Yapılacak etkinliklerde çıkarıcılığı dengelemek için, çocukların empati geliştirmelerine olanak tanıyan sosyal aktiviteler ve oyunlara yer verilerek saf çıkarıcılığın daha işbirlikçi bir yaklaşıma dönüşmesine yardımcı olunabilir.
- Geliştirilen programların yanı sıra kamu spotları ile farkındalık oluşturmak, veli ve öğretmen eğitimleri düzenlemek ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek biçimde kaynak ve fırsatlar sunmak faydalı olabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek için uzun vadeli çalışmalar yapılabilir.
- İlkokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin daha somut olarak ortaya konması açısından nitel araştırmalar yürütülebilir.
- İlkokul öğrencileri ile yürütülen bu çalışma, ilkokul öğretmenleri ve velilerine yönelik olarak daha geniş bir çalışma grubuyla araştırılabilir.
- Evrensel değerler ve becerilerin ortaya konması ve kültürel farklılıklar açısından durum tespiti adına, değişik ülkelerdeki ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme eğilimi düzeyinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- İlkokullarda ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme eğilimine yönelik yürütülen faaliyetler ve uygulanan programların incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- İlkokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen faktörlerin tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. ve Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Acuner, H. Y. (2004). *14–18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 147867).
- Adıgüzel, O.C., Ergünay, O. ve Tatlı Dalioğlu, S. (2016). Investigating the current and future functions of primary schools based on primary school teachers' opinions. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 396-421. doi.org/10.17569/tojqi.44571
- Akar, C. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1339-1355. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/25000/263928>
- Akar, C., ve Uluçınar, U. (2024). İlkokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin yenilenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.47155/mamusbbd.1467259>
- Akbaba, A. ve Öztürk, A. (2019). Ahlak gelişimi. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss.131-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 117512).
- Aktay, M. (2021). *Bilişsel esneklik, empati, ahlaki olgunluk ve dindarlık düzeyinin ahlaki ikilemlerde karar verme ile ilişkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 833195).
- Alkal, A. (2016). *Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 418216).
- Alkal, A. ve Kök, M. (2018). Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 509-529. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/38760/363015#article_cite

- Arslan, A. (2020). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin eleştirel düşünme becerisi, empatik eğilim ve demografik değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 606924).
- Arslan, S. ve Demirtaş, Z. (2016). Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica*, 58(4), 276-285. doi:10.21909/sp.2016.04.723
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(2), 65-75. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29373/314325>
- Aydoğan, B. (2020). *Anasınıfı ve ilkokul öğrencilerinin kararlarının Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramına göre incelenmesi (Sakarya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:638948).
- Babayiğit, Ö. (2019a). İlkokul öğrencilerinin değişen davranış, kişilik ve tutum özelliklerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 25-33. <https://doi.org/10.18506/anemon.458984>
- Babayiğit, Ö. (2019b). Dünya'da ve Türkiye'de ilkokul eğitimindeki yönelimlerin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 45-54. <https://doi.org/10.18506/anemon.506593>
- Basmaz, I., ve Kutlu, Ö. (2021). Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi. *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 100–118. doi: 10.29329/dmer.2021.409.2
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kalem Yayınları.
- Başaraner, E. ve Yılmaz, E. (2012). Çocuğum nasıl gelişiyor? (7-11 yaş). F. Cürebal ve G. Çetin Özben (Ed.), *Anne- Baba, Veli, Aile Eğitimi ve Rehberliği* (ss. 58-62). İstanbul: Kadıköy Matbaa.
- Bozgün, K. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonunda sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşun rolü* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 698981).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. ve Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (2, Serial No. 200). Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1983-23133-001>
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çapan, A. S. (2005). *3-11 Yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189025).
- Çelen, N. (2016). Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı üzerine görüşler. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 13(1). Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/26992/283696#article_cite
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: *Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29200/312608>
- Çiftçi Arıdağ, N. (2001). Ahlaki yargı testi Mut'un Teorisi ve Türkçe versiyonunun geçerliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1)2, 295-321. Erişim adresi: <https://avesis.yildiz.edu.tr/yayin/ad314477-b9b4-456f-af80-4d4d5c45927e/the-moral-judgement-test-theory-and-validation-of-the-turkish-version-ahlaki-yargi-testi-mutun-teorisi-ve-turkce-versiyonunun-gecerligi>
- Çileli, M. (1981). *14-18 yaşları arasındaki öğrencilerde ahlaki yargının zihinsel gelişim psikolojisi yaklaşımı ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187631).
- Demirci, E. (2014). *Ahlâki olgunluk ve dindarlık arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 389548).
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., Takunyacı, M. ve Yeşil, R. (2023). Din öğretimi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Hitit İlahiyat Dergisi* 22/2, 723-744. doi: 10.14395/hid.1334350.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum*. (7. Baskı). (Çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.

- Dılmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 87087).
- Doğın, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23133/247102#articlecite>
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. Erişim adresi: https://www.academia.edu/9344176/Yeni_%C3%96%C4%9Fretim_Programlar%C4%B1n%C4%B1_%C4%B0nceleme_ve_De%C4%9Ferlendirme_Raporu_30_May%C4%B1s_2005_Not_Bu_rapor
- Ennis, R. H. (1993). Eleştirel düşünme değerlendirmesi. *Teoriden Pratiğe Dergisi*, (32)3, 179-186. doi:10.1080/00405849309543594
- Erdem, A. R. ve Genç, G. (2015). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 58-69. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40015/475743>
- Erdoğdu, M. Y. ve Şirin, T. (2018). İlkokul öğrencilerinin yaratıcılıkları ile ahlaki olgunluk ve akademik başarı ilişkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13/19, 681-696. doi: 10.7827/TurkishStudies.13746
- Ergin, H. (2010). Bilişsel gelişim. H. Ergin ve S. Yıldız Armağan (Ed.) *Gelişim Psikolojisi* (ss. 104-143). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı*. (Çev. B. Üstün ve V. Şar). Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Evcimik, S., Bingölbalı, A. ve Karakaya, Y. E. (2024). Öğrencilerde spor yapma ile ahlaki olgunluk ilişkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of History School*. 69, 1200-1226. doi: 10.29228/joh.75058
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Measured Reasons LLC & Insight Assessment. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
- Facione, P. A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report, Executive Summary)*. California Academic Press. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>

- Facione, P. A. (1990b). *The California Critical Thinking Skills Test--College Level: Experimental validation and content validity* (Technical Report No. 1). California Academic Press. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED327549>
- Fajari, L. E. W., Sarwanto, ve Chumdari. (2021). Critical thinking skills and their impacts on elementary school students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 161–187. <https://doi.org/10.32890/MJLI2021.18.2.6>
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/de56/9975c5a43d063851a48f213c5f1edb013d09.p>
- Freud, S. (1994). *Psikanalize yeni giriş dersleri*. (Çev. S. Budak). Ankara: Öteki Yayınevi
- Fukuyama, F. (1998). *Sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. (Çev. A. Buğdaycı). Ankara: TİB Yayını.
- Galotti, K. M., Kozberg, S. F. ve Farmer, M. C. (1991). Gender and developmental differences in adolescents' conceptions of moral reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(1), 13–30. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01537349>
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garmon, L. C., Basinger, K. S., Gregg, V. R. ve Gibbs, J. C. (1996). Gender differences in stage and expression of moral judgment. *Merrill- Palmer Quarterly*, 42, 418-437. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1996-01779-005>
- Geçmiş, H. H. (2018). *Somut işlemler dönemindeki çocukların ahlaki yargılamalarında irade algısı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 532126).
- Gelerstein, D., Río, R., Nussbaum, M., Chiuminatto, P. ve López, X. (2016). Designing and implementing a test for measuring critical thinking in primary school. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 40–49. doi: 10.1016/j.tsc.2016.02.002
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekteşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 41-54. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/81361/>
- Gibson, J. W. (2013). The relationship between critical thinking, parent education, family income, extracurricular activity and intrinsic motivation in public schools: A multiple regression analysis (Doctoral Thesis, Capella University). Erişim adresi: https://www.academia.edu/20065050/The_relationship_between_critical_thinking_p

arent_education_family_income_extracurricular_activity_and_intrinsic_motivation_i
n_public_schools

- Gilligan, C. ve Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34(3), 223-237. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/23086381>
- Gültekin, S. (2016). *Eleştirel düşünmeye dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersi program tasarısının öğrenme ürünlerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 440908).
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74. Erişim adresi: https://www.academia.edu/37943758/Ele%C5%9Ftirel_D%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme_ve_Ele%C5%9Ftirel_D%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme_%C3%96%C4%9Fretimine_Dair_Baz%C4%B1_Yan%C4%B1lg%C4%B1lar_Critical_Thinking_and_Some_Misperceptions_On_Teaching_Critical_Thinking_
- Güner, D. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında ahlak öğrenme kullanılan ayetlerin din öğretimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 265573).
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 20(2), 153-166. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluifd/issue/13477/162785#article_cite
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis* (ps. 69-72). New Jersey: Hoboken.
- Iqbal, J., Khaleeq, A. R. ve Ramzan, M. (2018). Role of teachers in moral development of primary level students. *Journal of Elementary Education*, 28(2), 97-106.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961, 12 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 10705). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=222&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=4>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değışiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012, 30 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı:6287). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- Kabaday, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değışkenler açısından değıerlendirilmesi.

- Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898. Erişim adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936668.pdf>
- Kakcı, K. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:239237).
- Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 206255).
- Kanat, K. (2020). *Sokratik yönetime göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 624645).
- Kanık Tetik, A. (2006). *İlköğretim çağı çocuğunun ahlâk gelişiminde manevi değerlerin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 186086).
- Kara, M. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 567463).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. (1993). *Bazı kişisel değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin ahlaki yargıları* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 26164).
- Kaya, M. ve Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 15-42. doi: 10.17120/omuifd.62144
- Kayış, A. (2009). Güvenirlilik Analizi. Ş. Kalaycı (Ed), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss. 404-419). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Keskin Samancı, N. (2015). A study on the link between moral judgment competences and critical thinking skills. *International Journal of Environmental and Science Education*. 10 (2). 135-143. doi/10.12973/ijese.2015.236a
- Keskinoglu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226235).
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58 (2), 127–136. <https://doi.org/10.1177/0016986214522508>

- Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 552392).
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. (2. Baskı). Ankara: Edge Akademi
- Koca, G. (1987). *İlkokul birinci sınıfa devam eden yedi yaşındaki çocukların ahlaki yargılarını etkileyen bazı faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development: The Psychology of Moral Development*, Vol. 2. San Francisco, CA: Harper & Row
- Kohlberg, L. ve Hersh, R. H. (1977). Ahlaki gelişim: Teorinin bir incelemesi. *Teoriden Pratiğe*, 16 (2), 53–59. <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 10(2), 19–28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59518/855936>
- Kozan, S. (2023). *İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile fair play davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 809437).
- Kök, M. ve Çakıcı, A. (2017). Çocuklar için ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(18), 7811-729. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/444189>
- Kuru, G., ve Şimşek, A. (2022). Türkiye’de ilkokula yönelik eleştirel düşünme becerisiyle ilgili çalışmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1062-1089. doi: 10.17240/aibuefd.2022.-1102533
- Küng, H. ve Kuschel, K. J. (1995). *Evrensel bir ahlâka doğru*. (Çev. N. Y. Aşıkoğlu, C. Tosun ve R. Doğan). Ankara: Gün Yayınları.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:117321).
- Lickona. T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

- Mathieson, K. (2003). Elements of moral maturity. *Journal of College and Character*, 4, 5. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/250147783_Elements_of_Moral_Maturity
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. MEB.
- McLeod, S. (2015). Piaget's theory of moral development. *Simply Psychology*. Erişim adresi: <https://www.simplypsychology.org/piaget-moral.html>
- Onur, B. (2000). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik-yaşlılık-ölüm*. (11. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Özbey, Ö. F. (2022). *İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 760104).
- Özdamar, K. (2015). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi-1*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. doi:105455/cap.20120433. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26123/275185#article_cite
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, Y. (2011). Etik mi? Ahlak mı? Modernite mi? Medeniyet mi? *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 63- 87. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diclesosbed/issue/61612/920112>
- Özgüleç, F. (2001). *7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 104566).
- Özkaynak, B. (1982). *Teğmen Kalmaz İlkokulu'na devam eden altı- onbir yaş grubu çocukların ahlak yargılarının gelişimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 284538).
- Özyurt, M., Baştopçu, G., Barcın, F., Deviren, G. ve Atila, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1509-1518. doi: 10.24106/kefdergi.2132
- Paul, R. ve Elder, L (2013). *Kritik Düşünce* (Çev. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Paulsen, V. H. ve Kolsto, S. D. (2022). Students' reasoning when faced with test items of challenging aspects of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 1-13. doi: 10.1016/j.tsc.2021.100969
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan, Paul, Trench, Trubner&Co.
- Piaget, J. (2017). *Çocukta karar verme ve akıl yürütme* (Çev. S. Y. Siyavuşgil). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıçam, H., Çelik, İ., Arıcı, N. ve Kaya, M. M. (2014). Ergenlerde insani değerler ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*. 11(1), 1325-1342. doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2888
- Savaş, O. (2019). *Üniversite öğrencilerinde ahlaki olgunluk, sosyal iyi oluş ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 553489).
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (28. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226508).
- Şengün, M. ve Kaya, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24-25), 51-64. doi: 10.17120/omuifd.36247
- Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 41-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509193>
- Tahiroğlu, M. ve Gevrek, Y. E. (2021). The effect of perceived parent attitudes on critical thinking tendencies on primary school 4th grades. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, 6(16), 1218-1249. doi: 10.35826/ijetsar.415
- Tekin, İ. (2017). Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2275-2298. doi: 10.15869/itobiad.337409

- Tozduman Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479. doi: 10.9779/pauefd.536546
- Tuhuteru, L., Pratiwi, E. Y. R., Suryowidiyanti, T., Mahendika, D. ve Abdullah, D. (2023). Strategies for primary school students understanding of character education through the active role of teachers. *Journal on Education*, 5(4), 13569-13577. Erişim adresi: <https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.2365>
- Tutkun, Ö. F. (2022). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 228-254). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Uluçınar, U. ve Akar, C. (2021). The critical thinking dispositions scale for elementary school students: A study of scale development. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(3), 2031-2047. doi: 10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.09.1673
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. (Çev. Ed. Z. Selçuk). Ankara: Pegem Akademi.
- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55(3), 677-691. doi: 10.2307/1130121
- Wan, Z. H. (2022). What predicts students' critical thinking disposition? A comparison of the roles of classroom and family environments. *Learning Environments Research*, 25(2), 565-580. doi.org/10.1007/s10984-021-09381-y
- Yalvaç Arıcı, H., Arıcan, S., Üker, H. (2023). İlkokulda alınan değerler eğitiminin ortaokul dönemindeki tutum ve davranışlara etkisi üzerine karma bir araştırma: İstanbul örneği. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 14 (3). 983-1011. doi: 10.26791/sarkiat.1128461
- Yaralı, K. T. ve Aytar, F. (2020). The critical thinking skills test for 5-6 year-old children (CTTC): A study of validity and reliability. *Ilkogretim Online*, 19(3), 1439-1449. doi: 10.17051/ilkonline.2020.730757
- Yaşartürk, İ. (2019). *İlkokul öğrencilerinin adalet, dürüst olma, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik yargılarının Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramına göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 563654).
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi*. (20. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Yeşilkayalı, E. (2014). *Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 368292).
- Yıldız Armağan, S. (2010). Ahlak gelişimi. H. Ergin, S. Yıldız Armağan (Ed.) *Gelişim Psikolojisi* (ss. 207-231). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zhao, G., Wang, D., Chen, Q., Shen, Y., Han, W., Xiong, Y. ve Jiang, S. (2017). 4.- 6. sınıf arası öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimi: APTS' ye dayalı Çin Ana Karasındaki 2096 öğrencinin incelenmesi. *Yaratıcı Eğitim*, 8, 1452-1470. doi: 10.4236/ce.2017.89102



EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenci, aşağıdaki bilgilerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

OKUL TÜRÜ: ()Resmi ()Özel

CİNSİYET: ()Kız ()Erkek

YAŞ: ()9 ()10 ()11

KARDEŞ SAYISI: ()Tek Çocuk ()2 ()3 ve Üzeri

ALGILANAN GELİR DÜZEYİ: ()Zayıf ()Orta ()İyi

ANNE EĞİTİM DÜZEYİ: ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()En az Önlisans

BABA EĞİTİM DÜZEYİ : ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()En az Önlisans



Ek 2. İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (Versiyon 2)

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ (VERSİYON 2)

	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Şüphesizlik				
1- Her Duyduğuma Hemen İnanmam Doğru Olup Olmadığından Şüphelerim	()	()	()	()
2- Öğrendiğim Bir Bilginin Kaynağının Güvenilir Olup Olmadığından Şüphelerim. (Kitap, Televizyon, İnternet Vb.)	()	()	()	()
3- Bir Kimsenin Önceden Söyledikleri İle Sonra Söyledikleri Birbiri İle Çelişiyor Mu Diye Dikkat Ederim.	()	()	()	()
4- Bir Kimsenin Söyledikleriyle Davranışları Birbiri İle Çelişiyor Mu Diye Dikkat Ederim.	()	()	()	()
5- Her Gördüğüme Hemen İnanmam Doğru Olup Olmadığından Şüphelerim	()	()	()	()
Açık Fikirlilik				
6- Bir Kişiyi Suçlamadan Önce Davranışının Nedenini Anlamaya Çalışırım.	()	()	()	()
7- Bana Yanlış Gelse Bile Karşımdaki Kişinin Söylediklerini Dinler Ve Anlamaya Çalışırım	()	()	()	()
8- Bir Bilgi Duyduğumda O Konuyu Farklı Kaynaklardan Da Araştırır Ve Anlamaya Çalışırım	()	()	()	()
9- Kendimi Arkadaşımın Yerine Koyarak Onu Anlamaya Çalışırım	()	()	()	()
Meraklılık				
10- Yeni Şeyleri Merak Eder, Sorgularım	()	()	()	()
11- Arkadaşlarım, Ailem Veya Öğretmenimin Söylediklerini Merak Eder, Araştırırım	()	()	()	()
12- Bana Bilgi Veren Kişinin O Konuda Uzman Olup Olmadığını Merak Eder, Araştırırım	()	()	()	()
13- Sosyal Medyadan Gördüğüm, Duyduğum Bilgilerin Doğru Olup Olmadığını Merak Eder, Sorgularım	()	()	()	()
14- Bir Kimse Bana Bir Bilgi Getirdiğinde Bu Bilgiyi Nereden Öğrendiğini Merak Eder, Sorgularım	()	()	()	()
Nesnellilik				
15- İki Arkadaşım Kavgaya Ederse Taraf Tutmam, Kim Haklıysa Onu Savunurum	()	()	()	()
16- Sevdiğim Bir Arkadaşım Eğer Haksız İse Ona Haksız Olduğunu Söylerim	()	()	()	()
17- Annem-babam Bir Arkadaşı İle Tartıştığında Yansız (Taraftar) Olmaya Özen Gösteririm	()	()	()	()
18- Arkadaşlarımla Tartıştığında Benim De Hatalı Olabileceğimi Düşünürüm	()	()	()	()

Ek 3. Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ)

ÇOCUKLAR İÇİN AHLAKİ OLGUNLUK ÖLÇEĞİ

Madde No	Ölçek Maddeleri	Evet, Her zaman	Çoğu Zaman	Ara sıra	Çok az	Hayır, Hiçbir zaman
1	Oyun oynarken kurallarına göre oynamak gerekir.					
2	Arkadaşım yanlış bir şey yaptığında onu uyarırım.					
3	Arkadaşlarımı mutlu edecek iyi davranışlarda bulunurum.					
4	İnsanları kandırmak bana göre yanlıştır.					
5	Başkalarının eşyalarını izin almadan kullanabilirim.					
6	Arkadaşlarım arasında dışlanmamak için onların yaptığı uygunsuz davranışları ben de yaparım.					
7	Bir şey satın alırken fazladan para almışsam geri vermem.					
8	Bize kötü davrananlara biz de kötü davranmalıyız.					
9	Zor durumda kaldığım zaman yalan söyleyebilirim.					
10	Aldığım görevi yerine getirmediğimde kendimi suçlu hissederim.					
11	Anne- babamın sevgisini kazanmak için onların her dediğini yaparım.					
12	Eve konuklar geldiğinde onlara kibar davranırım, kabalık yapmam.					
13	Ödüllendirilen davranışlar iyi, cezalandırılan davranışlar kötüdür.					

I

Ek 4. Ahlakî Olgunluk Ölçeği Kullanım İzni

Re: Ölçek Kullanım izni



Mehmet KÖK <

Kime: Siz



20.02.2024 Salı 19:11

merhaba Elif bahsetmiş olduğun ölçeği kullanabilirsin. Çalışmalarında başarılar dilerim.

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "elif dağlı" <

Kime:

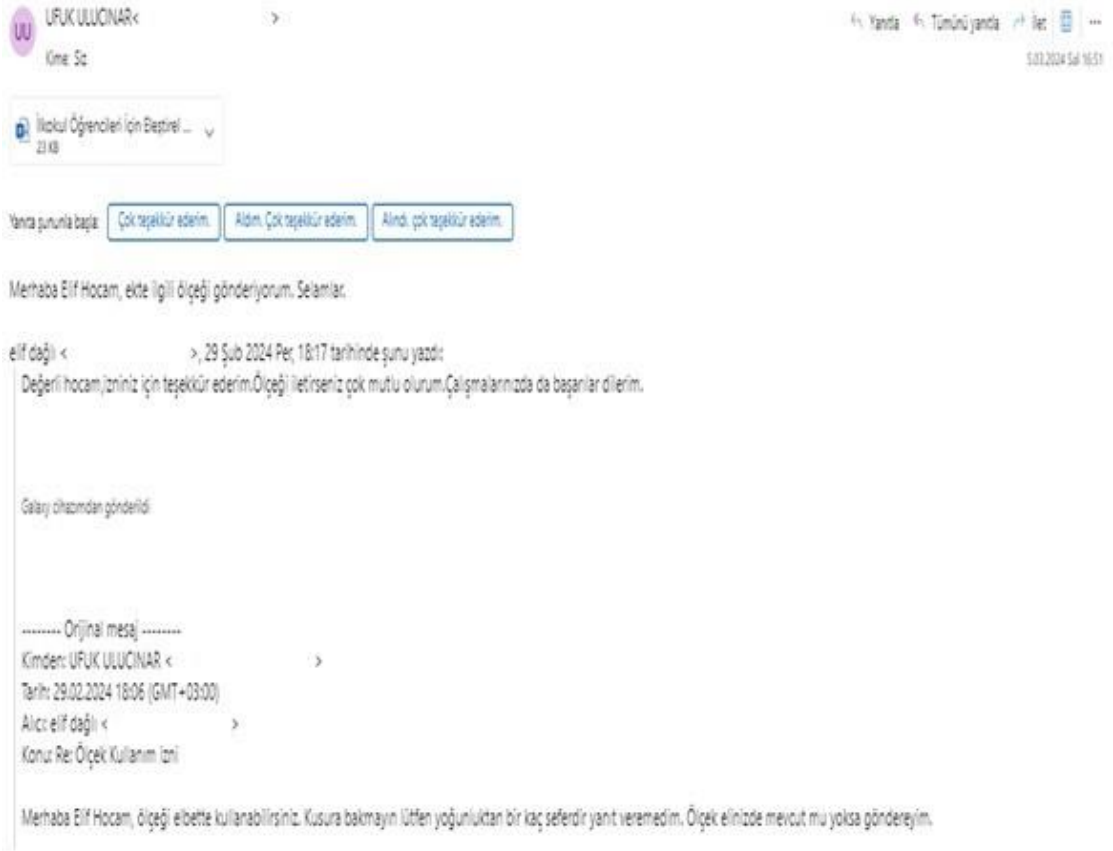
Gönderilenler: 19 Şubat Pazartesi 2024 17:37:55

Konu: Ölçek Kullanım izni

Sayın Mehmet KÖK,

İsmim Elif DAĞLI, Meb'e bağlı Sakarya ili Erenler ilçesinde bir okulda müdür yardımcısı olarak görev yapıyorum. Branşım sınıf öğretmenliği ve meslekte 22. yılım. Aynı zamanda Sakarya Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN ile yürüteceğim tez çalışmamın başıliğı İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ahlakî Olgunlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki(Sakarya Erenler İlçesi Örneği).Çalışma arkadaşınız ve sizin tarafınızdan geliştirilen Çocuklar İçin Ahlakî Olgunluk Ölçeği' ni yüksek lisans tez çalışmamda kullanarak 4. sınıf öğrencilerinin ahlakî olgunluk düzeylerini ortaya koymak istiyorum. Bu ölçek geliştirme çalışmasındaki emeğiniz ve literatüre katkınız için teşekkür eder, izninizle ölçeği 2023/2024 eğitim öğretim yılı 2. döneminde uygulamak isterim. Saygılarımla.

Ek 5. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni



Ek 6. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.04.2024-E.352280



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-352280
Konu : 30/03 Elif DAĞLI

04.04.2024

Sayın Elif DAĞLI

İlgi : 28.03.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 03.04.2024 tarihli ve 30 sayılı toplantısında alınan "03" nolu karar ile Elif DAĞLI'nın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, gönderi elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doküman Kodu : BSGSİSPMVEK Pn Kodu : 78892
Adres: Eceözüpe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KİP Adresi:
sakaryauiversitesi@ul.kap.tr
Telefon No: 0264 255 50 00 Faks No: 0264 255 50 31
e-Posta: onelik@sakarya.edu.tr Elektronik Ağı: www.sakarya.edu.tr
Belge Takip Adresi : <https://sakarya.gov.tr/belgeTakip>-5783&uT=BSGSİSPMVEK&uS=052280
İlgi için: Haride Habacan
Uyruza: İktisat İhtisat Sorumlusu



KARAR

3. Elif DAĞLI'nın " İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Elif DAĞLI'nın " İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-101002943
Konu : Anket Uygulama (Elif DAĞLI)

25/04/2024

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EABD Eğitim Programları ve Öğretim Dalı yüksek lisans programı Y227044030 numaralı öğrencisi Elif DAĞLI'nın yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ahlakî Olgunlukları ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki" konulu uygulama yapma talebi adı geçen Üniversitenin 353616 sayılı yazısı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın ekteki değerlendirme formunda belirtilen okullarda eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü soruların kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Coşkun BAKIRTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı/SAKARYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.sakarya.gov.tr/mab-ebys>

Tel/Fax No : 0 (264) 251 36 14

E-Posta: adae54@mab.gov.tr

Kapı Adresi : mab@b01.kap.tr

İnternet Adresi: sakarya.mab.gov.tr

Bilgi için: Güven KOC

Uyaran: Büro Personeli

Faks: 2642513611

Ek 8. Normallik Analizleri Tabloları

Tablo 26

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin AOÖ Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar/ Toplam	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	P
İyi Çocuk Olma ve Kurallar Uyma Eğilimi	Kız	0,219	183	0,000	0,807	183	0,000
	Erkek	0,241	174	0,000	0,829	174	0,000
Çıkarıcılık Eğilimi	Kız	0,204	183	0,000	0,826	183	0,000
	Erkek	0,218	174	0,000	0,806	174	0,000
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)	Kız	0,168	183	0,000	0,903	183	0,000
	Erkek	0,171	174	0,000	0,899	174	0,000
AOÖ	Kız	0,129	183	0,000	0,925	183	0,000
	Erkek	0,155	174	0,000	0,891	174	0,000

Tablo 26 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin AO ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarının alt boyutlar ve ölçeğin toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre normallik varsayımını sağlamadığı ($p<0.05$) görülmüştür. Normallik varsayımı sağlanmadığı için cinsiyet değişkenine ait verilerin karşılaştırılmasında non parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 27

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin AOÖ Verilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar/ Toplam	Kardeş sayısı	Kolmogorov- Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	p
İyi Çocuk Olma	1	0,250	37	0,000	0,835	37	0,000
	2	0,230	162	0,000	0,814	162	0,000
	3 ve üzeri	0,222	158	0,000	0,830	158	0,000
Çıkarıcılık	1	0,219	37	0,000	0,783	37	0,000
	2	0,232	162	0,000	0,803	162	0,000
	3 ve üzeri	0,190	158	0,000	0,829	158	0,000
İtaat Etme	1	0,221	37	0,000	0,863	37	0,000
	2	0,156	162	0,000	0,897	162	0,000
	3 ve üzeri	0,156	158	0,000	0,908	158	0,000
AOÖ	1	0,198	37	0,001	0,880	37	0,000
	2	0,145	162	0,000	0,906	162	0,000
	3 ve üzeri	0,145	158	0,000	0,903	158	0,000

Tablo 27 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin AO ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarının alt boyutlar ve ölçeğin toplam puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre normallik varsayımını sağlamadığı ($p<0.05$) görülmüştür. Normallik varsayımı sağlanmadığından kardeş sayısı değişkenine ait verileri karşılaştırmak için non parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 28

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin AOÖ Verilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar/ Toplam	Okul Türü	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	p
İyi Çocuk Olma ve	Devlet	0,235	282	0,00	0,800	282	0,000
Kurallara Uyma Eğilimi	Özel	0,193	75	0,00	0,868	75	0,000
Çıkarıcılık Eğilimi	Devlet	0,213	282	0,00	0,810	282	0,000
	Özel	0,179	75	0,00	0,854	75	0,000
İtaat Etme ve	Devlet	0,163	282	0,00	0,891	282	0,000
Cezadan Kaçma Eğilimi	Özel	0,167	75	0,00	0,920	75	0,000
(Bağımlı Ahlak)							
AOÖ	Devlet	0,147	282	0,00	0,897	282	0,000
	Özel	0,165	75	0,00	0,926	75	0,000

Tablo 28 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin AO ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarının alt boyutlar ve ölçeğin toplam puanlarının okul türü değişkenine göre normallik varsayımını sağlamadığı ($p<0.05$) görülmüştür. Normallik varsayımı sağlanmadığından okul türü değişkenine ait verileri karşılaştırmak için non parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 29

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin AOÖ Verilerinin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar/ Toplam	Algılanan Gelir Düzeyi	Kolmogorov- Smirnov		Shapiro-Wilk			
		İstatistik s.d.	p	İstatistik s.d.	p		
İyi Çocuk Olma ve	Orta	0,245	158	0,000	0,823	158	0,000
Kurallar Uyma Eğilimi	İyi	0,228	199	0,000	0,805	199	0,000
Çıkarıcılık Eğilimi	Orta	0,204	158	0,000	0,819	158	0,000
	İyi	0,216	199	0,000	0,812	199	0,000
İtaat Etme ve	Orta	0,175	158	0,000	0,910	158	0,000
Cezadan Kaçma	İyi	0,155	199	0,000	0,885	199	0,000
Eğilimi							
(Bağımlı Ahlak)							
AOÖ	Orta	0,166	158	0,000	0,905	158	0,000
	İyi	0,139	199	0,000	0,897	199	0,000

Tablo 29 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin AO ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarının alt boyutlar ve ölçeğin toplam puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre normallik varsayımını sağlamadığı ($p<0.05$) görülmüştür. Normallik varsayımı sağlanmadığı için algılanan gelir düzeyi değişkenine ait verilerin karşılaştırılmasında non parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 30

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin AOÖ Verilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar/ Toplam	Anne Eğitim Durumu	Kolmogorov- Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	p
İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi	İlkokul	0,238	91	0,000	0,824	91	0,000
	Ortaokul	0,278	61	0,000	0,811	61	0,000
	Lise	0,205	102	0,000	0,850	102	0,000
	En Az Ön lisans	0,237	103	0,000	0,787	103	0,000
Çıkarıcılık Eğilimi	İlkokul	0,182	91	0,000	0,858	91	0,000
	Ortaokul	0,176	61	0,000	0,856	61	0,000
	Lise	0,228	102	0,000	0,807	102	0,000
	En Az Ön lisans	0,241	103	0,000	0,774	103	0,000
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)	İlkokul	0,159	91	0,000	0,901	91	0,000
	Ortaokul	0,142	61	0,004	0,923	61	0,001
	Lise	0,189	102	0,000	0,873	102	0,000
	En Az Ön lisans	0,180	103	0,000	0,881	103	0,000
AOÖ	İlkokul	0,165	91	0,000	0,921	91	0,000
	Ortaokul	0,179	61	0,000	0,891	61	0,000
	Lise	0,110	102	0,000	0,920	102	0,000
	En Az Ön lisans	0,181	103	0,000	0,864	103	0,000

Tablo 30 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin AO ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarının alt boyutlar ve ölçeğin toplam puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre normallik varsayımını sağlamadığı ($p < 0.05$) görülmüştür. Normallik varsayımı sağlanmadığından anne eğitim durumu değişkenine ait verileri karşılaştırmak için non parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 31

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin AOÖ Verilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar/ Toplam	Baba Eğitim Durumu	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	p
İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma Eğilimi	İlkokul	0,268	59	0,000	0,826	59	0,000
	Ortaokul	0,246	67	0,000	0,817	67	0,000
	Lise	0,232	119	0,000	0,812	119	0,000
	En Az Ön lisans	0,232	112	0,000	0,815	112	0,000
Çıkarıcılık Eğilimi	İlkokul	0,167	59	0,000	0,857	59	0,000
	Ortaokul	0,225	67	0,000	0,829	67	0,000
	Lise	0,224	119	0,000	0,814	119	0,000
	En Az Ön lisans	0,223	112	0,000	0,795	112	0,000
İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)	İlkokul	0,165	59	0,000	0,923	59	0,001
	Ortaokul	0,134	67	0,004	0,901	67	0,000
	Lise	0,220	119	0,000	0,868	119	0,000
	En Az Ön lisans	0,154	112	0,000	0,885	112	0,000
AOÖ	İlkokul	0,166	59	0,000	0,906	59	0,000
	Ortaokul	0,146	67	0,001	0,891	67	0,000
	Lise	0,142	119	0,000	0,906	119	0,000
	En Az Ön lisans	0,181	112	0,000	0,869	112	0,000

Tablo 31 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin AO ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarının alt boyutlar ve ölçeğin toplam puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre normallik varsayımını sağlamadığı ($p<0.05$) görülmüştür. Normallik varsayımını sağlanmadığından baba eğitim durumu değişkenine ait verileri karşılaştırmak için non parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 32

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin EDEÖ Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar/Toplam	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	p
Şüphecilik	Kız	0,099	183	0,000	0,956	183	0,000
	Erkek	0,101	174	0,000	0,957	174	0,000
Açık Fikirlilik	Kız	0,213	183	0,000	0,835	183	0,000
	Erkek	0,221	174	0,000	0,791	174	0,000
Meraklılık	Kız	0,088	183	0,001	0,969	183	0,000
	Erkek	0,107	174	0,000	0,967	174	0,000
Nesnellik	Kız	0,136	183	0,000	0,921	183	0,000
	Erkek	0,104	174	0,000	0,950	174	0,000
EDEÖ	Kız	0,060	183	0,200	0,983	183	0,026
	Erkek	0,082	174	0,006	0,983	174	0,036

Tablo 32'ye göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin EDE ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puanlarının iki kategorili cinsiyet değişkeni için normallik testi sonuçlarında her iki kategoriden en az birinin normallik varsayımını sağlamadığı görülmüştür ($p<0.05$). Normallik varsayımı sağlanmadığı için cinsiyet değişkenine ait verilerin karşılaştırılmasında non parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 33

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin EDEÖ Verilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar/ Toplam	Kardeş Sayısı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatisti k	s.d.	p	İstatisti k	s.d.	p
Şüphecilik	1	0,180	37	0,004	0,924	37	0,015
	2	0,111	162	0,000	0,941	162	0,000
	3 ve üzeri	0,099	158	0,001	0,966	158	0,001
Açık Fikirlilik	1	0,214	37	0,000	0,781	37	0,000
	2	0,226	162	0,000	0,795	162	0,000
	3 ve üzeri	0,197	158	0,000	0,830	158	0,000
Meraklılık	1	0,214	37	0,000	0,930	37	0,022
	2	0,089	162	0,003	0,970	162	0,001
	3 ve üzeri	0,077	158	0,023	0,974	158	0,004
Nesnellik	1	0,132	37	0,100	0,932	37	0,026
	2	0,127	162	0,000	0,929	162	0,000
	3 ve üzeri	0,121	158	0,000	0,943	158	0,000
EDEÖ	1	0,115	37	0,200	0,962	37	0,232
	2	0,078	162	0,017	0,976	162	0,007
	3 ve üzeri	0,075	158	0,029	0,980	158	0,021

Tablo 33 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin EDE ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarının alt boyutlar ve ölçeğin toplam puanlarında, kardeş sayısı değişkenine ait tüm kategorilerin en az birinde normallik varsayımını sağlamadığı ($p < 0.05$) görülmüştür. Normallik varsayımı sağlanmadığından kardeş sayısı değişkenine ait verileri karşılaştırmak için non parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 34

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin EDEÖ Verilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar/ Toplam	Okul Türü	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	p
Şüphecilik	Devlet	0,118	282	0,000	0,955	282	0,000
	Özel	0,102	75	0,053	0,960	75	0,018
Açık Fikirlilik	Devlet	0,211	282	0,000	0,814	282	0,000
	Özel	0,219	75	0,000	0,834	75	0,000
Meraklılık	Devlet	0,107	282	0,000	0,965	282	0,000
	Özel	0,089	75	0,200	0,978	75	0,227
Nesnellik	Devlet	0,133	282	0,000	0,927	282	0,000
	Özel	0,098	75	0,071	0,954	75	0,008
EDEÖ	Devlet	0,063	282	0,009	0,977	282	0,000
	Özel	0,093	75	0,171	0,979	75	0,254

Tablo 34 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin EDE ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarında alt boyutlar ve ölçeğin toplam puanlarının okul türü değişkeninin iki kategorisinden en az birinde normallik varsayımını sağlamadığı ($p < 0.05$) görülmüştür. Normallik varsayımı sağlanmadığı için cinsiyet değişkenine ait verilerin karşılaştırılmasında non parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 35

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin EDEÖ Verilerinin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar/ Toplam	Algılanan Gelir Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	p
Şüphesizlik	Orta	0,096	158	0,001	0,968	158	0,001
	İyi	0,122	199	0,000	0,939	199	0,000
Açık Fikirlilik	Orta	0,209	158	0,000	0,809	158	0,000
	İyi	0,206	199	0,000	0,810	199	0,000
Meraklılık	Orta	0,109	158	0,000	0,966	158	0,001
	İyi	0,101	199	0,000	0,966	199	0,000
Nesnellik	Orta	0,144	158	0,000	0,932	158	0,000
	İyi	0,116	199	0,000	0,937	199	0,000
EDEÖ	Orta	0,043	158	0,200	0,986	158	0,110
	İyi	0,075	199	0,009	0,979	199	0,005

Tablo 35'e göre ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin EDE ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puanlarının iki kategorili algılanan gelir düzeyi değişkeni için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarında her iki kategoriden en az birinin normallik varsayımını sağlamadığı görülmüştür ($p < 0.05$). Normallik varsayımını sağlanmadığı için algılanan gelir düzeyi değişkenine ait verilerin karşılaştırılmasında non parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 36

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin EDEÖ Verilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Normallik Analizi

Alt Boyutlar/ Toplam	Baba Eğitim Durumu	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s.d.	p	İstatistik	s.d.	p
Şüphencilik	İlkokul	0,117	59	0,043	0,960	59	0,051
	Ortaokul	0,152	67	0,001	0,938	67	0,002
	Lise	0,151	119	0,000	0,940	119	0,000
	En Az Ön lisans	0,110	112	0,002	0,949	112	0,000
Açık Fikirlilik	İlkokul	0,172	59	0,000	0,858	59	0,000
	Ortaokul	0,219	67	0,000	0,837	67	0,000
	Lise	0,212	119	0,000	0,791	119	0,000
	En Az Ön lisans	0,233	112	0,000	0,788	112	0,000
Meraklılık	İlkokul	0,078	59	0,200	0,967	59	0,115
	Ortaokul	0,144	67	0,001	0,940	67	0,003
	Lise	0,112	119	0,001	0,963	119	0,002
	En Az Ön lisans	0,073	112	0,187	0,968	112	0,009
Nesnellik	İlkokul	0,146	59	0,003	0,908	59	0,000
	Ortaokul	0,127	67	0,009	0,949	67	0,008
	Lise	0,155	119	0,000	0,936	119	0,000
	En Az Ön lisans	0,137	112	0,000	0,934	112	0,000
EDEÖ	İlkokul	0,090	59	0,200	0,972	59	0,181
	Ortaokul	0,118	67	0,022	0,965	67	0,058
	Lise	0,065	119	0,200	0,984	119	0,163
	En Az Ön lisans	0,071	112	0,200	0,982	112	0,147

Tablo 36 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin EDE ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarının alt boyutlar ve ölçeğin toplam puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre normallik varsayımını sağlamadığı ($p<0.05$) görülmüştür. Normallik varsayımını sağlanmadığından baba eğitim durumu değişkenine ait verileri karşılaştırmak için non parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.