



**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

İLKOKUL ÇOCUKLARININ VİCDAN ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELTEM ÇETİNKAYA

DİYARBAKIR- 2024

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÇOCUKLARININ VİCDAN ALGILARI

HAZIRLAYAN
MELTEM ÇETİNKAYA

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi ÖZCAN EKİCİ

DİYARBAKIR- 2024

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Meltem ÇETİNKAYA tarafından yapılan “İLKOKUL ÇOCUKLARININ VİCDAN ALGILARI” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Ünvanı

Adı Soyadı

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU

Üye : Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Özcan EKİCİ

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 04/04/2024

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../20..

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



Meltem ÇETİNKAYA

04/04/2024

ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanması süresince engin bilgilerinden yarar gördüğüm ve faydalandığım, görüş ve önerileri ile çalışmamın ortaya çıkmasında büyük katkıları olan, beni her zaman anlayan ve dinleyen, her konuda yardımcı olan saygı değer danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Özcan EKİCİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Görüşleri ve önerileriyle tezimi geliştirmemi sağlayan sayın Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM'e teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her zaman elimden tutup beni destekleyen, kendi değer yargılarımı oluşturmamı sağlayan ve beni ben yapan en değerlilerim; annem Selda KARAKUŞ'a ve babam Yakup KARAKUŞ'a teşekkür ederim. Varlığıyla bana her zaman güvende hissettiren, yolumdaki engelleri kaldıran abim Murat KARAKUŞ'a teşekkür ederim. Yüksek lisansa başlamam için beni cesaretlendiren ablam Arzu ER'e teşekkür ederim. Tüm süreçlerde yanımda olan, benimle birlikte sevinip benimle birlikte dertlenen, omzumdaki yükleri paylaşan hayat arkadaşım, biricik eşim Saffet ÇETİNKAYA'ya teşekkür ederim.

Meltem ÇETİNKAYA

Diyarbakır, 2024

ÖZET

İlkokul Çocuklarının Vicdan Algıları

Meltem ÇETİNKAYA

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi

Yüksek Lisans Tezi, 90 sayfa, Ocak 2024

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Özcan EKİCİ

Bu araştırma ile ilkökul öğrencilerinin vicdan kavramına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacını bütüncül bir yaklaşımla belirlemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak "fenomenoloji" seçilmiştir. Bu çalışmada fenomenolojinin seçilme nedeni; çocukların vicdani anlayışlarını onların deneyimlerinden yola çıkarak farklı yöntemlerle derinlemesine anlamaya çalışmaktır. Araştırmada incelenen olgu "ilkokul öğrencilerinin vicdan algısı" olarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı Diyarbakır ili Kayapınar ilçesi Akkoyunlu İlkokulu 4. Sınıflarında, 3 farklı sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, görüşme formu tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin vicdan algısı ile ilgili verdikleri cevaplar incelenmiş, cevaplar kodlanmış ve içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrenciler iyi kavramını yardımseverlik, merhametli olma, sevgi, mutlu olma, başkalarını düşünme, saygılı olma ve dürüst olma olarak değerlendirirken; kötü kavramını ise adaletsizlik, şiddet, dışlanma, değer verilmeme, üzülme, yalan söyleme, kötü söz söyleme ve bencillik olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca yapılan davranışların etkisini önceden bilme durumuna ilişkin olarak 4. sınıf öğrencileri davranışın tekrarını istemeyerek hayır diye ifade etmişlerdir. Olumsuz etkiyi görme, mutsuz olma, zarar verme gibi durumlar oluştuğu için hayır dediklerini açıklamışlardır. Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise, öğrencilerin vicdani değerlerinin yetiştiği toplumla şekillendiğidir. Bu nedenle küçük yaşlarda verilecek olan değerler eğitiminin önce bireysel daha sonra ise toplumsal bir etkisi olacağı düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği, Çocuk Vicdanı, İlkokul

ABSTRACT

Conscience Perceptions of Primary School Children

Meltem ÇETİNKAYA

Dicle University Institute of Education Sciences Primary Education

Master Thesis, 90 pages, January 2024

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Özcan EKİCİ

This research aimed to determine primary school students' views on the concept of conscience. Qualitative research method was used to determine the main purpose of the research with a holistic approach. "Phenomenology" was chosen as the research design. The reason for choosing phenomenology in this study is; The aim is to try to understand children's conscientiousness in depth using different methods, based on their experiences. The phenomenon examined in the research was chosen as "primary school students' perception of conscience". The study group of the research consists of a total of 50 students studying in 3 different classes in the 4th grade of Akkoyunlu Primary School in Kayapınar district of Diyarbakır province in the 2023-2024 academic year. Easily accessible case sampling was used to select the students participating in the research. Data in the research were collected using the interview form technique. The answers given by the primary school students participating in the research regarding their perception of conscience were examined, the answers were coded and content analysis was conducted.

As a result of the research, students evaluated the concept of good as helpfulness, being compassionate, love, being happy, thinking of others, being respectful and being honest; They evaluated the concept of evil as injustice, violence, exclusion, undervaluation, sadness, lying, bad words and selfishness. In addition, regarding the situation of knowing the impact of the behavior in advance, 4th grade students said no, not wanting the behavior to be repeated. They explained that they said no because there were situations such as seeing a negative impact, being unhappy, or causing harm. Another result of the research is that students' conscientious values are shaped by the society in which they grow up. For this reason, it can be thought that the values education given at an early age will have an individual and then a social impact.

Keywords: Primary Education, Classroom Teaching, Child Conscience, Primary School.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. İlkokul Çocuklarının Gelişim Özellikleri	7
2.1.1. Çocuğun Fiziksel Gelişimi	9
2.1.2. Çocuğun Psiko-seksüel Gelişimi	10
2.1.3. Çocuğun Psikososyal Gelişimi	11
2.1.4. Çocuğun Bilişsel Gelişimi.....	12
2.1.5. Çocuğun Dil Gelişimi	17
2.2. Ahlak Gelişimi	19
2.2.1. Ahlak İle İlgili Temel Kavramlar	19
2.2.2. Ahlak Kavramının Felsefi Yaklaşımı	20
2.2.3. Ahlak Kavramının Kültürel Açından Ele Alınması (Ahlak ve Toplum, Toplumsal Ahlak)	22
2.2.4. Ahlak Gelişim Yaklaşımları	23
2.2.4.1. Psikoanalitik Yaklaşım	23
2.2.4.2. Davranışçı Yaklaşım	25
2.2.4.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	25
2.2.4.4. Bilişsel Gelişim Kuramı	27

2.2.4.5. John Dewey'in Ahlak Gelişim Kuramı.....	28
2.2.4.6. Jean Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramı	29
2.2.4.7. Kohlberg'in Ahlak Ahlak Gelişim Kuramı	29
2.2.4.8. Carol Gilligan'in Ahlak Gelişim Kuramı	30
2.2.4.9. Eliot Turiel'in Ahlak Gelişim Kuramı.....	31
2.2.4.10. James Fowler'in İnanç Aşamaları.....	32
2.2.4. Ahlaki Görecelik.....	33
2.2.4.1. Bireysel Farklılıklar ve Ahlaki Görecelik	33
2.2.4.2. Toplumsal Farklılıklar ve Ahlaki Görecelik.....	34
2.3. Vicdan.....	35
2.3.1. Vicdan Kavramı.....	36
2.3.2. Vicdan Kaynağı	38
2.3.2.1. Vicdanın Doğuştan Olduğuna Dair Görüşler	38
2.3.2.2. Vicdanın Sonradan Kazanıldığına Dair Görüşler.....	39
2.3.2.2.1. Deneyci Kuram	39
2.3.2.2.2. Tekâmülcü Kuram	40
2.3.2.2.3. Toplumcu Kuram.....	40
2.3.3. Vicdan Çeşitleri	40
2.3.3.1. Ferdi Vicdan	41
2.3.3.2. Toplumsal Vicdan	41
2.3.4. Dini, Felsefi, Psikolojik, Sosyolojik Boyutuyla Vicdan	42
2.3.5. Ahlak ve Vicdan.....	43
2.3.6. Değer ve Vicdan	44
2.3.7. Çocuk ve Vicdan.....	44
2.4. İlgili Araştırmalar	45
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Araçları.....	49
3.4. Verilerin Analizi.....	50
3.5. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması.....	52
4. BULGULAR.....	55
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.5. Örnek Olay Yöntemiyle Elde Edilen Bulgular	61
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	65
5.1. Öneriler	70
5.1.1. Araştırmanın Neticelerine Yönelik Öneriler	70
5.1.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	70
6. KAYNAKÇA	71
7. EKLER	84
EK 1: GÖRÜŞME SORULARI	84
EK 2: UYGULAMA İZNİ	87
ÖZGEÇMİŞ.....	Error! Bookmark not defined.

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Freud Psiko-seksüel Gelişim Dönemleri.....	10
2.	Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri.....	12
3.	Piaget'ye göre Bilişsel Gelişim Evreleri.....	15
4.	Çalışma Grubu 4.sınıf öğrencileri demografik özellikleri.....	49



ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	İyi Kavramının Tanımı.....	55
2.	İyi Hissetme Durumu.....	56
3.	Kötü Kavramının Tanımı.....	57
4.	Kötü Hissetme Durumu.....	58
5.	Yapılan Kötü Davranışın Tekrarı.....	59
6.	Kararların Verilmesinde İç Sesi Dinleme Durumu.....	61
7.	Paranın Verilme Durumu.....	62
8.	İyi İnsan Olma Durumu.....	63

KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış bazı singeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya yönelik problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Geleceği oluşturan, toplumun devamını sağlayan çocukluk çağındaki bireylerdir. Çocukluk; bebeklikten ergenliğe kadar geçen dönem olarak adlandırılabilir. Bu süre zarfında çocuk fiziksel, zihinsel ve ahlaki olarak her yönden gelişir ve değişir. Bu gelişim ve dönüşüm evde başlayıp okulda ve dış ortamda devam eden bir süreçtir (Kol, 2013). 6-10 yaş arası erken çocukluk yaş aralığı ilköğretim ile örtüşmektedir. İlkokul öğrencileri eğitim ve öğretim hayatında iyi birer vatandaş olabilmeleri için temel bilgi, beceri, davranış ve değerlere göre yetiştirilmelidir. Bununla beraber öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak hayata hazırlanmaları ve öğrencinin gelişim özelliklerini dikkate almak gerekmektedir (Doğan, 2007; Gündoğan, 2020; Kamer & Şahin, 2021).

Gelişim süreçleri dikkate alındığında ise birey, çocukluk evresini tamamlayarak önce ergen sonra ise yetişkin olmaktadır. Bireyin gelişim süreçlerinde en hızlı fiziksel büyüme ise çocukluk çağında gerçekleşmektedir. Bu dönemde çocuklar çok aktiftir, oyun oynamayı sevmektedirler. Okuma, yazma ve temel matematik becerilerini bu yaşta kazanmaktadırlar. Çocuğun duygusal tepkileri artık benmerkezci değil, daha gerçekçi ve sosyal durumlara uygundur. Çocuklar ders çalışmayı sevmekte, kim olduğunu ve etrafındakilerin duygularını anlamaya başlamaktadır (Konuk, 2006). Birey bu gelişim süreçlerinden geçerken, çocukluktan itibaren büyüdükçe hayata bakış açıları da genişlemektedir. Yine birey küçük yaşlardan itibaren iyi ve kötüyü, doğru ve yanlış kavramlarını da öğrenmektedir. Aynı zamanda birey, cinsiyet kimliğini de, çocukluk döneminde öğrenmektedir (Kol, 2013).

Ayrıca Piaget, 6-10 yaş aralığını, çocukların ailelerinden ayrılıp dış dünyaya açıldığı belirli bir kullanım dönemi olarak aktarmıştır. Somut işlemler aşamasındaki çocuklar sembolik zihinsel aktiviteden gerçek zihinsel aktiviteye geçmektedirler. Mantıksal bir şema oluşturmaktadırlar. Sadece algısal olarak değil, aynı zamanda

tartışmaya da başlamaktadırlar. Bu yaştaki çocuklar, alışılmadık nesnelere veya durumlara itiraz etmek için beş duyularını kullanamazlar, ancak nesneleri uzunluk, ağırlık ve sese göre sınıflandırabilirler (Pala-Özçelik, 2020).

Çocuklar fiziksel olarak gelişip olgunlaşırken, aynı zamanda ailelerinden ve sosyal çevrelerinden toplumsal değerleri de öğrenirler. Çocuklar bu değerleri sadece ailelerinden değil aynı zamanda eğitim yoluyla okullarda da öğrenirler. Eğitim sürecinde ilkokulda çocuğun aktif olarak tanıdığı ve kabul ettiği değer ve yargılar ile ailenin çocuğa dayattığı değer ve kurallar önem kazanmaya başlar (Ekici, 2023; Kamer & Şahin, 2021; Pala-Özçelik, 2020). Bu yaştaki çocukların ahlaki gelişimini inceleyenler bu süreçlere farklı isimler vermektedirler. Piaget'ye göre ilkokul çağına denk gelen bu süreç dışadönük bağımlılık dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde çocuğun ahlaki yargıları başkalarına bağımlıdır. Çocuklar, olayları ve eylemleri belirli sonuçlara göre değerlendirdikleri için ahlaki gerçekçidirler (Yazıcı,2014). Örneğin, iyi niyetine rağmen birçok bardak kıran bir çocuk, kasıtlı olarak birkaç bardak kıran bir çocuktan çok daha suçludur. Bu dönemde çocuğun bilişsel gelişimi amaç ve sonucu birlikte değerlendirmek için yeterli değildir (Doğan, 2007).

Kohlberg'e göre ise buna geleneksel düzey denmektedir. Bu aşama okul çağında başlamakta ve ergenlik başlayana kadar devam etmektedir. Somut düşünme yeteneği geliştirilerek çocuklarda toplum tarafından kabul edilen iyi ve kötü kavramı yerleşmiş olmaktadır. İyi ve doğru roller burada ahlaki değerlerin temelini oluşturmaktadır. Ancak bu aşamada çocuk, ödüle götürdüğü için iyiliği ve adaleti kabul etmekte, cezayı getirdiği için kötülükten ve yanlıştan kaçınmaktadır. Dolayısıyla iyi ve kötü kavramlarını kendi süzgecinden geçirememiştir. Toplumsal düzene önem verildiğinde sadece ona uymak değil, toplumu yaşatmak da önemlidir (Çinemre, 2013).

Bununla birlikte günümüzün hızla gelişen dünyasında çocuklar kendilerini sanal, yapay ortamlarda bulmakta ve buralardaki hayata uyum sağlamaktadır. Bu sanal ve yapay ortamlar çocuklara birçok fırsat sunmakla birlikte onları bazı değerlerden uzaklaştırabilmektedir (Bakaç, 2013; Göz, 2014). Toplumun benimsediği iyi ve kötü davranış standartları ve bu doğrultuda kabul edilen değerler yaşadığımız çevreye bağlı olarak zaman içinde değişebilmektedir (Akar, 2017). Bu noktada yaşanan değişimlerin olumlu yönde olması için çeşitli çalışmalar yapılmış ve değerler eğitimi kavramı doğmuştur (Yaylacı, 2016).

Değerler eğitimi hayatın bir parçası olan, hem ailede hem de toplumda kültür aktarımı yoluyla alınan ancak günümüzde müfredata aktararak eğitim hayatındaki yerini almıştır (Akar, 2017). Program sayesinde aşılana değerler, ailede ve çevrede oluşana, öğretmenlerin ve arkadaşların etkisiyle okul ortamına daha sistemli bir şekilde aktarılmaktadır (Demircioğlu & Tokdemir, 2008).

Değerler eğitiminin temel amacı ise bireyin dış etkenler tarafından yönetilmek yerine kendi kendini yönetmesini sağlamak ve dış ahlaktan iç ahlaka ulaşmaktır. Burada söz edilen iç ahlak kavramı vicdan olarak görülebilir. Kişisel değer, bireylerin dış etkenler tarafından yönlendirilmek yerine kendi “vicdanlarına” dayalı seçimler yapmalarıyla oluşmaktadır (Zengin & Arslan İçöz, 2018). Bu nedenle bireyin hem ailede hem de okulda iyi yetiştirilmesi gerekmektedir. Özellikle eğitim sürecinde çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak yürütülürse, çocukların düşünme, öğrenme, konuşma ve değer duygusu geliştirme becerilerinin gelişimini etkileyecektir. Böylece bireyler iyiyi ve kötüyü fark ederek doğru kararlar verebilirler (Demircioğlu & Tokdemir, 2008; Ekici, 2023; Gömleksiz & Cüro, 2011). Bu noktada vicdan kavramı ile karşılaşmakta ve bu kavramının nasıl öğretileceği önem kazanmaktadır. Zira vicdan hayatın önemli bir kavramıdır.

Toplumsal ve bireysel yaşam için önemli olan vicdan, insanların duygularını ne şekilde etkilediği önem arz etmektedir. Zira vicdan insanları kötü şeyler yaptıklarında mutsuz eden bir duygudur. İnsanları doğru yola iletir ve yanlış yoldan uzaklaştırır (Kahveci, 2012). Ayrıca Türk Dil Kurumuna göre ise vicdanı, “kişiyi fiilleri hakkında muhakeme etmeye zorlayan ve ahlaki değerleri hakkında doğrudan ve ihtiyari muhakemelerde bulunmasını sağlayan güç” olarak belirtmiştir (TDK, 2015). Vicdan ile ilgili yapılan açıklamalara bakıldığında; Kant (2007) vicdanı, kendini yargılamaktan çok kendini uyarılama içgüdüğü olarak görürken, Nietzsche (2005) vicdanı, bireyin zalimlik içgüdüğüünün dışa döndürülemeyecek şekilde içe dönük olması olarak tanımlamaktadır (akt. Demirkol & Kılıç, 2017).

Bireydeki vicdan algısının gelişimine bakıldığında, bir kişinin çocukluğundan beri kendisine verileni alabilmesi için kendisini ayrı bir “ben” olarak görmesi ve insanlar arasında bir “karşılıklılık ilkesi” olduğunu anlaması gerekir. Bunun farkına varmak, bir vicdan geliştirmenin ilk adımıdır. Bilişsel olgunluk ve farkındalık bu nedenle vicdanın oluşumu için gereklidir. Dış kontrol güçleriyle (ebeveynler, öğretmenler, toplumsal

değerler vb.) iç kontrol mekanizmasına dönüşmeye başladığında vicdan oluşmaya başlamış demektir (Akşeker, 2005'den akt. İmamoğlu, 2010).

Ancak bireyler çocukluk sürecinde bilişsel ve duyuşsal olarak yeterli gelişimi sağlamadıklarında vicdan ile ilgili bazı değerleri kavrayamaya bilirlir. Zira küçük bir çocuk verdiği sözü tuttuğunda bunu ahlaki ve doğru bir davranış olarak algılamayabilir. Fakat vicdan geliştikçe sözü tutmak, çocuğun gelecekteki sorumluluk ve görev duygusunun temelini oluşturur (Rousseau, 2002'den akt. Balık ve Duran 2021). Bunun yanında vicdanın bilişsel olgunluk gerektirdiği ileri sürülmekle beraber, bazı görüşler aksi yönde ilerlemektedir. Bu görüşlere göre vicdanın doğuştan olduğu ileri sürülmüştür. Bu nedenle vicdan ile ilgili olarak “Vicdan doğuştan mıdır? Yoksa sonradan çevresel ve eğitimsel etkilerle oluşan bir kavram mı?” olduğu tartışılmaktadır. Birinci görüşe göre vicdan, diğer tüm yetiler gibi normal bedende vardır. Vicdanın olumlu ya da olumsuz karar verebilmesi, aldığı eğitime, biriktirdiği bilgi ve anlayışa, yani insanlar tarafından programlanmasına bağlıdır. İkinci görüşe göre hiç kimse vicdanlı veya vicdansız doğmaz. Vicdan öğrenilir ve genellikle aileler tarafından öğrenilir. Çocuklar sosyal kurallara uymayı çevrelerinden öğrenirler (Uysal, 2008). Temel olarak çocuklar, kendilerine öğretilen sınırları ve kısıtlamaları benimseyerek toplumsal kurallara karşı belirli tutumlar geliştirirler. Bu 'edinme' süreci genellikle 'vicdan' olarak kendini göstermektedir (Balaban, 2009).

Vicdan ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; vicdan üzerine pek çok tanımlama yapılmıştır ve aynı zamanda vicdanın kaynağı araştırılmıştır (Demirkol & Kılıç, 2017; Ekici & Yılmaz, 2022; Erdem, 2021; Gül, 2008; Güler, 2010; İmamoğlu, 2010; Kuçuradi, 2006; McGuire, 1963; Vithoukas & Muresanu, 2014; Yıldız, 2018; Zengin & Arslan, 2018). Ancak literatüre bakıldığı zaman çocukluk çağındaki bireylerin vicdan algılarıyla ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Çocuklar doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü ne şekilde algırlar? Bu algılardan yola çıkarak yapmayı düşündüğü veya yaptığı eylemleri ne şekilde değerlendireceği çocuğun vicdanıyla ilgilidir. Geleceğin toplumunu bugünün çocukları oluşturur. Çocukluk çağında yerleşen vicdani değerler ilerde bireyin vereceği kararların temeli olarak görülebilir. Kararlar bireyleri, bireyler ise toplumu etkiler (Bakaç, 2013; Göz, 2014). Daha dürüst ve ahlaklı bir toplum oluşturmak için bugünün çocuklarının vicdan algılarını değerlendirmek ve bu algıları geliştirmek gerekir. Bu nedenle bu araştırmanın problem durumu; ilkokul çocuklarının vicdan algılarını incelemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilkökul öğrencilerinin vicdan kavramına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çocuklara göre iyi nedir? Onlara ne iyi hissettirir?
2. Çocuklara göre kötü nedir? Onlara ne kötü hissettirir?
3. Çocuklar yaptıkları davranışların kötü sonuçlarını önceden görebilselerdi yine de aynı davranışı yaparlarmıydı?
4. Çocuklar bir konuda karar verirken iç seslerini dinlerler mi?
5. Çocuklar, ihtiyaçları olması durumunda verilecek kararlarda ahlaki ikileme düşerler mi?
6. Bir olay karşısında verilen kararlar bireylerin iyi insan olma durumunu değiştirir mi?

Araştırma konusu olan vicdan kavramı, gelişim kuramları ve ahlak ve değer eğitime yönelik yaklaşımlar temelinde ele alınmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatürde çocukların vicdanı ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı ve vicdan kavramının genellikle din eğitimi olarak değerlendirildiği söylenebilir. Bu araştırmada, kişiliğin oluştuğu çocukluk döneminin farkındalık gelişimi açısından çok önemli olması nedeniyle “çocuk vicdanı” kavramının üzerinde durulması gereken bir konu olduğuna dikkat çekme ihtiyacı duyulmuştur.

Geleceği oluşturan, toplumun devamını sağlayan çocukluk çağındaki bireylerdir. Çocukluk; bebeklikten ergenliğe kadar geçen dönem denilebilir. Bu süre zarfında çocuk fiziksel, zihinsel ve ahlaki olarak her yönden gelişir ve değişir. Değer yargılarının temeli yine bu dönemde atılır. Çocukluk çağında yerleşen vicdani değerler ilerde bireyin vereceği kararların temeli olarak görülebilir. Kararlar bireyleri, bireyler ise toplumu etkiler. Daha dürüst ve ahlaklı bir toplum oluşturmak için bugünün çocuklarının vicdan algılarını değerlendirmek ve bu algıları geliştirmek gerekir.

Bireyin vicdanının gelişmişlik düzeyi arttığında toplumda huzur ortamı oluştuğu söylenebilir. Herkesin başkalarını düşündüğü ve davrandığı bir toplumda kaos uzak bir

kavram olarak kalır. Dolayısıyla vicdan, gelecekte büyüyecek çocuklar için önemli bir konudur. Araştırmada vicdanın; toplumların ıslahı için eğitici bir kavram olduğu anlaşılarak, çocuklara verilecek olan değerler eğitimi ile bu konuda neler yapılacağı planlanabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları;

- Diyarbakır merkez ilçe okullarındaki 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma 2023-2024 eğitim- öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır.
- Bu araştırma veri toplama sürecinde kullanılacak formun soruları ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Varsayımlar

- Bu çalışmaya katılan öğrencilerin soruları samimiyetle cevapladıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmacı tarafından hazırlanmış soruların, öğrencilerin vicdan algılarını belirlemeye, araştırmanın konusuna ve amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrenciler arasında olumlu veya olumsuz etkileşim olmadığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Fiziksel Gelişim: Bireyin kilo alması, boy uzaması ve vücudu oluşturan tüm sistemlerin olgunlaşmasıdır (Doğan, 2007).

Psiko-seksüel Gelişim: Farklı yaşlarda ve farklı evrelerdeki bireylerde tamamlanır (Çiftçioğlu ve diğ., 2016).

Bilişsel Gelişim: İnsanın zihnindeki davranışın gelişimi, zihnin gelişimidir (Karaman ve Akyol-Köksal, 2011).

Biliş: Dikkat, biliş, hafıza, okuma ve yazma ve problem çözme içermektedir (Kol, 2013).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İlkokul Çocuklarının Gelişim Özellikleri

Gelişim, her seviyedeki organizmaların incelenmesinde ve anlaşılmasında kullanılan bir terimdir. Her canlı, yaşam serüvenini gelişim süreciyle tamamlamaktadır. Bu gelişim süreci bazı organizmalarda kısa, bazılarında uzun olabilmektedir. İnsan gelişimi, çevre ve kalıtım arasındaki sürekli ve karşılıklı etkileşimin sonucudur. Döllenme ile başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireyin özellikleri, çevre ve kalıtımın karışımından doğmaktadır. Gelişme, büyüme ile yakından ilişkili bir kavramdır. Her canlı, oluşmaya başladığı andan itibaren mükemmelliğe giden bir gelişme yolundadır. Tüm canlılar gibi insan da belli gelişim aşamalarından geçerek yaşamını sürdürmektedir. Bu gelişim dönemlerinin özelliklerini anlamak, çocuk yetiştirmede ebeveynlere ve eğitimcilere çok yardımcı olmaktadır (Çelik, 2013).

Fiziksel gelişim hem fiziksel hem de motor gelişimi içermektedir. Fiziksel gelişim, boy, kilo ve hacimdeki büyümenin yanı sıra vücut sistemlerinin kendilerinden beklenen görevleri yerine getirme yeteneğidir. Motor gelişim ise kişinin vücudunu kontrol etme yeteneğindeki artıştır. Başka bir deyişle; motor gelişim, zihin ve kas koordinasyonuna dayalı davranış gelişimidir. Motor gelişim ile ilgili olarak duyu organları, kaslar ve sinir sistemi koordinasyon içinde çalışmak zorundadır (Doğan, 2007).

Fiziksel ve motor gelişim, diğer gelişim alanları için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca fiziksel gelişim, motor gelişim için ön koşuldur. Bir kişinin motor becerilerini gerçekleştirme yeteneği, esas olarak ilgili vücut bölümlerinin veya organlarının olgunlaşmasına bağlıdır. Fiziksel ve motor gelişim, gelişimin en gözlemlenebilir ve ölçülebilir alanlarıdır. Fiziksel gelişim doğumdan önce başlayan ve ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Fiziksel gelişim alanı, vücudun iskeleti, kasları, sinir sistemi, solunum sistemi, sindirim, dolaşım ve boşaltım sistemleri ve organlarındaki değişiklikleri içermektedir (Süslü, 2002).

Okul öncesi dönem, yaşamın diğer dönemlerine göre en hızlı büyüme ve gelişmedir. Okul öncesi çağıdaki fiziksel gelişim çocukluk dönemine göre yavaşlamaktadır. Okul öncesi dönemde başlayan büyüme hızındaki yavaşlama 10-11 yaşına kadar devam

etmektedir. Çocukluk döneminde nispeten yavaşlayan vücudun büyüme ve gelişmesi ergenlik döneminde yeniden hızlanmakta ve bu dönemin sonunda yetişkinliğe ulaşmaktadır (Şimşek, 2004).

Çocukların vücut ölçülerindeki belirgin farklılıklar nedeniyle, 6, 7 ve 8. sınıflarda kız ve erkek öğrenciler arasındaki karışıklığı en aza indirecek şekilde karma (kız-erkek) programlar kullanılarak program dikkatli bir şekilde düzenlenmelidir (Koç, 2009).

Çocuklar okula başladıklarında bu yapılarda hızlı bir gelişim gözlenmektedir. Bu gelişme yaklaşık 9 yaşına kadar kızlarda ve 11 yaşına kadar erkeklerde hızlıdır. Kilo ve bazı dış faktörlerin çocuğun gelişimini etkili bir şekilde etkilediği bulunmuştur (Soğat, 2007).

Fiziksel gelişim yeterli beslenme, sıcaklık ve nem gerektirmektedir. Ancak bu koşullar altında genetik unsurlar ve hormonal büyüme uyarılır ve gelişme sağlanmaktadır. JM Tanner, fiziksel gelişimin türü ve hızında kalıtım ve çevresel faktörlerin etkileşiminin önemine dikkat çekmiştir. Tanner'a göre fiziksel gelişimde, kalıtım, ırk, beslenme, hastalık, psikolojik bozukluklar ve sosyoekonomik durum gibi temel faktörlerin hepsi rol oynamaktadır. Bu faktörlerin sağlıklı gelişimi ile fiziksel olarak iyi gelişmiş bir çocuk kendini aşağılık hissetmemekte, özgüveni geliştirmekte ve arkadaşlarıyla oynadığı oyunlarda başarılı olmaktadır (Çelik, 2013).

9-11 yaş arası çocuklar genellikle temel eğitimin dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim görmektedirler. Bu yaşlar çocukluğun son yılları olarak da belirtilmektedir. Bu dönemdeki çocuklar, önceki ve sonraki dönemlere göre daha istikrarlı ve dengeli bir durumdadır ve genellikle büyük bir eğitimsel ve yönetsel zorluk çıkarmamaktadırlar (Doğan, 2007).

Bu aşamada çocuklar, nesneleri ve olayları anlamak ve olaylara ve olgulara farklı bir bakış açısıyla bakmak için mantıklarını kullanmaya başlamaktadırlar. Örneğin, başkalarının düşüncelerini anlamaya çalışmaktadırlar. Çocuklar daha üst düzeyde düşünebilmektedirler. Soyut bir ifadeyle yaşadıklarını özetleyerek, olayları zihinlerinde şekillendirebilmekte ve ideolojik olarak zihinlerinde bir mükemmellik kavramı oluşturabilmektedirler. Beşinci sınıfın sonunda çocukların milliyet duyguları güçlenmekte, millî kimliklerini, bayrağını ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucularını sahiplenmekte ve savunmaktadırlar. Ayrıca dünya görüşlerine bir vatanseverlik duygusu katmaktadırlar (Kan, 2006).

Dördüncü sınıflar bir yandan büyümek, diğer yandan çocuk kalmak istemektedirler. Genellikle grup çalışması yapmayı tercih etmektedirler. Dördüncü sınıf öğrencileri net bir zaman anlayışı geliştirmeye, neden-sonuç ilişkileri kurmaya, sorunları belirlemeye, sorunlara alternatif çözümler bulmaya ve sonuçları hakkında kararlar almaya başlamaktadırlar. Beşinci sınıflar büyüme ve gelişmenin üçüncü aşamasında oldukları için soyut düşünebilmektedirler (Doğan, 2007).

Bu yaşta Türkiye'nin fiziksel ve kültürel özellikleri keşfedilebilmekte, bilgi toplama ve organize etme yeteneklerini geliştirmektedir. Beşinci sınıflar esnek bir şekilde gruplandırıldığında, fikirlerini ifade edebilmeleri ve gösterimlere katılabilmeleri için çalışmalarına ve paylaşımda bulunmalarına izin verilmektedir. Haritalara, kişisel koleksiyonlara, öğrenme oyunlarına, taklitlere, grup çalışmasına, performansa ve deneyim kazanmaya ilgi duymaktadırlar (Yeniad, 2019).

2.1.1. Çocuğun Fiziksel Gelişimi

Çocuklar bireysel süreçlerinde çeşitli değişim ve gelişimler yaşamaktadırlar. Bu değişim ve gelişimin en görünür olanı fiziksel gelişimdir. Fiziksel gelişim, bireyin kilosu, boyu ve vücudunu oluşturan tüm sistemlerin olgunlaşması ile açıklanabilmektedir. Bireyin fiziksel gelişimi, içinde bulunduğu gelişim aşamasına paralel olarak ilerliyorsa sağlıklı olduğu söylenebilmektedir. Çocukluk döneminde fiziksel gelişimin hızla gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Çocuklar yılda ortalama 5 cm uzamakta ve 2,5 kg almaktadırlar (Doğan, 2007).

Kızlar erkeklerden daha uzundur ve daha hızlı uzamaktadırlar. Bunun nedeni, kızların buluş çağına daha hızlı erişmeleridir. Okul öncesi çağda başlayan küçük kasların gelişimi ilkokulda da devam etmektedir. El becerilerinin gelişmesi sayesinde çocuk artık kalem tutmakla yetinmez ve daha iyi işler yapabilmektedir. Enstrüman çalabilmekte ve makası doğru kullanabilmektedir. El-göz koordinasyonu iyi gelişmiştir. Harfler daha okunaklı söylenmektedir. Yaşı arttıkça vücudu dengeyi bulmakta ve yere düşmeleri azalmaktadır. Denge oyunlarında sorun yaşamamaktadır. Arterler ve damarlar yetişkinliğe yakın bir gelişme düzeyine ulaşmaktadır. Çocuğun sindirim sisteminin hacmi çok gelişmekte, tükürük ve mide sıvısı miktarı artmaktadır. Süt dişleri düşmeye ve kalıcı dişlerin yerini almaya başlamaktadır. Hızlı büyüyen çocuklar birer enerji kaynağıdır. Sürekli oynama ve hareket etme eğilimindedirler (Ertuğrul- Özener, 2018).

Daha fazla enerji tükettikleri için yetişkinlere benzer kaloriye ihtiyaç duymaktadırlar. 10-11 saat uyumaları gerekmektedir. Hastalıklara karşı direncin arttığı bu yaşlar, yaşamın en sağlıklı dönemleri olarak tespit edilmiştir. Bunun nedeni, en düşük ölüm oranına sahip yaş döneminde olmalarıdır. Çocukluk hastalıkları bitmiş ve yetişkinlik dönemi henüz başlamamıştır. Bu süre zarfında çocuğun günlük 2400 kaloriye ihtiyacı vardır. Çocuk iyi beslenmelidir. Bu dönemde çocuklar enerjilerini sağlıklı bir şekilde kullanabilmeleri için dışarıda oynamaya teşvik edilmelidirler (Tekeli, 2002).

2.1.2. Çocuğun Psiko-seksüel Gelişimi

Çocuklar fiziksel olarak geliştikçe cinsiyet kimliklerini de tanımaya ve anlamaya başlamaktadırlar. Freud'un “psiko-seksüel gelişim” kuramına göre bireyler, farklı yaş gruplarında farklı aşamalardan geçerek gelişimlerini tamamlamaktadırlar. Psikoseksüel gelişim kuramına göre her dönemde çocuğa haz veren bir yerle ilişkilendirilir ve hazdan aşırı ya da yoksunluk, içinde bulunulan döneme bağlanmaya yol açmaktadır (Çiftçioğlu, vd., 2016). Freud'a göre çocukların bu dönemlerdeki deneyimleri ileriki yıllarını etkilemektedir. Freud, kişiliğin beş aşamaya ayrılarak geliştiğini öne sürmüştür. Bunlar;

Tablo 1. Freud Psiko-seksüel Gelişim Dönemleri

Psiko-seksüel Gelişim Dönemi	Yaş Dönemleri
1. Oral Dönem	0 - 1,5 Yaş
2. Anal Dönem	1,5 - 3 Yaş
3. Fallik Dönem	3 - 6 Yaş
4. Gizli (Latent) Dönem	6 -12 Yaş
5. Genital Dönem	12 Yaş Sonrası

Kaynak: (Çiftçioğlu, vd., 2016)

İlk üç dönem doğum öncesi dönemler olarak adlandırılmıştır. Freud'a göre kişilik gelişiminde doğum öncesi dönemler çok önemlidir. Bu süre zarfında, çocuk tüm önemli kişilik özelliklerinin temelini atmaktadır. Freud'a göre saplantı bu dönemlerden herhangi birinde ortaya çıkabilmektedir. Bu noktadaki saplantı, aşırı doyumdan veya aşırı engellenmekten kaynaklanabilmektedir. Bir dönemi takıntı haline getirenler, o dönemin özelliklerini taşımaktadırlar (Özdemir vd., 2012).

İlkokul çağı, Freud'un gizil dönemi ile aynıdır. Bu dönem 6 yaşından ergenliğin ilk yıllarına kadar sürmektedir. Freud, cinsel arzuların maskelendiğini, çocukların fallik dönemde yaşanan cinsel duyguların anılarından kaçınmak için karşı cinsten arkadaşlarla ilişki kurmaktan kaçındıklarını ve aynı cinsiyetten akranlarıyla arkadaş olmayı oldukça yoğun bir şekilde arzu ettiklerini fark etmiştir. Bu dönem aynı zamanda okul çağıının başlangıcı olarak da adlandırılabilir. Bu nedenle, çocuklar libido enerjilerini tatmin etmekte ve bunu daha çok okul başarısı için kullanmaktadırlar. Bu, cinsiyet ile sosyalleşmenin devreye girdiği dönemdir (Sağlık, 2021).

Gizli dönem, bir önceki dönemde edinilen niteliklerin pekiştirildiği bir dinlenme dönemi ve psikoseksüel gelişimin son dönemi olan genital dönemde yaşanan önemli süreçlere hazırlık aşaması olarak kabul edilebilmektedir (Özdemir vd., 2012). Çocuğun tüm bu süreçlerden geçerken yaşadıkları kişiliğinin bir parçası haline gelmektedir.

2.1.3. Çocuğun Psikososyal Gelişimi

Bazı çocuklar sosyal ilişkilerde de çok başarılıdır. Kısacası, araştırırsa, her çocuğun başarılı olabileceği bir alan her zaman vardır. Ancak öğretmenlerin iyi bir gözlemci olmaları ve öğrencilerinin başarılı olabilecekleri alanları keşfetmeleri için gelişim dönemlerine göre hazırlanmış farklı ortamlarda öğrencilerini takip etmeleri gerekmektedir. Öte yandan, öğrencilerin başarının yanı sıra kendi başarılarını da algılamaları önemlidir. Ayrım gözetmeksizin öğrencileri bireysel olarak desteklemek, özellikle istikrarsız öğrencilerin küçük ilerlemelerini bile fark etmek ve bunu öğrencilere iletme psikososyal gelişim üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Çiftçioğlu ve diğ., 2016).

Sosyal çevre, çocuğun kişilik özelliklerinin oluşumunda büyük rol oynamaktadır. Erikson (1984)'e göre, insanlar yaşamları boyunca sekiz farklı gelişim aşamasından geçmektedirler. Gelişimin her aşamasının kendi gelişim hedefleri vardır. Birey, gelişiminin her aşamasında belirgin bir çatışma veya kafa karışıklığı ile karşılaşmaktadırlar. Kişinin gelişiminin herhangi bir aşamasında amaçlarına ulaşabilmesi için o aşamada ortaya çıkan çatışmaları veya kafa karışıklıklarını aşması gerekmektedir (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Tablo 2. Erikson’un Psikososyal Gelişim Evreleri

Psikososyal Gelişim Evresi	Yaş Dönemleri
1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik	0 – 1 Yaş
2. Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç	2 – 3,5 Yaş
3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk	4 - 6 Yaş
4. Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu	7 -11 Yaş
5. Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası	Ergenlik Dönemi
6. Yakınlığa Karşı Yalnızlık	Genç Yetişkinlik Dönemi
7. Üretkenliğe Karşı Durağanlık	Yetişkinlik Dönemi
8. Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk	Olgunluk Dönemi

Kaynak: (Gürses ve Kılavuz, 2011).

İlkokul çağı, Erikson (1984)'ün “Başarıya Karşı Başarısızlık” dönemine denk gelmektedir. Bu aşamada çocuk çok çalışmak ve bu duyguyu yaşamak istemektedir. Kendini arkadaşlarıyla kıyaslamakta ve bu kıyaslama nedeniyle yetersizlik ve başarısızlık duygularıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu dönemde çocuklar sadece ebeveynleri ile değil, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının da etkisiyle özgüvenlerini kaybedebilmektedir. Bu konuda çocuğun öğretmeni önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğa yapabileceği görevler ve üstlenebileceği sorumluluklar verilmelidir. Sınıf karşılaştırmaları yapılmamalı, her öğrencinin bir birey olduğu ve farklı özelliklere sahip olduğu unutulmamalıdır. Bu dönemde çocukların öğrendikleri ve başarıları için çevrelerinde hayranlık ve takdir toplamaları çok önemlidir. Bu nedenle çocukların başarı ihtiyaçlarının karşılanmasında öğretmenlerin ve ailelerin rolü oldukça önemlidir (Gündoğdu, 2016).

2.1.4. Çocuğun Bilişsel Gelişimi

Bireyin etrafındaki dünyayı anlamasına ve hakkında bilgi edinmesine izin veren olumlu zihinsel faaliyetlerin geliştirilmesi bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, çevreyi ve dünyayı anlamının bireysel yollarının daha karmaşık ve etkili hale geldiği süreçtir. Piaget, bilişsel gelişimi biyolojik ilkeleri kullanarak açıklamaktadır. Piaget'e göre gelişim, genetik ve çevre arasındaki etkileşimin

sonucudur. Ayrıca bilişsel gelişimi etkileyen ilkeleri; Olgunluk, deneyim, uyum, organizasyon ve denge olarak belirtilmektedir (Kol, 2013).

İnsanlar birçok refleksle doğmaktadırlar. Bu refleksler onun çevreye uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Refleksler, deneyimsiz bir bebeğin etrafındaki dünya hakkındaki davranışlarını yönlendirmektedir. Ancak bebekler biyolojik olarak olgunlaştıkça ve çevreleriyle etkileşime girerek deneyim kazandıkça refleksleri değişmektedir. Refleksler, çocuğun çevresine uyum sağlamasına yardımcı olmak için yerini bilinçli ve karmaşık hareketlere bırakmaktadır. Bilişsel gelişim, olgunlaşma ve deneyim kazanma arasındaki süregelen etkileşimin ürünüdür (Kara ve Sucu, 2016).

Organizmaların çevrelerine uyum sağlama yeteneği, kesinlikle tüm canlıların ortak bir özelliğidir. Piaget, bilişsel gelişimi bir denge, dengesizlik süreci, dünyayı öğrenme yolunda yeni bir denge olarak tasarlamıştır. Başka bir deyişle, onu daha düşük bir dengeden daha yüksek bir dengeye doğru bir hareket olarak tanımlamıştır. Herhangi bir uyarlanabilir eylem, organize davranışın bir parçasıdır. Tüm faaliyetler koordine edilmiştir. Organizasyon, sistemin düzenini korumakta ve geliştirmektedir (Canpolat, 2002).

Yeni olaylar, nesneler, durumlar ve varoluşlar çocuğun bilişsel dengesini bozmaktadır. Onlarla etkileşime girerek yeni deneyimler kazanmakta ve yeni nesnelere, olaylara, yaratıklara ve durumlara uyum sağlamaktadır. Böylece yeni ve daha yüksek bir denge düzeyine ulaşmaktadır. Ancak bu denge statik değil, dinamik bir dengedir. Çevre sürekli değişirken ve öğrenilecek çok şey olduğunda, denge sürekli olarak bozulmakta ve yeniden kurulmaktadır. Çevre koşulları, bireyin entelektüel gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bireyin zihinsel yeteneklerinin tam olarak gelişebilmesi için çevre koşullarının iyi ayarlanması gerekmektedir. Eğitim aynı zamanda bireyin zihinsel kapasitesinin gelişmesi için çevresel bir koşuldur (Sağır, 2006).

İnsanlık öğrenme sürecinde araştırma ve keşifle karşılaşmaktadır. Bilişsel olarak da açıklanan bilgi edinimi, insanların gelişim sürecinde çevreleri hakkında sürekli olarak öğrendikleri karmaşık bir olgudur (Kol, 2013).

Bilişsel gelişim, zihindeki eylemlerin gelişimini ve zihindeki büyümeyi ifade etmektedir. “Biliş” kelimesi; dikkat, algı, hafıza, okuma ve yazma, problem çözme vb. konuları içermektedir (Güneş ve Güneş, 2017).

Bilişsel gelişim; yaratıcılık, dil gelişimi, problem çözme becerileri ve kişisel yeterlilik gibi birçok alanın gelişmesinde etkilidir. Dış çevrenin etkisi altında sürekli değişen ve gelişen bir süreç olarak tanımlanabilir (Suat, 2011).

Bilişsel gelişim kuramında dört ana kural vardır. Bunlar;

1. Dönemler değişmez. Belirli yaş gruplarında sıralı olarak ortaya çıkarlar. Aşamaların sırası değişmez.
2. Dönemler arasında bir dizi adım vardır. Her dönem bir önceki dönemin kazanımlarını da içerir.
3. Bireysel farklılıklar vardır. Her bireyin gelişimi kendi özelliklerine göre gerçekleştirilir.
4. Her dönemin kendine has gelişim özellikleri vardır (Kol, 2013).

Bilişsel gelişim ile ilgili olarak, Piaget, Bruner ve Vygotsky, çocuğun etrafındaki dünyayı nasıl algıladığı konusunda farklı görüşlere sahiptir. Piaget'e göre gelişim, genetik ve çevre arasındaki etkileşimin sonucudur. Bilişsel gelişimi etkileyen ilkeler şunlardır (Suat, 2011);

1. Olgunlaşma
2. Yaşantı
3. Uyum
4. Örgütlenme
5. Dengeleme şeklinde tanımlamıştır.

Piaget'e göre gelişme, denge dengesizlik-yeni bir dengeleme sürecini içermektedir. Başka bir deyişle, “düşük bir denge durumdan daha yüksek bir denge duruma evrimleşme” durumudur ve olgunluk deneyim, aktarım ve sosyal istikrar yoluyla elde edilir (Kol, 2013).

Piaget, zekânın anlamını açıklamaya ve bilgi edinme süreçlerini işlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapmış ve bu alanda büyük katkılar sağlamıştır. Bu çalışmalarını sonucunda belirli çağların geçmiş dönemlerini de içine alan bir teori ortaya atmıştır. Bu teori (Budak, ve diğ., 2018);

Tablo 3. Piaget’ye göre Bilişsel Gelişim Evreleri

Yaş / Dönem	Evre	Temel Özellikler
0 – 2 Yaş	Duyusal-motor	- Duyu ve hareketlerdeki gelişim - Kendisini dış dünyadan ayırt etme - Refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçme
2 – 6 Yaş	İşlem Öncesi	- Nesnenin sürekliliğini kazanma - Benmerkezci düşünme - Yaşadıklarını sembollerle ifade etme - Tek yönlü sınıflandırmalar yapma - Dönemin sonlarına doğru benmerkezci düşünmenin azalması
7 – 11 Yaş	Somut işlemler	- Somut düşünme - Mantıksal düşünme becerisinde gelişme - Korunum kazanma - Üst düzeyde sunuflama becerisi - Benmerkezci düşünmeden uzaklaşma - Somut yollarla problem çözme
12 ve üstü yaşlar	Soyut işlemler	- Soyut düşünme - Ergen benmerkezciliği - Bilimsel yöntemle problem çözme - Değer ve inanç sistemi oluşturma - Düşüncesi dünyası ile yakın ilgilenme

Kaynak: (Budak, ve diğ., 2018).

Yeni bilgileri öğrenirken, zihninde var olan bilgilerle ilişkilendirmektedir. Bebekler aniden yetişkinler gibi düşünmeye başlamazlar. Zamanla, bilgiyi özümseme kapasiteleri arttıkça yetişkinlerin zihinlerine ulaşacaklardır. Piaget, çocukluktan itibaren bu anlama sürecini dört bölümde ele almıştır. İlkokul çağına tekabül eden 7-11 yaş grubu, Piaget'nin etkinliğinin somut işlemler aşamasına karşılık gelmektedir. Somut işlemler aşamasında, çocuklar düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedirler. Zihinlerindeki soyut anlamlardan ziyade somut anlamları anlayabilirler. Bütün ilişkiyi görerek anlarlar. Matematikte sayıların anlamını anlamaya başlarlar. Dört etkinliğin temel kavramlarını algırlar. Belirli faaliyetleri gerçekleştirebilirler. Bencil düşüncelerinden kurtulurlar ve çevrelerindeki insanların da düşünceleri olduğunu anlamaya başlarlar. Kurallara ilişkin bir anlayış geliştirin. Bu dönem çocukların okul ve sınıf kurallarına uymaya başladığı dönem

olarak kabul edilebilir. Bu süre zarfında daha esnek ve mantıklı düşünmeye başlarlar. Bu dönem çocukların dili daha etkin kullanmaya başladıkları dönemdir (Suat, 2011).

Bu dönemin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Güneş ve Güneş, 2017):

1. Tümevarımsal düşünme gücüne sahip olurlar.
2. Tersine çevirebilir.
3. Somut problemleri çözebilir.
4. Çocuk benmerkezciliğinden kurtulur.
5. Birden fazla özelliğe dayanarak sınıflama ve sıralama yapabilir.

Piaget'den sonra Jérôme Bruner, bilişsel gelişim kavramını küresel bir bakış açısıyla incelemiştir. Bruner'e göre bilişsel gelişim uzun bir süreçtir. Bruner, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmektedir. Bruner'e göre aktif öğretici-öğrenci rolü bilişsel gelişim için esastır. Ona göre öğretmenin rolü öğrencilere koşullu olarak bilgi sunmak değil, öğrencilerin kendi başlarına öğrenebilecekleri bir ortam yaratmaktır ve bu buluş öğrenmeden kaynaklanmaktadır (Özmen, 2008).

Bruner'e göre bilişsel gelişim 3 aşamadan oluşur. Bunlar (Senemoğlu, 2007):

1. Eylemsel Dönem (0-3 yaş)
2. İmgesel Dönem
3. Sembolik Dönem

Bu aşamalar, bir çocuğun bilişsel gelişiminde önemli kilometre taşlarıdır. Bu aşamalardan sağlıklı bir şekilde geçen çocuğun hayal gücü gelişir ve soyut düşünme sistemi gelişmeye başlamaktadır. Okul çağına gelen bir çocuk, Bruner'in sembolik dönemine denk gelmektedir. Bu aşamada, çocuklar bilişsel gelişimin son aşamasındadır. Notasyon birçok alanda kullanılabilmektedir. Atasözleri ve deyimleri anlamaya başlamakta ve bunları ayrı cümlelerde kullanabilmektedirler. Dilin gelişimi bu dönemde ön plandadır (Özmen, 2008).

Piaget ile aynı dönemde yaşayan Vygotsky, bilişsel gelişim için sosyal çevrenin öneminden bahsetmiştir. Sosyal çevre zenginliğinin çocuğun bilişsel gelişimine olumlu katkı sağlayacağına inanmaktadır. Vygotsky, bilişsel gelişim sırasında çocukların yetişkin rehberliğinde gizli öğrenmelerine odaklanmaktadır. Bir çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde toplumun, ebeveynlerin ve öğretmenlerin etkisinden bahsetmiştir. Topluma, ebeveynlere

ve öğretmenlere rehberlik rolünü vermiştir. Bu kaynaklar çocukların dünyayı algılamasını ve yorumlamasını sağlamaktadır (Nicolopoulou, 2004).

Piaget ve Bruner, çocukların öğrenmesinin en etkili yolunun kendi icatları olduğunu savunmuşlardır. Öte yandan Vygotsky, yetişkinlerin ve toplumun rolünün bilişsel gelişimde daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Piaget, bilgi edinme sürecinde toplumun rolünü inkâr etmemektedir. Bilgi edinmede hem birey hem de toplum önemlidir. Ama toplumu öncelik görmemektedir (Ergün & Özsüer, 2006).

Vygotsky, teorisinde sosyal ve bilişsel çevrelerin birleşiminden bahsetmiştir. Çocuklar toplumla etkileşime girerek ve daha donanımlı bir birey olarak düşünce ve davranışlarını geliştirebilmektedir. Vygotsky, bir çocuğun bilişsel gelişiminin bu sosyal etkileşime dayandığını savunmuştur (Kapanadze- Ünveren, 2019).

2.1.5. Çocuğun Dil Gelişimi

Dil, toplumda ses ve anlam bakımından ortak öğeler ve kurallar kullanarak düşünce, duygu ve isteklerin başkalarına aktarılmasını sağlayan esnek ve oldukça gelişmiş bir simgesel sistemdir. İnsan sosyal bir varlıktır. Başkalarıyla etkileşime girerek sosyalleşir ve bu süreç özellikle dil ile (konuşmaya) dayanmaktadır (Boydak, 2015).

Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişiminde de aynı yaştaki çocuklar benzer özelliklere sahiptir. Aynı yaştaki çocukların kullandıkları kelime sayısı, kurdukları cümle yapısı, hatta üslup ve vurguları bile benzerdir. Bireyler bilişsel gelişim aşamalarında ilerledikçe dil becerileri ve yetenekleri de artmaktadır. Bebeklerin çıkardığı sesler, farklı tınılardaki çığlıklarla sınırlıdır. Bir buçuk yaşından sonra kelime dağarcığı hızla genişlemektedir. Bu da dil gelişiminin diğer alanlardaki gelişimle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Motor gelişim ile dil gelişimi arasında yakın bir ilişki vardır. Sonuç olarak, fiziksel gelişimin yanı sıra bilişsel gelişim ve dil gelişimi için zemin hazırlamaktadır (Ergin, 2012).

Okul çağındaki çocuklar dili yetişkinlerle aynı şekilde kullanabilmektedirler. Kelimelerin anlamında daha akıcı hale gelirler. Mecazi kelimeler, mecazi kavramlar yerleşmeye başlamaktadır. Kelimeler arasında daha karmaşık ilişkiler kurmaya başlarlar. Bu aşamada çocuklar birçok gramer kuralını anlamakta ve kullanmaktadırlar. Okumaya başlar başlamaz yazı dilini kullanmaya başlamaktadırlar. Dil becerileri göz önüne alındığında, kızlar genellikle erkeklerden daha erken konuşurlar ve çoğu kız, kelimeleri bir

araya getirme ve daha uzun cümleler kurma konusunda erkeklerden daha iyidir (Kuru, 2009).

Bir çocuğun bilişsel, fiziksel, psiko-seksüel, psikososyal ve dilsel gelişimi birbirini takip eden ve etkileyen alanlardır. Bilişsel gelişim ve özellikle dil gelişiminin birbirini büyük ölçüde etkilediği söylenebilir. En basit tanımıyla bir iletişim aracı olan dil üzerine çeşitli araştırmalar yapılmış ve farklı disiplinlerde incelenmiştir (Şahin, 2017).

Bir iletişim aracı olarak dil, bir dizi insan ihtiyacını karşılamaktadır. Bu ihtiyaçlar şu şekilde sıralanabilir (Yapıcı, 2011):

1. İstekleri bildirme,
2. Emretme ve başkalarının davranışlarını kontrol altına alma,
3. Karşılıklı ilişki kurma,
4. Kendini anlatma ve tanıtmak,
5. Çevreyi, olup biteni öğrenme ve bilgi edinme,
6. Hayal kurma
7. Diğerlerine bilgi verme,
8. Görüşler ileri sürme ve kendini ispatlama

Çocuğun çevre ile etkileşimi nedeniyle, bilişsel süreçler dikkate alınarak dil edinimi gerçekleşmektedir. Bu algının nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır. Bu; Davranışsal yaklaşım, sosyal etkileşim teorisi ve biyolojik yaklaşım (psikodilbilim). Davranışçı yaklaşımda çevre etkili ve baskındır. Taklit, uygulama ve pekiştirmenin dil ediniminde önemli olduğu vurgulanmalıdır. Bu yaklaşıma göre toplum, ebeveyn tutumları, değer yargıları ve çocukla mevcut ilişkiler çocuğun dil gelişiminde önemli bir faktördür. Dil gelişiminde çocuk öğrenme perspektifi, ödül, eğitim ve örnek olarak pekiştirme yoluyla sosyal çevrenin etkisini vurgular (Çakır, 2013).

Başka bir yaklaşım olan sosyal etkileşim teorisinin davranışsal yaklaşımla ortak noktaları vardır. Bu yaklaşımda, çocukların dil edinimi taklit ve modelleme ile ilişkilendirilir. Sosyal çevrenin etkisiyle dilin yapısı, çocukların çevreyi taklit etmesi ve model almasıyla oluşur. Biyolojik (psiko-linguistik) yaklaşımda, dil edinimi biyolojik kriterler temelinde incelenmektedir. Chomsky, McNeill ve Lenneberg bu teorisinin öncüleriydi. Chomsky'nin teorisine göre, dil çocukla birlikte doğmaktadır. Çocuk doğuştan itibaren tüm dilleri konuşabilmektedir ancak maruz kaldığı ana dilini de öğrenmektedir (Kol, 2013).

Vygotsky, dil ve düşünmenin birlikte geliştiğine, bu nedenle bilişsel gelişim ve dil gelişiminin birbirinden ayrılamaz olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre dil edinimi bireyin düşünme kapasitesine katkı sağlamaktadır. Dil, bireyin kendini ifade etmesi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bebeğin ağlamasıyla başlayan bu ifade süreci, bebek büyüdükçe yerini seslere ve kelimelere bırakmaktadır. Çocuklar genellikle gramer kurallarının çoğunu 5-6 yaşlarında tamamlamaktadırlar. Kendilerini ifade etmeye başlamakta ve yaklaşık 2-3 bin konuşma ve 20-24 bin anlam içeren bir kelime dağarcığına sahip olmaktadır. Yaklaşık bir yıl sonra, çevrelerindeki kişilerin tanıdık seslerini oluşturan çocuklar, ilkokulun ilk döngüsünün sonunda yaklaşık 50.000 kelimelik konuşma dilini anlayabilmektedirler (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

2.2. Ahlak Gelişimi

2.2.1. Ahlak İle İlgili Temel Kavramlar

İnsan varoluşundan kaynaklanan davranışı temsil eden ahlak kavramı, Arapça'da “seciye, tabiat, huy” anlamına gelen “hulk” veya “huluk” kelimesinin çoğuludur. Sözlüklerde insanın fiziksel yapısı için “halk”, zihinsel yapısı için “hulk” kelimelerinin kullanıldığına sıklıkla rastlanmaktadır (Türkiye Diyanet Vakfı, 2023).

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde ahlak; *Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağıtöre şeklinde tanım yapılmaktadır* (TDK, 2015).

Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi'nde ahlak: *İnsanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevi nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya konan iradeli davranışlar bütünü; bunlarla ilgili ilim dalı olarak tanımlanmaktadır* (Türkiye Diyanet Vakfı, 2023).

İngilizcede ahlak kelimesinin karşılığı olarak kullanılan “ahlak” (ethics) kelimesinin kökeni Yunanca “ethos” kelimesinden gelmektedir. İngilizcede ahlak kavramını ifade etmek için kullanılan “morality” kelimesi Latince “mos” kelimesinden türemiştir (Çinemre, 2013).

2.2.2. Ahlak Kavramının Felsefi Yaklaşımı

Ahlak felsefesi, insan yaşamının etik yönleriyle ilgilenen bir bilim ve felsefe dalıdır. Başka bir deyişle, ahlak felsefesi, insan yaşamındaki değerleri, ilkeleri ve yargıları incelemektedir. Ahlak ve etik felsefesi arasındaki farkı açıklamak faydalı olacaktır. Ahlak felsefesi, ahlakı inceleyen bir bilim veya felsefe dalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi etik, insanların birbirleriyle ya da devletle olan ilişkilerinde ortaya çıkan ve insanların yerine getirmesi gereken davranış ve davranışları içermektedir (Aktan, 2009).

Ahlak felsefesi birçok farklı şekilde sınıflandırılabilir. Ahlak felsefesi araştırma konuları bakımından ilk olarak “normatif etik” ve “pozitif etik” olmak üzere ikiye ayrılır. Bu iki alan bir “meta-etik” in konusudur. Meta-etik, etik ilkeleri, standartları ve değer yargılarını felsefi bir bakış açısıyla incelemektedir. Normatif etik, istenen (beklenen) davranış ve eylemleri ve istenmeyen (beklenmeyen) davranış ve yapılmayan eylemleri ifade etmektedir. Pozitif etik ise “gerekli” değil, toplumda var olan etik standartlar, kurallar ve değerlerdir (Arslan, 2022).

Ahlak kuralları, “evrensel” açıdan “nesnel ahlak” ve “öznel ahlak” olarak ikiye ayrılmaktadır. Nesnel etik, bir toplumda herkes tarafından kabul edilen evrensel ahlaki standartların olabileceğini savunurken, öznel etik, evrensel olarak kabul edilen ahlaki kodların geçerli olamayacağını savunmaktadır. “Evrenselcilik”, ahlak felsefesinin en tartışmalı konularından birisidir (Demirkasımoğlu, 2015).

Ahlak felsefesindeki bir başka sınıflandırma da “mutlu etik” (Eudaimonism) ve “görev ve sorumluluk etiği” dir. Mutluluk etiği, insan mutluluğunu temel alan ve bu doğrultuda ahlaki değer yargıları oluşturmaya çalışan bir etik felsefedir. Öte yandan görev ve sorumluluk etiği, insanın kendi mutluluğunu aramasının etik olmadığını, toplumun sorunlarına karşı da ilgili ve duyarlı olması gerektiğini savunur. Mutluluk etiği, bir tür “bencil ahlak” tır; Görev ve sorumluluk etiği, “özgecil etik” felsefesidir (Aktan, 2009).

Ahlak felsefesi alanında yapılan bir diğer tasnif de “din ahlakı” ve “laik ahlak” tır. Din ahlakı, ahlak kurallarının kaynağını Allah'ta ve Allah'ın kutsal kitaplarında aramakta, Laik etik, ahlaki kodların kaynağını insanlarda ve insan zihninde bulmaya çalışmaktadır. Seküler etiğe, aynı zamanda “rasyonel etik”; Din ahlakına “ilahi ahlak” denilmektedir (Özyurt, 2007).

Din ve ahlakı bir arada ele alarak yapılan bir tasnif daha vardır. Dinden Tanrı'ya ulaşmaya çalışan ahlak felsefesi, “teolojik etik” olarak bilinmektedir. Öte yandan, Tanrı'nın varlığını ahlaki gerekçelerle inceleyen ahlak felsefesi “ahlaki teoloji” olarak tanımlanmıştır (Aktan, 2009).

Etigin filozoflar tarafından geliştirilen veya keşfedilen standartlar olmadığı vurgulanmalıdır. Aslında etik, felsefeden önce gelir ve ahlaki değer yargıları kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Ancak “faydalı olanı yapmak” felsefesiyle veya iyi olan nedir?”, ya da “kötü olan nedir?”, “hangi eylem ve davranışlar doğru (yanlış) ve ahlaki (gayriahlaki) dir?” türünde sorular üzerinde durulmuştur. Antik Yunan düşüncesinden günümüze kadar pek çok filozof ahlaka felsefi yaklaşımlarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Böylece Ahlak Felsefesi diye bir konu doğmuştur. Ahlak felsefesi ile yakından ilgili bir diğer konu da aksiyolojidir. Aksiyoloji, değer yargılarının doğasını ve kalitesini araştıran etik disiplindir (Aktaş, 2014).

Ahlak felsefesinin gelişimi incelendiğinde, neyin “iyi” veya “doğru”, neyin “kötü” veya “yanlış” olduğunun zaman ve mekân içinde sürekli değiştiği görülmektedir. Antik etik, mutluluk adına ahlaki değer yargılarını tanımlamaya çalışmıştır. Hemen hemen tüm antik düşünür (Sokrates, Platon, Aristo, Epiküros ve diğerleri) “İnsan mutlu olmak için ne yapmalı, nasıl yaşamalı?” sorusu ile ilgilenmişlerdir. Bu bağlamda, bu kadim ahlak anlayışı Mutluluk Ahlakı (Eudaimonism) olarak bilinmektedir (Aktan, 2009).

Antik çağın neredeyse tüm ahlaki öğretilerinin eudaemonistik ile karakterize edildiği vurgulanmalıdır. Örneğin Demokritos'a (M.Ö. 460-370) göre mutluluk 'euthymia' (ruhun mutluluğu) ve 'ataraksia' (ruhun huzuru) aracılığıyla sağlanmıştır. Zevk ve acı, faydalı ve faydasız olmanın temel ölçütleridir (Türkeri, 2009).

Demokritos'un mutluluk ahlakı anlayışı en iyi Kirene okulunun kurucusu Aristippos (MÖ 435-355) görülebilir. Aristippos'a göre “haz” (hedone) veren iyidir, acıtan kötüdür. Kirene Okuluna göre Etik kavramı Hazcılık olarak bilinir. Bu anlayış Epiküros ve Epiktetos'un düşüncesinde görülebilmektedir. Modern zamanlarda, bu hazcılığa yakın bir etik, Jeremy Bentham (1748-1832), ardından John Stuart Mill (1806-1873) tarafından savunulmuştur. Bentham'ın ahlak anlayışında “en üstün iyi” (Summum Bonum) faydadır (Aydın, 2013).

Orta Çağ'da Hristiyanlık ve İslam eudaemonistik karaktere sahipti. “Ahiret saadeti” için bazı dini ölçü ve normlar gereklidir. Diğer dinlerde olduğu gibi Hristiyan ve

Müslüman dinlerde de temel dinî inanç ve hükümler ahlaki değer yargılarının temelini oluşturmaktadır. Francis Bacon (1561-1626), din ahlakına karşı laik ahlak anlayışını savunan ilk kişilerden biridir. Bacon'a göre ahlak, dini inançlar veya emirler olmadan da elde edilebilir. Ahlaki değer yargılarının akılla (logos) bulunabileceğini savunan ahlaki felsefi öğretiler de geliştirilmiştir. Stoacı etik örnek olarak verilebilir. Stoacılara göre, gerçek genel yasalar ancak “akıl” (logos) aracılığıyla bulunabilir. Bu bakımdan Stoacı etik, rasyonel bir ahlak felsefesi olarak adlandırılabilir (Bayık, 2019).

Mutluluk ahlakının yanı sıra ahlaki farklı bir açıdan ele alan bir diğer teori de “ödev ahlakı”dır. Ödev etiğinde “nasıl mutlu olurum” sorusu değil, “benden ne isteniyor ve bekleniyor” sorusu önemlidir. Görev ahlakını en iyi örnekleyen düşünür Immanuel Kant'tır. Kant görev ahlakını mutlak buyruk olarak tanımlamıştır. Ödev ahlakı Kant tarafından şöyle ifade edilir: “Aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin bir maxime göre hareket et.” Bu ilke, neyi yapmamız gerektiğini değil “neyi istememiz” gerektiğinin önem taşıdığını belirtmektedir. Burada “yapma” değil “isteme” önemlidir. Kant'ın ödev ahlakında dışarıdan gelen bir buyruk ya da emir değil, aksine “ben” den gelen bir “iç isteme” söz konusudur (Dedeoğlu, 2014).

2.2.3. Ahlak Kavramının Kültürel Açıdan Ele Alınması (Ahlak ve Toplum, Toplumsal Ahlak)

Bir toplumdaki hâkim ahlak anlayışı aynı zamanda diğer toplumsal değerlerden ve değer yargılarından da ayrı düşünülmemelidir. Hele de bireylerin gündelik hayatlarına, iş hayatlarına ve sosyal hayatlarına yansımaları gereken “çalışma ahlakı” gibi bir kavramsaldır. Birey nasıl içinde yaşadığı toplumdan bağımsız düşünülemezse, farklı toplumlar da geçmişten getirdikleri kültürel özelliklerden bağımsız düşünülmemelidir. Bu noktada kültür kavramı büyük ölçüde toplumlar için belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Söz konusu toplumun bir mensubu olarak bireyin herhangi bir konuya karşı sahip olduğu değerlerin ve herhangi bir kavrama karşı geliştirdiği tutumların, yaşadığı kültür kültürünü de dikkate alarak değerlendirilmesi daha doğru yorumların ve sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır (Ünal, 2011).

Kültür ele alınması ve açıklanması zor bir kavramdır. Triandis'e (1986) göre kültür, görünmez, belirsiz ve tanımlanması zor bir yapıdır. Biernatzki'ye (1991) göre kültür bağımsız bir varlık değil, bir çıkarımdır (Christie vd., 2003: 264). İki Amerikalı antropolog

Krober ve Kluckhohn (1952) kültür kelimesinin 164 farklı tanımını derlemişlerdir. Kültürün antropolojik tanımlarının sayısı muhtemelen antropologların sayısından daha fazladır (Köse ve diğ., 2001). Disiplinler arası çalışmalarda sıklıkla kullanılan Kluckhohn (1951) tarafından tanımlandığı gibi, “kültür, insan gruplarının tekil yapısını ortaya çıkaran duygusal ve davranışsal kalıplardır. Kültürün temeli, geleneksel görüşler (tarih boyunca oluşan ve seçilen) ve her şeyden önce onlara atfedilen değerlerdir (Aycan ve diğ., 2000).

Başka bir tanıma göre kültür, bir insan topluluğunda ortak yaşamı destekleyen bir değerler ve normlar sistemi olarak görülmektedir (Hill, 2002). Uluslararası işletmecilik ve yönetim alanında yaygın kabul gören bir kültürel model ve sınıflandırma geliştirilmiştir. Kültür, belirli bir zamanda belirli bir topluluk tarafından yaygın olarak paylaşılan bir dizi inanç ve değerdir. Kültür, belirli bir toplumun kendi yaşamını düzenlemek için kullandığı ortak değerler ve normlar kümesidir (Christie ve diğ., 2003). Kültür, sosyal çevre ve yaşamla mücadeleden doğan sorunlarla başa çıkmada öğrenilen beceri, deneyim, alışkanlık, yöntem, gelenek, görenek, değer ve inançlar bütünüdür (Doğan, 2007). Kültür, belirli bir grubun üyesi olan bireylerin tüm davranışlarını ve zihinsel dünyalarını etkileyen “şeyler” kümesidir (Christie ve diğ., 2003).

2.2.4. Ahlak Gelişim Yaklaşımları

Ahlakın ve vicdanın gelişimi hakkında bilim adamlarının farklı zamanlarda farklı görüşler ortaya koyduğu bilinmektedir. Psikoloji çerçevesinde ahlaki gelişime yönelik ilk bilimsel yaklaşımlar, 20. yüzyılda Sigmund Freud ve Jean Piaget tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra davranış psikologları da ahlaki gelişim alanına yaklaştı. Başkalarıyla, özellikle de diğer kuşaklardan bireylerle olan ilişkileri, bu profesyonellerin etik gelişiminin anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir.

2.2.4.1. Psikoanalitik Yaklaşım

Psikanalitik kurama göre toplumsal cinsiyet rollerine ulaşmak, Oedipus kompleksinin çözülmesini gerektirir. Oedipus kompleksinin sona ermesiyle artık anne ve baba rolünü oynamayan çocuklar “kendileri” olmaya başlayabilirler. Kendi kimliklerine bürünürler. Bugüne kadar anne babasının davranış ve düşüncelerini taklit eden ve anne babası gibi olmaya çalışan çocuk, anne babasıyla özdeşleşecek ve diğer çocuklar gibi her ikisinin de uyduğu kuralları paylaşacaktır. Psikanalitik teoriye göre, Ödipal kafa

karışıklığının bir sonucu olarak toplumsal cinsiyet rollerinin kabulü, psikoseksüel gelişimin fallik aşamasında gerçekleşir (Köylü, 2003).

Çalışmamızda gelişim evrelerine geçmeden önce psikanalitik yöntemden, insan davranışlarının nedenlerinden ve kişilik sisteminden kısaca bahsedilecektir. Sigmund Freud, psikanalitik yöntemin kurucusudur. Avusturya'da özellikle nöroloji alanında tıp okudu. Psikanalitik yaklaşım, her bireyin geçmişine bakan bir “vaka çalışması” yaklaşımı kullanmıştır (Gündoğdu, 2016).

Freud'un kullandığı ve psikanaliz olarak bilinen psikoterapötik yöntem, katartik (arınma) adı verilen bir teknikten geliştirilmiştir. Aslında Freud, Breuer'in arınma olarak tanımladığı tekniğe “analitik” adını vermiş, ardından “sağaltım yöntemi” ne karar vermiştir. Katartik teknik, hastayı hipnotize ederek bilinç alanını genişletmeye dayanmaktadır. Hastalığın semptomunu ortadan kaldırmayı amaçlamakta ve hastayı semptomun ilk ortaya çıktığı ruh haline sokarak amacına ulaşmaya çalışmaktadır. Söz konusu ruhsal durumda hasta, o zamana kadar bilincinin dışında olan bazı anıları, düşünceleri ve içgüdüsel arzuları yeniden yaşar ve yaşadıklarını doktorla paylaşır paylaşmaz şiddetli duygusal ifadeler eşliğinde belirti kaybolmaktadır. Bu sayede gelecekte yeniden ortaya çıkması engellenmektedir (Yüce, 2020).

Freud'un ortaya koyduğu kavramlar zaman içinde geniş çapta tartışılmış ve psikolojinin çeşitli alanlarını etkilemiştir. Freud sadece psikolojide değil, sanatın, felsefenin, gündelik dilin ve hatta siyasetin birçok dalında etkili olmuştur. Bu nedenle görüşleri farklı yöneticiler tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır (Dağdeviren ve Gögebakan, 2022).

Freud'un zamanına kadar cinsel arzuya çok az dikkat edilmiş ve cinsel gelişim, ergenlikten sonra meydana gelen normal bir fizyolojik gelişim dönemi olarak değerlendirilmiştir. Freud, çocuğun kişiliğinin belirli gelişim aşamalarından geçerken oluştuğuna ve cinsel gelişimin bu sürecin temeli olduğuna inanmıştır (Özdemir ve diğ., 2012).

Freud başlangıçta çok sayıda güdüden bahsetse de, tüm içgüdüleri yaşam ve ölüm olmak üzere iki ana bölüme ayırmıştır. Yaşam içgüdü, bireysel ve insan yaşamının devamlılığını sağlamaktadır. Açlık, susuzluk ve cinsellik bunların başında gelmektedir (Sözer, 2020).

Saldırganlık, ölüm dürtüsünün bir parçasıdır. Freud iki ana motivasyon (cinsellik ve saldırganlık) tasarlamış ve ruhsal enerjinin iki temel biçiminin bunlardan kaynaklandığını (libido, destrudo) varsaymıştır. Yazılarında libido (cinsellik) kavramını çokça kullanmıştır. Freud'a göre toplum tarafından hoş karşılanmayan cinsellik ve saldırganlık duyguları bilinçaltına itilmektedir. Çünkü bu düşünce ve arzuların bilinçte tutulması 'birey' bedeninde sürekli gerginlik ve rahatsızlık yaratmaktadır (Aktaş ve Güvenç, 2006).

2.2.4.2. Davranışçı Yaklaşım

Davranışsal (davranışsal öğrenme) yaklaşıma göre ne yapacağımızı kendi deneyimlerimiz belirlemektedir. Bu açıdan bakıldığında insan, öğrendiği davranışların toplamıdır. Genel olarak konuşursak, başkaları tarafından onaylanan ve pekiştirilen davranışlar “doğru” olarak kabul edilirken, tolere edilmeyen ve cezalandırılmayan davranışlar “yanlış” olarak kabul edilmektedir. Davranışçılar ayrıca model alarak öğrenmeye değer vermektedirler. Birçok günlük davranışın modelleme yoluyla öğrenildiğini iddia etmektedirler. Bireyler, toplum içinde önemli başka bireylerin, davranış ve tercihlerini taklit ederek kişilerarası ilişkiler kurabilmektedirler (Aydın, 2000).

2.2.4.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal öğrenme teorisi, hem bireysel hem de çevresel faktörlerin, kişilik oluşumu sürecinde birbirine bağlı olan faktörleri belirlemede rol oynadığını savunmaktadır. Bu anlamda davranış çevreden etkilenmektedir. Sosyal öğrenme teorisyenleri, etik ilkelerin modelleme, taklit etme ve pekiştirme yoluyla öğrenildiğini iddia etmişlerdir. Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar yeni davranışları gözlemler ve cinsiyet rollerini taklit ederek öğrenirler. Çoğu, taklit ettiklerinde ödüllendirilecekleri fikriyle motive olurlar. Kişinin arkadaşları, öğretmenleri, kardeşleri, medya kahramanları, anne babaları rol model olarak seçilebilir (Bayrakçı, 2007).

Çocuklar ahlaki ilkeleri kabul ettiklerinde, ebeveynleri genellikle ilk rol modelleri ve öğretmenleri olmaktadır. Çocuklar hem bazı genel tutumları hem de belirli davranışları ebeveynlerini gözlemleyerek öğrenirler. Sosyal öğrenme kuramında doğru ya da yanlış değerleri olarak çocuğun ahlaki gelişimini belirleyen kültürel normların içselleştirilmesi önemlidir. Bu yaklaşımda değerler görecelidir ve bireyin doğup büyüdüğü kültüre bağlıdır.

Bu yaklaşım, ahlakın kökeninin ebeveynlerden aktarılan değerlerin içselleştirilmesiyle ilgili olduğunu savunmaktadır (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Cinsiyetin gelişimini açıklayan teoriler üç önemli açıdan farklılık göstermektedir. Bu farklılıklardan birincisi psikolojik, biyolojik ve sosyal yapısal belirleyicilerin önemi ile ilgilidir. Psiko-merkezli teoriler, cinsel gelişimi yönlendiren içsel süreçlere odaklanmıştır. Buna karşılık, sosyolojik teoriler, toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimini ve işlevini belirleyen sosyal yapısal faktörlere odaklanmaktadır. Biyolojik merkezilik teorisine göre, kadın ve erkeğin üremedeki farklı rollerinden kaynaklanan cinsiyet farklılıkları, cinsiyet rollerinin gelişimi ve işlevi için temel oluşturmaktadır (Altın, 2014).

İkinci farklılık, geçiş kalıplarının yapısıyla ilgilidir. Psikolojik teoriler, cinsiyet kavramlarının bilişsel yapısına ve aile aktarım kalıpları içindeki davranış kalıplarına odaklanır. Bu model, Freud'un ailede toplumsal cinsiyet rollerini belirleme ve kabul etme sürecine ilişkin düşüncelerinin devamlılığında özel bir önem kazanmıştır. Ebeveynlerin cinsel yönelimi şekillendirmesi ve düzenlemesi için davranış teorileri de önem kazanmıştır. Biyolojik belirleyicilerin lehine olan teorilerde, aile genlerinin nesiller arasındaki cinsiyet farklılıklarını iletme için vektörler olduğu ima edilmiştir. Sosyolojik merkezli kuramlar, öncelikle toplumsal cinsiyet rollerinin toplumsal yapısına kurumsal düzeyde odaklanmıştır. Toplumsal cinsiyet gelişimi ve işlevine ilişkin sosyal bilişsel teori, birleşik bir kavramsal çerçevede psikolojik belirleyiciler ve sosyal yapı ile bütünleştirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, cinsiyet ve rol davranışı kavramları, hem ailede hem de günlük yaşamda karşılaşılan birçok sosyal sistemden gelen geniş bir sosyal etki ağının ürünüdür. Bu nedenle, bu teori esasen aileden daha çok yönlü bir sosyal geçiş modelini kabul etmektedir (Martin ve diğ., 2002).

Üçüncü boyut, teorik analizin zaman aralığı ile ilgilidir. Psikolojik teoriler, cinsel gelişimi uzun vadeli bir süreç olarak değil, öncelikle bir çocukluk fenomeni olarak görmektedir. Bununla birlikte, cinsiyet rolü davranışının kuralları, farklı sosyal bağlamlara ve yaşam süreçlerine göre değişmektedir. Bununla birlikte, sosyokültürel ve teknolojik değişiklikler, uygun cinsel davranışı belirlemek için önceden var olan algıların yeniden incelenmesini gerektirmektedir. Ancak bu teoride toplumsal cinsiyet rolü gelişimi ve işlevi çocuklukla sınırlı olmayıp uzun vadeli bir süreç olarak görülmektedir. Cinsel gelişim teorilerinin çoğu erken gelişime atıfta bulunurken veya yetişkinlere odaklanırken, bu teori yaşam sürecini bir perspektife yerleştirmektedir. Cinsel yönelimin sosyal olarak algılanan

belirleyicilerinin analizi tüm yaş grubunu içermektedir. Ayrıca, teori esas olarak bilişsel veya sosyal faktörlerle sınırlı değildir. Odak noktası, bilişsel süreçlerden ziyade sosyal, operasyonel ve motivasyonel süreçlerdir (Fiser ve Aslin, 2001).

2.2.4.4. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim teorisinde, çocuklar önce bir erkek ya da kız olarak tanımlamayı öğrenmektedirler. Daha sonra kendi davranışlarına uygun davranışlar edinmeye çalışmaktadırlar. Bu sosyalleşme sürecinde, çocuk daha aktif hale geldikçe toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesi gerçekleşmektedir. Temel olarak çocuk sosyalleşme sürecinde kendi kendine öğrendiği davranışlarla ilgilenmekte ve bunları davranışların cinsiyet uyumuna yönelik uygulamaktadır (Kol, 2013).

Çocuklara toplumsal cinsiyet rollerinin gelişmesinde olumlu roller yükleyen bilişsel gelişim kuramı, çocukların toplumsal cinsiyet kimliği sosyalleşme olayı açısından sağladığı öğrenme deneyimlerinden çok, çocukların toplumsal cinsiyet kimliği kavramlarını oluşturmalarına odaklanmaktadır. Jean Piaget, çocukların gelişiminde bilişsel gelişimin önemini vurguladı. Piaget'in bilişsel gelişim kuramını açıklarken zekâ, örüntü, uyum, denge, özümseme gibi bazı temel kavramları kullanmıştır. Piaget' ye göre, herhangi bir zekâ eylemi, birbirine yönelik iki eğilim, asimilasyon ve uygunluk arasındaki bir denge tarafından belirlenmektedir. Akıllıca hareket etmek, organizmanın yaşamı için en uygun koşulları sağlamaktır. Başka bir deyişle zekâ, organizmaların çevreye etkili bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır ((Martin ve diğ., 2002).

Çocuk, bilgiyi zihninde oluşturduğu kalıplar aracılığıyla depolamaktadır. Tüm yeni doğanların doğuştan gelen refleks davranışları vardır. Yeni doğan bebek annenin dudaklarına dokunduğunda emmeye başlamakta, el avucun içine konulduğunda annenin elini yakalamaktadır. Bu refleksler bir çocuğun ilk bilişsel kalıplarını oluşturmaktadır. Başta kendini diğer nesnelerden ayıramayan bebekler, bu erken kalıplar (emme, tutma, kavrama vb.) aracılığıyla kendi bedenlerini keşfetmeye çalışmaktadırlar. Diyagram, bireyin etrafındaki dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibidir. Problemler etrafındaki dünyayı anlama, bunlarla baş etme ve yüzleşme yolları kurgular olarak düşünülebilmektedir. Şema, yeni gelen bilgilerin yerleştirildiği bir çerçevedir. Yeni gelen bilgi, mevcut şemalardan en ilgili şemaya yerleştirilmektedir. Bilişsel yapılar veya diyagramlar aracılığıyla, birey çevreyi uyarlamakta ve düzenlemektedir (Kol, 2013).

Özümlleme sırasında, mevcut zihinsel yapılar, dış çevrenin yeni yönlerini dahil etmek için yeniden düzenlenmektedir. Entelektüel eylemle insan, zihinsel yapısını tamamen korurken, dış gerçekliğin taleplerine uyum sağlamaktadır (Nicolopoulou, 2004).

Uyumun iki yönü bulunmaktadır. Bunlar özümlleme ve düzenlemedir. Özümlleme sürecinde kişi, organize zihinsel yapılar oluşturmak için var olan olayları, nesneleri ve durumları ve düşünce kalıplarını işlemektedir. Özümlleme, bireyin kendi bilişsel yapısına ve çevresine uyum sağlamasına olanak sağlayan bilişsel bir süreçtir. Başka bir deyişle çocuğun karşılaştığı yeni bir olayı, fikri veya nesneyi, içinde zaten var olan bilişsel yapıya dahil etme sürecidir. Bireyin dış uyaranları mevcut yapılara ve bunlara karşılık gelen tepkilere entegre etmesi gelişimi sınırlamaktadır. Bu nedenle yeni nesne olaylarını, yeni durumları anlamak ve deneyimlemek için var olan yapıları yeniden şekillendirmek ve yeniden şekillendirmek gerekmektedir. Mevcut şemayı yeni durumlara, nesnelere ve olaylara uyacak şekilde yeniden şekillendirme sürecine “düzenleme” denir (Martin ve diğ., 2002).

2.2.4.5. John Dewey’in Ahlak Gelişim Kuramı

John Dewey, ahlaki gelişim ile bilişsel gelişimi yan yana değerlendiren ilk teorisyen olmuştur. Dewey, ahlaki gelişimin kişisel eğitimle ilgili olduğunu ve eğitimin bireyde değer sistemlerinin gelişmesine izin verdiğini belirtilmiştir. Bu süreçte bireyin davranışını etkileyen, geliştiren ve onu daha iyi yapan “ahlaki fikirler” oluşturmakta ve ahlaki yargının temeli atılmaktadır (Meydan, 2021).

Dewey'e göre ahlaki gelişim üç döneme ayrılmış, ancak Dewey bu dönemleri teorik düzeyde açıklamıştır (Aypay, 2018);

1. Etik ve gelenek öncesi dönem: Bu, bireyin biyolojik ve sosyal dürtülerle motive edilen ahlaki davranışlarını içeren dönemdir.
2. Geleneksel dönem: Bu dönem, bireyin kendini içinde bulduğu grubun değerlerini kabullendiği dönemdir.
3. Otonom dönem: Bu, bireyin davranışlarının kendi muhakeme ve kararları ile şekillendiği ve içinde bulunduğu grubun normlarını benimsediği dönemdir.

2.2.4.6. Jean Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramı

Piaget, çocukların ahlaki gelişimini inceleyen ilk araştırmacıdır. Piaget; Ona göre ahlaki gelişim, bilişsel gelişimle birlikte gelişmekte ve belirli bir sıra içinde aşamalar halinde ortaya çıkmaktadır. Yaşı ne olursa olsun, her birey bilişsel gelişimin son aşamasına ulaşmamaktadır. Biyolojik olgunluk ve öğrenme deneyimleri, bilişsel gelişimin ne ölçüde gerçekleştirilebileceğini belirlemektedir. Aynı şey ahlaki gelişim için de geçerlidir. Piaget'ye göre çocukların doğru ve yanlış yargıları ve kuralları nasıl yorumladıkları yaşla birlikte değişmektedir (Çam ve diğ., 2012).

Piaget ahlaki gelişim teorisini geliştirirken çocuk oyunlarını gözlemlemiş ve oyunun kurallarına uygunluğunu test ederek teorisini formüle etmiştir. 0-6 yaş arası çocuklarda kural kavramı olmadığından “bu dönemde ahlak söz konusu değildir” olarak ifade etmektedir (Yıldız, 2012). Dolayısıyla Piaget'e göre ahlaki gelişim, işlem öncesi bilişsel gelişim aşamasından somut etkinlik aşamasına geçiş yaptığı 6 yaşına kadar başlamamaktadır. Piaget'nin teorisinde 6-12 yaşları dış kurallara uyum dönemi, 12 yaş ve üstü ise ahlaki özerklik dönemi olarak adlandırılmıştır.

2.2.4.7. Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı

Lawrence Kohlberg, 1927'de New York'ta doğdu ve 1948'de Chicago Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Kohlberg, ahlaki gelişimin bilişsel unsurunu vurgulayan ve karşılık gelen gelişim kavramını öneren akademisyenlerden birisidir (Çiftçi, 2003).

Kohlberg, ahlaki gelişimin bilişsel gelişimle el ele gittiğini açıklamıştır. Tayland, Malezya, Meksika ve Türkiye gibi çeşitli ülkelerde ahlaki düşünce üzerine çalışmalar yapan Kohlberg, ailede yaşayan bireylerde benzer gelişimsel süreçlerin varlığını tespit etmiştir. Gelişim sürecinin herhangi bir dine veya ateizme bağlı olmadığını belirlemiştir. Kohlberg'e göre her kültürden insan adalet, eşitlik, sevgi, saygı, otorite gibi aynı temel ahlaki kavramları kullanmaktadır (Çiftçi, 2001).

Piaget gibi Kohlberg de çocukların ve yetişkinlerin belirli durumlarda davranışlarını yöneten kuralları nasıl yorumladıklarını incelemiştir. Ancak Kohlberg, Piaget'den farklı olarak araştırmasını oyun oynayan çocukları gözlemleyerek değil,

çocuklara ve yetişkinlere etikle ilgili ikilemler içeren belirli durumlar vererek ve onlara bu durumlarda nasıl tepki vereceklerini sorarak yürütmüştür (Koç, ve diğ., 2009).

Kohlberg, aldığı yanıtları sınıflandırmakta ve insanların altı yargılama aşamasından geçtiğini belirtmektedir. Bu altı aşama, kendi paylarına, “Gelenek öncesi düzey”, “Geleneksel düzey”, “Gelenek sonrası düzey” olmak üzere üç ana aşamada gerçekleşmektedir. Bu üç seviye, çocukların veya yetişkinlerin neyi “iyi” veya “etik davranış” olarak değerlendirdiklerine ve bunu nasıl tanımladıklarına göre kategorize edilmektedir. Diğer dönem kuramlarında olduğu gibi her düzey bir önceki düzeyin üzerine inşa edilmekte ve bir sonraki dönemin temelini oluşturmaktadır. Ancak aynı kişi, belirli bir zamanda ve belirli durumlarda ve farklı bir zamanda, farklı bir zamanda ve farklı bir durumda davranabilmektedir. İçinde yaşadığımız toplum, evrensel hiyerarşik aşamaları kucaklayan ahlaki gelişimi hızlandırabilmekte, yavaşlatabilmekte veya tamamen durdurabilmektedir (Çinemre, 2013).

2.2.4.8. Carol Gilligan’ın Ahlak Gelişim Kuramı

Carol Gilligan, Kohlberg’in şefkat ve sevgi gibi kavramların ahlaki gelişimini tartışmıştır. Gilligan'a göre ahlaki büyümede önemli olan, Kohlberg'in dediği gibi bir sonraki gelişim düzeyine ulaşmak değil, ahlaki sevgiye ulaşmaktır. Gilligan, ahlaki sevginin psikolojik açıdan ahlaktan daha yüksek bir değer olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Gilligan, erkeklerin ve kadınların farklı şekilde sosyalleştiğini iddia etmekte ve ahlaki gelişimde cinsiyete göre farklılıklar olduğunu savunmaktadır. Gilligan'a göre erkekler ahlaki arayışların temelinde adaletin olduğuna inanırken, kadınlar iletişimde dikkat ve dikkatin önemli olduğuna inanmaktadır (Tek, 2017).

Gilligan, Kohlberg'in ahlaki gelişim aşamalarının belirsiz ve evrensel olduğunu savunmaktadır. Üçüncü aşamanın özelliği olan nezaket ve şefkat çoğu toplumda kızlardan beklenmektedir. Gilligan'a göre kızlar bu beklentiyi karşılamaya ve onaylanmaya çalıştıkları için bu aşamayı geçemiyor gibi görünmektedir. Gilligan, Kohlberg'in “Kadınlar üçüncü aşamadan sonra erkeklerden daha düşük düzeyde bir aşamada bulunma eğilimindedirler” (kürtaj çalışmaları) görüşüne karşı çıkmaktadır. Gilligan, kızların engellilik nedeniyle spektrumun alt ucunda olmadığını, ancak üçüncü seviyeden sonra toplumun beklentilerindeki cinsiyet farklılıklarının belirginleştiğini belirtmektedir (Kirpi İkilemi) (Çam, ve diğ., 2012).

2.2.4.9. Eliot Turiel'in Ahlak Gelişim Kuramı

Doktora tezinde Turiel, ahlaki muhakeme düzeyini artırmada gerekçelendirmenin etkisinin deneysel bir modeliyle çalışmıştır. Tezinde, bireyin ahlaki gelişim seviyesinin üzerindeki gerekçelendirmelerin ahlaki gelişime yol açtığını, ancak bireyin ahlaki gelişim seviyesinin altındaki veya birden fazla aşamadaki gerekçelendirmelerin ahlaki gelişim açısından bir fark yaratmadığını savunmuştur. Turiel'in çalışmasından sonra, ahlaki eğitimde ahlaki gerekçelendirmelerin faydalarına ilişkin çalışmalarda öncü bir rol oynamıştır. Turiel (2002) "The culture of morality: Social development, context and conflict" çalışmasında, grupların etik olarak yaşamayı nasıl seçtikleri ve bu bilgilerin nasıl iletildiği konusunda ayrıntılı araştırmalar yapmaktadır (Çinemre, 2013).

Ahlak, Turiel (2002) tarafından insanlar arasındaki ilişkileri belirleyen toplumsal düzenin başlangıç noktası olarak tanımlanmaktadır. Turiel, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisini çalıştığı yıllarda, üniversite çağındaki gençlerin ve ergenlerin ahlaki bir gerileme döneminde olduğu ortaya çıkmıştır. Turiel bu durumu analiz etti ve ahlaki göreliliğin toplumun geleneklerini ahlakın sınırlarıyla harmanladığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç, etik ve gelenekleri anlamaya yönelik araştırmalar yaparak sosyal bilişin gelişiminin bir parçası olarak "alan teorisini" ortaya koymasına yol açmıştır (Minnameier, 2003).

Teorisinde, ahlaki yargıların gelişimleri boyunca toplumun kültürel yapısıyla nasıl farklılaştığını veya örtüştüğünü inceleyerek, itirazların ve itirazların nedenlerini açıklamaya çalışmıştır. Kültürel uygulamalara karşı insanların ahlaki direnişi haksız olarak görülmektedir. Sosyal etkileşimlerin bireylerin ahlaki muhakemelerini yapılandırmada önemli bir rol oynadığını iddia etmektedir. Sosyal olarak inşa edilmiş bilgiyi kültürel uygulamalara ve sosyal düzenlemelere uygulama yeteneğini vurgulamıştır. Ahlaki yargıların analizinde üç farklı alan ele alınır: Ahlak, sosyal ve kişisel. Adaletle ilgili ahlaki bir yargı olarak tanımlanmıştır. Ahlaki yargı ve davranış arasındaki ilişkiyi açıklamak için daha fazla araştırma yapılmalıdır. İnsanların duruma karşı harekete geçme hakkı sorusunun yanıtını bilseler bile araştırmalara eklenmesinin gerektiğini öne sürmüştür. Etik gelişimde aksaklıklar olabileceğini ortaya koyan bir çalışma, gelecekte yapılacak araştırmalarda faydalı olabilecektir (Nucci ve diğ., 2017)

2.2.4.10. James Fowler'in İnanç Aşamaları

James W. Fowler'ın 20. yüzyılın son çeyreğinde bilim dünyasına tanıttığı inancın gelişimi teorisi, din eğitimi, gençlik eğitimi, ergenler, din danışmanlığı ve psikoloji alanlarında geniş ilgi görmüştür. Amerika ve Batı Avrupa ile Türkiye'de teoriye ilgi, atıf ve göndermelere ek olarak eleştirel bir inceleme ve sınırlı bir çeviri ile birlikte yapılmıştır. Bu makale, James Fowler ve inancın gelişimi teorisini, genel gelişim teorileri ve teolojik yaklaşımlarla ilişkisi bağlamında Türk bilim dünyasındaki son gelişmeler ışığında sunmayı amaçlamaktadır (Ok, 2004).

1940 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde dünyaya gelen Fowler'ın çocukluğunun ve gençliğinin hayatını ve inançlarını şekillendiren birçok faktörün olduğu anlaşılmıştır. Metodist bir papaz olan babasının verdiği dersler, Duke Üniversitesi'nde aldığı Eski ve Yeni Ahit dersleri, Duke Metodist Öğrenci Merkezi ile olan ilişkisi ve farklı din ve mezheplerden bir grup katılımcının haftalık toplantısı 20. yüzyılın sonları 1960'lar Tercümanlar Evi'ndeki yöneticilik görevi, oradaki deneyimleri ve gözlemleri, Fowler'ın sonraki teorik formülasyonunda önemli katkılarda bulunmuştur (Streib, 2004).

Fowler, doktorasını 1971'de Harvard Üniversitesi'nde tamamlamış ve 1987'de profesör olarak atanmıştır. Harvard İlahiyat Okulu ve Boston Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalıştıktan sonra, temel akademik araştırmalarına Harvard Üniversitesi'nin Etik Gelişim Merkezi'nde devam etmiştir. İnanç gelişimi üzerine akademik çalışmalarına 1970'lerin sonunda ve 1981'de küresel bir inancın geliştirme modeli olarak başlamıştır. “İnancın Aşamaları: İnsan Gelişimi Psikolojisi ve Anlam Arayışı” kitabını bilim camiasına sunmasıyla haklı bir ün kazanmıştır (Fowler, 2004).

Fowler'ın çalışması yayınlandıktan sonra birkaç kez yeniden basılmış ve tamamen veya kısmen birkaç dile çevrilmiştir. Aynı zamanda birçok kitabın ve altmıştan fazla makalenin editörüdür. 1994 yılında din ve psikiyatri diyaloguna katkılarından dolayı Amerikan Psikiyatri Birliği'nden Oskar Pfister Ödülü'nü almıştır. Ayrıca din psikolojisinin gelişimine katkılarından dolayı Amerikan Psikoloji Derneği'nden William James Ödülü'nü almıştır. Fowler, 1994'ten beri Birleşik Metodist Kilisesi'nin papazı ve Emory Üniversitesi Etik Merkezi'nin direktörü olarak görev yapmaktadır (Mehmetoğlu ve Aygün, 2006).

2.2.4. Ahlaki Görecelik

Göreceli ahlak; coğrafyaya, ırka, doğaya ve yaşam biçimine göre değişmektedir. Bu farklılıkların bu toplum tarafından kabul edilmesi alışılmadık bir durum değildir. Dünyanın bazı coğrafi bölgelerinde günlük yaşamda kadınların vücutları giysilerle örtülmek zorundadır. Kadınların toplum içinde çıplak dolaşması ahlaki olarak kabul edilemez. Böyle bir durumda kalır ve davranışlarına devam ederse gösteriş yapmakla bile suçlanabilir. Yani sadece manevi olarak değil, hukuken de suçlu bulunur (Abanoz, 2020).

Afrika'nın bazı bölgelerinde kadınlar her zaman üstsüzdür ve bu bölgelerde bu davranış hoş karşılanır. Bu, topluma hiç de yabancı olmadığı gerçeğinden ziyade onlar için iyidir. Yine dünyanın bazı yerlerinde erkeklerin birden fazla karısı olabilir. Bazı yörelerde bir kadının sonsuz sayıda karısı olabilir. Bazı toplumlarda evlilik dışı cinsel ilişki normal karşılanırken, bazı ülkelerde ölümle cezalandırılabilir. Bazı ülkelerde domuz eti yemek normaldir, bazı ülkelerde ise günah olduğu için domuz eti yemek yasaktır. Bazı ülkelerde kürtaaj yasaklanmakta ve cezalandırılmaktadır. Bazı ülkelerde kanun birden fazla çocuk sahibi olmayı yasaklamaktadır (Göksu ve Saticı, 2022). Öyleyse kendimize hangisinin doğru olduğunu sormalıyız? Hümanist bir yaklaşım bunların hepsini doğru kabul edebilir. Bu yaklaşımları ele alırken, ahlaki değerlerdeki bu farklılığın tek belirleyicisi olarak yalnızca toplumsal olarak kabul görmüş gelenekleri kabul ediyoruz. İnsanlar atalarından aldıkları alışkanlıkları tereddüt etmeden sürdürmeye devam ediyor.

2.2.4.1. Bireysel Farklılıklar ve Ahlaki Görecelik

Ahlaki değerlerin şekillenmesinde toplumsal ve bireysel farklılıkların etkili olup olmadığının ortaya çıkarılması için tartışılması gereken bir diğer konu da örf ve adetlerdir. Adet ve ritüellerin ahlâk alanına oldukça yakın olduğu, hatta bazen iç içe geçtiği, birbiriyle etkileşim içinde olduğu söylenebilmektedir. Ancak bu alanlar ile etik arasında bazen karşılıklı bir ilişki olsa da gerçekte aralarında önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Bireysel ve toplumsal yaşamdaki farklılıkların ahlaki göreliliğe neden olduğu düşünülse de, farklılıkların ve değişimlerin daha çok ahlak alanında mı yoksa üslup alanında mı yattığının bilinmesi önemlidir (Zhanykulov, 2022).

Görecelik savunucularının gelenek ve ahlakı ayrı alanlar olarak gördükleri söylenemez. Ancak Mengüşoğlu'na göre farklı toplumlardaki alışkanlıklar, sosyal normlar ve geleneksel yaşam biçimleri ahlakla bir tutulmamalıdır. Ona göre birçok insan ahlakın

göreceli olduğunu, ahlak ve örfün bir olduğunu düşünür; ancak ahlak ve gelenekler birbirinden açıkça ayrılmıştır. Gelenek ve görenekler toplumsal değişmeler sonucunda değişebilmekle birlikte ahlak alanında göreceli değildirler (Mengüşoğlu, 2014'den akt. Kocaman, 2021).

Nurettin Topçu da örfün izafi olduğunu ancak ahlak ilkelerinin değişmeyeceğini, her videdanda ve her zaman aynı kaldığını ifade etmiştir (Topçu, 2015'den akt. Göktaş, 2019).

Erol Güngör ise, toplumsal ilişkileri düzenleyen örf, kanun, gelenek gibi kuralların zamanla değişmesi nedeniyle ahlakın da bu değişikliklerden doğal olarak etkilendiğini savunur. Ona göre bizim ahlakımız Eskimolarinki gibi değildir. Ahlaki değişim bir gerçek ve hatta bir gerekliliktir. Ahlakın iki boyutu vardır: biçim ve içerik. Değişiklikler ağırlıklı olarak şekil ve form alanında gözlenir. Ahlakın özü değişmemiştir, değişse bile, değişiklikler görünüş alanında olduğundan daha azdır. Örneğin, başkalarına saygı gösterme eylemlerimiz zamanla değişse de saygı kavramı çok az değişir. Ahlakın şekil ve biçim değiştirdiği ancak özünü koruduğu gerçeği, bazı ahlaki değerlerin evrensel olduğu anlamına gelmektedir (Güngör, 2008'den akt. Korkmaz, 2014).

Bazıları ahlaki göreceliliği bireyci ve geleneksel olarak ikiye ayırmaktadır. Buna göre, bireysel kabulün bir sonucu olarak tüm ahlaki ilkelerin doğru/gerçek olduğunu belirten görecilik anlayışına öznel/bireysel görecilik denir. Bu tür göreciliğe göre ahlak, bir kültürün ürünü ve nesnel değildir. Bu anlamda ahlak, gıdanın tadı hakkında düşünmek ya da estetik bir yargıya varmak gibi kişiden kişiye değişir. Geleneksel ahlaki rölativizm ise evrensel ahlaki ilkelerden bahsetmenin imkânsız olduğunu ve ahlaki ilkelerin kültürlerin veya bireylerin tercihleriyle şekillendiğini iddia etmektedir (Pojman ve Fieser, 2012'den akt. Altunışık, 2018).

2.2.4.2. Toplumsal Farklılıklar ve Ahlaki Görecelik

Etige kültürel farklılıklar temelinde yaklaşanlara göre değerler kutsal bir düzen ya da doğal bir kalıp değildir. Belirli bir kültür içinde gelişen gelenekleri ve tercihleri yansıtmıştır. Örneğin, ABD'de “doğru” olarak kabul edilen bir şeyin Suudi Arabistan veya Brezilya'da “doğru” olarak kabul edilmesi gerekmez. (Soccio, 2010'den akt. Altunışık, 2018). Bu bağlamda iyinin ve kötünün ahlaki olarak belirlenmesi, insanların içinde

yaşadıkları kültürel çevre veya yaşam biçimleri dikkate alınarak tam olarak değerlendirilebilecek bir konudur.

Etîğin kültürel çevrenin değişmesiyle değiştiğini savunanlar, toplumlardaki ahlaki inanç ve uygulamaların çok farklı olduğunu öne sürerek iddialarını haklı çıkarmaya çalışırlar. Rölativizm savunucularına göre, ahlaktan bahsettiğimizde, farkında olsak da olmasak da, genellikle belirli bir ahlaktır, bir ahlak her zaman bir kişinin, belirli bir topluluğun ahlaki temelidir (Altunışık, 2018). Buna göre bir anlamda her toplum kendine göre oluşturduğu bir ahlak anlayışına sahiptir.

2.3. Vicdan

Erdemli bir hayat yaşayarak ve bunun sonucunda sağlıklı bir sosyal hayatla elde edilebilecek iç huzuru, bir takım eğitim ve öğretimin sonucudur. Ama doğumdan itibaren vicdanın konumu nedir? Ve hangi durumdadır? Bu sorulara kesin cevaplar bulmak imkânsız gibi görünse de, insanın vicdanlı bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. En önemli konu açık ara vicdanla ilgilidir. Vicdanın kişinin iç yaşamındaki yeri ve topluluk duygusunun bireyi ne ölçüde etkilediğidir. Bu nedenle, bu çalışmada vicdanla ilgili bu ve benzeri konuları ele alınmıştır. Vicdanın anlam ve kişilerarası ilişkiler açısından özelliklerini ve etkilerini incelemek için, vicdanın işlevsel yönü kişisel ve sosyal yaşamda ele alınmıştır (Gül, 2008).

Doğası gereği varlığını sürdürmek konusunda bencil olan insan, kendi doğasında var olan doğal davranış yeteneği ile kendi zevk ve rahatlığı için doğaya, topluma ve insanlara birçok zararlar verebilen bir canlıdır. Ama bir yandan da canını feda etmek pahasına en yüksek insani ve evrensel değerleri koruyacak ve destekleyecek çok anlamlara da sahiptir. Ancak bu zenginlik hem öngörü hem de kişisel gelişim çalışmaları ile gerçekleştirilebilir. Kendi değerlerinizi bilmek, kendi içsel motivasyonunuzun farkında olmakla doğru orantılıdır. Bu içsel dinamiklerden biri de kuşkusuz bireyin algısıdır. İnsan, potansiyel halinde kendisinde var olan bazı yeteneklerin gelişmesiyle, onarıcı ve yıkıcı olmayan bir rolle, kendisine ve doğaya karşı nazik ve adil olabilir (İmamoğlu, 2010). Bu bağlamda “Vicdan” en önemli güçlerden biridir. Çünkü o, ahlaki hayatın ve iç ahlaki vicdanın yapıcı unsuru olarak her zaman aklın ve adaletin yanındadır.

2.3.1. Vicdan Kavramı

Vicdan kelimesinin kökeni Arapçadır. Vecd, vicdan ve vücud Arapça v-c-d fiilinin mastarlarıdır. Buna göre vicdan, aşk, şefkat, sevgi, güçlü duygular anlamına gelir. Farkındalık, duyarlılık, duygu, niyet anlamlarında da kullanılır. Vücud bunun tersidir, aramak, sahip olmak, mevcut olmak, hazır olma anlamına gelmektedir (Mutçalı, 2012'den akt. Zengin & Arslan İçöz, 2018).

Modern Arapça'da vicdan için ortak kelime damir'dir. Ancak damir kelimesinin ahlaki vicdan anlamındaki kullanımı 19. yüzyılın ortalarından sonra sözlüklerde yer almaya başlamıştır. Klasik Arapça'da damir kelimesi açığa çıkmamış içsel bilgi anlamına gelmektedir (Leirvik, 2004).

Arapçada duygusal, duysal ve içgüdüsel psikolojik durumunu anlatan vicdan kelimesi, Türkçede tutum ve davranış etiği ile ilgili duygusal ve içgüdüsel durumları anlatmaktadır. Arapçadan Türkçeye geçiş söz konusu olduğunda vicdan kelimesi anlam daralmasına uğramıştır (Kasapoğlu, 2003).

Türkçe sözlükte vicdan, insanı kendi davranışları hakkında yargıya sevk eden ve kendi ahlaki değerleri hakkında doğrudan ve kendiliğinden yargılarda bulunmasını sağlayan güçtür (TDK, 2015).

Felsefi Terimler Sözlüğü'nde vicdan, törel bilinç olarak değerlendirilmektedir. Törel bilinç ise şu şekilde açıklanır: Doğru ve yanlışın ne olduğuna dair samimi bir bilgidir. Ayrıca bilincin üç boyutundan da bahsedilmektedir. Birincisine göre vicdan, kişinin ahlaki değerler hakkında doğrudan ve kendiliğinden yargılarda bulunma gücüdür. Başka bir boyutta vicdan, kişinin kendi eylemlerinin ahlaki bir değere sahip olup olmadığına ilişkin öznel algısıdır. Bu vicdan, yaşamlarımıza ve eylemlerimize belirli bir şekilde eşlik ediyor, yapmayı ya da yapmamayı öğütleyerek, uyararak, suçlayarak, yargılayarak, onaylayarak ve kınayarak görünüyor. Son olarak vicdan, içimizdeki ses veya Tanrı'nın sesi olarak da anlaşılmaktadır (Akarsu, 1974'den akt. Öztürk, 2014).

Ahlak derslerinde vicdanı insanın içindeki bir güç, bir kuvvet olarak tanımlanmaktadır. Bu gücün görevi iyiyi kötünden, erdemi ayıptan ayırmak, insanları iyiye yönlendirmek ve kötülüğü önlemektir. Vicdan, karışıklık anlarında iyiye ve doğruya doğru emirler verendir (Akseki, 1979'dan akt. Durak, 2014).

Vicdan, hem etik davranıştaki çelişkilerden kurtarmakta hem de herhangi bir dış kontrol olmadan etik davranılmasını sağlamaktadır. Değilse polis ya da müfettiş olarak tanımlamakta, bu yüzden sürekli insanları kovalamaktadır (Güngör, 1995'den akt. Korkmaz, 2014).

Hökelekli (2007) vicdanı, bireyde veya kendisinde ahlaki vicdanın merkezi olarak sunarken, Zülliger (2000'den akt. Zengin & Arslan İçöz, 2018) vicdanı çocukta doğuştan gelen bir yetenek olarak görmektedir.

Yine vicdan, pedagojik sözlükte öznenin davranışının ahlaki değeri veya genel olarak farklı davranış biçimleri hakkında değerlendirme ve yargıda bulunma yeteneği olarak geçmektedir (Foulguie, 1994'den akt. Uludağ, 2014).

Eğitim psikolojisinde ise vicdanın, kişinin tasarladığı veya yapmakta olduğu davranışların uygun olup olmadığını tahmin etmesine yardımcı olan, görev ve sorumluluklar hakkında düşünme sistemi olduğu söylenir (Binbaşıoğlu, 1987'den akt. Zengin & Arslan İçöz, 2018).

Ahmet Rifat, "Tasvir-i Ahlak" adlı eserinde dinî yönünü de göz önünde bulundurarak şuuru, "Allah'ın kullarına bahsettiği duygu ve kalp damar dengesi" olarak açıklamıştır. Sahibinin ve başkalarının başına gelecek fiil ve davranışların iyi-kötü, artı ve eksilerini tartarak değerlendirme ve bildirme duygusu olduğunu hep ileri sürmüştür (Rifat, 1305'den akt. Arslan, 2018).

Vicdan kavramı, verilen emirlerin içsel ve sezgisel talimatların veya emirlerin kaynağı olduğu, doğuştan gelen iyi alışkanlıklardan ve ahlaki birikimlerden kendiliğinden, suçluluk veya mutlulukla cezalandırma ve ödüllendirme yeteneği olarak açıklamaktadır (Yaran, 2016'den akt. Zengin & Arslan İçöz, 2018).

Bilinç olgusu tarihsel bağlamı ile ele alınmış ve bilinç kelimesinin günlük dilde çokça kullanıldığı ancak bilinç üzerine düşünmeye başlayıp kavramı mükemmelleştirdiğinde bu kavram, araştırmalarına göre artık kullanmadığı belirtilmiştir. Kuran'da Arapça bir ifade olmasına rağmen vicdanla ilgili ifadeler sözün hadis ve hadis kitaplarında bulunmadığını, ahlakta yerini aldı anlatılmıştır. Kitaplar, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde Batı'dan yapılan çevirilerden sonra yazılmıştır (Saltuklu 2011'den akt. Arslan, 2018).

Öte yandan Leirvik (2004)'ün değerlendirmeleri Saltuklu (2011)'i desteklemekte ve bilinç kavramının 19. ve 20. yüzyıllarda küreselleştiğini öne sürmektedir. Bu küreselleşme sırasında 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde “Bütün insanlar özgür ve onur bakımından eşit doğmaktadırlar. Herkes akıl ve vicdanla donatılmalı, kardeşlik ruhu içinde birlikte hareket etmelidir. Makale, vicdanın küresel ahlaki bilginin merkezi olarak görüldüğü yorumunu yapmaktadır (Leirvik, 2004).

2.3.2. Vicdan Kaynağı

Vicdanın doğasına ilişkin literatürdeki değerlendirmeler ele alındığında, vicdanın kökenine ilişkin iki temel görüş vardır. Bunlardan ilki, vicdanın ilahi bir lütuf olarak insanda doğuştan olduğu fikridir. İkincisi, doğuştan değil, çevrenin etkisiyle olduğu görüşüdür (Arslan, 2018).

2.3.2.1. Vicdanın Doğuştan Olduğuna Dair Görüşler

Vicdanın doğuştan olduğunu iddia edenler doğa temellidir. Onlara göre vicdanlılık, insanların sağlıklı kararlar verebilmeleri için doğuştan gelen bir yetenektir ve bu yetenek onların doğasında derinden kökleşmiştir. Ahlaki vicdan, insanda içgüdüsel bir güçtür. Açlık, susuzluk kadar doğal ve gereklidir (Kasapoğlu, 2003).

Vicdan görüşünü ifade edenler arasında, bunu doğuştan yeti, doğuştan gelen bir yetenek olarak görenler de vardır. Bu görüşe göre, bilinç insana doğumdan itibaren ilahi bir hediye olarak verilmiştir (Urgan, 2020).

Cicero, Descartes, Kant ve Rousseau gibi düşünürler vicdanı erdem ve adaletin doğuştan gelen bir ilkesi olarak kabul etmişlerdir. İslam düşünürleri bu görüşü sıklıkla benimsemekle birlikte, bunun bilgi ve tecrübe ile geliştirilmesi gerektiğini savunurlar. Bu görüşü savunanlara göre ahlak insanda bir içgüdü olarak vardır. Yani açlık hissi, susuzluk hissi kadar doğuştan ve gereklidir (Kahveci, 2012).

Ahlak insanlarda içgüdüler şeklinde bulunmakta, insan doğasının doğal bir sonucu olarak kabul edilmekte, insanlar dış baskı olmadan etik davranmakta, iyiyi kabul etmekte ve iyiyi, kötüyü reddetmektedir. İnsan, din ve kehanet ile uğraşmak zorunda kalmadan, iyi ile kötü, doğru ile yanlış arasındaki güzellik ve çirkinliği yaşayabilecek şekilde yaratılmıştır. Bu özellik sayesinde, insanlar eylemlerini seçmekte özgürdür (Zengin & Arslan İçöz, 2018).

Ahlak herkese doğuştan gelen bir özelliktir ve dini inançları olmayan insanların da ortak ahlaki kodları bulunmaktadır. İnsan, hiçbir dinin ve ahlak sisteminin etkisinde kalmadan iyi ile kötüyü ayırt edebilmektedir. Bu konuda İmam Mâtürîdî (ö. 333/944) gibi âlimler, insan tabiatının ahlâk ile donatılmış olduğunu savunmaktadırlar. İnsan kendisine verilen bu özellik sayesinde Allah'a iman etmekte ve imanının gereklerini yerine getirebilmektedir. Bu nedenle ahlak, hayatın gereği olarak inançtan önce gelmektedir. Bir insanın dini inancı olmasa bile ahlakı ve vicdanı bu görüşleri ile açıklanabilmektedir (Ateş, 2021).

2.3.2.2. Vicdanın Sonradan Kazanıldığına Dair Görüşler

Vicdanın olduğunu iddia edenler daha sonra üç farklı teorik başlık altında incelenmektedir. Ampirik teoride John Locke, Stuart Mill ve Erol Güngör'ün isimlerinden bahsedilirken, Tekâmülcü Kuramda Spencer, toplumcu kuramda ise Emile Durkheim ve Ziya Gökalp'in isimleri geçmektedir (Saltuklu, 2017'den akt. Zengin & Arslan İçöz, 2018).

Öte yandan bazı düşünürler, bilincin kökeninin doğuştan olmadığını, çevresel ve sosyal etkilerle şekillendiğini savunurlar. Özellikle John Locke'un “tabula rasa” (boş levha) tezi buna bir örnektir (Locke, 2000'den akt. İmamoğlu, 2010).

2.3.2.2.1. Deneyci Kuram

Bilincin çevresel etkilerle müteakip ampirik ve alışılmış deneyimlerin bir sonucu olarak kazanıldığı fikri, Spencer, J. Locke (ö. 1704) gibi ampirist düşünürler tarafından desteklenmiştir. Locke'un tabula rasa görüşü, daha sonraki bir bilinç görüşüne örnek olarak verilmiştir. Lock'a göre bilgi deney yoluyla elde edildiği gibi, ahlaki değerler de daha sonra ve deneyim yoluyla kazanılmıştır. Öyle olmasaydı dünyada tek bir ahlaki model olacağı fikrini desteklemektedir. Bu anlayışa göre bilinç, çevresel ve toplumsal etkilerle şekillenmektedir. İnsan bütün bilgileri sonradan elde etmektedir (Demir, 2020).

Vicdan, insanın yaşam deneyimleriyle edindiği alışkanlıkların ürünüdür. Bu görüşe göre vicdan, insanların yüzyıllar boyunca edindiği deneyimlerin nesilden nesile aktarılmasıyla oluşmaktadır. Bu bakımdan vicdanın değeri mutlak değildir, zamana ve topluma göre değişmektedir. Çünkü birinin doğru dediği bir başkası için yanlış olabilmektedir (Sertdemir, 2020).

2.3.2.2.2. Tekâmülcü Kuram

Vicdanın doğuştan değil, deneylerle kazanıldığı teorisi madalyonun bir yüzüysen, diğer yüzü de soya çekim yoluyla edinilen vicdan görüşüdür. Spencer, vicdanın nesilden nesile miras kaldığını savunarak bu görüşün temsilcisidir. Spencer için ahlak, eylemlerimizin yararlı ve zararlı sonuçlarıyla insan deneylerinin geri kalanıdır. Bu bağlamda ahlak anlayışı; İlk çağlarda yaşamış atalarımızdan miras kalmıştır. Yaşamları boyunca aile, toplum, kültür, din ve hukukla ilgili faaliyet ve davranışlarını yaşayarak hangi davranışın faydalı, hangilerinin zararlı olduğunu öğrenmişlerdir. Nihayet bu deneyimlerle insanlıkta bilinç (ahlaki bilinç) doğmuştur (Saltuklu 2011'den akt. Arslan, 2018).

2.3.2.2.3. Toplumcu Kuram

Toplumcu teoriye göre, insanın tüm yüksek manevi kavramları (vicdan, nezaket, görev, zaman gibi) toplumun eseridir. Vicdan kolektifin (toplumun) bir yansımasıdır, bireysel vicdanın değildir. Teorinin savunucularından Durkheim, ahlakın, düzen ve otoritenin, ahlaki otoritenin temellerini toplum üzerine atmıştır. Ona göre etik davranış, yalnızca toplumun bir ürünüdür. Ahlak toplumda doğmakta, ancak her bireyin davranışında gerçekleşmektedir. Ahlak karaktere bağlıdır ama kişilik aynı zamanda toplumun eseridir. Bir insan ne kadar sosyalleşirse, o kadar erdemli olmaktadır. Ziya Gökalp'te bireyciliğe şiddetle karşı çıkmakta ve felsefesini “Ben, sen yoksun, biz varız” sözleriyle formüle etmektedir (Saltuklu, 2015).

2.3.3. Vicdan Çeşitleri

Vicdan, insanın kendi içinde kurduğu mahkemedir. Böylece vicdan, hem bireyin eylemlerini hem de içinde bulunduğu sosyal çevredeki insanların eylemlerini yargılamakta ve yönlendirmektedir. Bu bağlamda literatüre bakıldığında düşünürlerin bilinci bireysel (hümanist, bireysel) ve toplumsal (cemaat, toplum, toplum, kolektif vb.) beden olmak üzere ikiye ayırdıkları görülmüştür. Ancak düşünürler, Fromm'un (1940) durumu şu şekilde açıkladığı gibi, iki ayrı başlık altında değerlendirdikleri bilinç kavramını net olarak birbirinden ayırmamaktadırlar. Ona göre bu iki bilinç birbirinden ayrı değildir, birinin varlığı diğerinin yokluğu anlamına gelmemektedir. Herkeste bu iki vicdan vardır. Soru, insanlarda bu iki vicdandan hangisinin daha güçlü olduğudur (Turan, 2020).

2.3.3.1. Ferdi Vicdan

Kişisel vicdanda, ahlaki değerlerin merkezinde birey vardır. Bu tür etikte amaç insan mutluluğudur. İnsan hayatı boyunca başkalarının beklentilerine, kontrollerine ve önerilerine göre yaşayamaz. Çünkü insanı insan yapan egosu, akli, iradesi, duyuları ve sezgileri bulunmaktadır. Bütün bu nitelikler insanı diğer canlılardan ayırmaktadır. Bu kişilik özellikleri, kişi gerekli zihinsel olgunluğa eriştiğinde bir kurallar sistemi oluşturmaktadır. Bu sistem vicdan olarak tanımlanan bir iç kontrol mekanizmasıdır (Saltuklu, 2015).

Vicdan bizi etik davranıştaki çelişkilerden kurtarmakta ve dış kontrol olmadan etik davranmayı sağlamaktadır. Değilse, onu sürekli insanları kovalamak zorunda olan bir polis veya müfettiş olarak tanımlamaktadır. Ona göre hiçbir devlet, ne kadar güçlü olursa olsun, suç işlemeye elverişli kişilerin çoğunluğunu oluşturduğu bir yerde hukukun üstünlüğünü sürdüremez. Aslında bizi etik davranmaya zorlayan devlet değil, (bireysel) vicdandır. (Zengin & Arslan İçöz, 2018).

Fromm'a göre insan (bireysel) vicdanı, her insanda var olan sestir. Dış ödüllerden ve onaylamalardan bağımsızdır. Bu farkındalık, hayatı insan olarak yaşamayı sağlamaktadır. Bizi kendimize, insanlığımıza çağıran sestir ve yine Fromm, bireysel vicdanı yargı ve bilgi olarak açıklarken, soyut düşünce âleminde, vicdanın ötesinde vicdandan daha fazlası olduğunu da iddia etmektedir. Öte yandan, tüm kişiliğin sadece akla değil, vicdanın sesine de tepkilerinden bahsetmek mümkündür (Arslan, 2018).

2.3.3.2. Toplumsal Vicdan

Toplumsal vicdan, ma'şeri vicdan, vicdan-ı amme, içtima-i vicdan, kamu vicdanı ve toplum vicdanı olarak belirtilmektedir. Vicdanın sosyolojik boyutunun incelendiği ma'şeri vicdanı Bilgiz, şu şekilde tanımlar: “Ma'şeri Vicdan, toplum üyelerinin kötülüğe karşı uyguladıkları baskı veya toplumun iyilik sevgisidir. Artık kamuoyu dediğimiz ortak vicdan, aynı zamanda ahlaki yükümlülüklerin yerine getirilmesini denetleyen ve cezalandırandır. Kamuoyu bir anlamda insan dünyasının vicdanıdır (Zengin & Arslan İçöz, 2018).

Sosyal bilimin kurucularından biri olan Emile Durkheim (2006), “Sosyal İşbölümü” adlı çalışmasında vicdanı, “kendi hayatımızda tam olarak gerçekleştirmemiz

gereken insan vicdanı” olarak tanımlamıştır. “Bu vicdan, en derinden bağlı olunan düşünce ve duygulardan başka bir şey değildir. Değilse, neden kurulmuş olabilir?” şeklinde bir soruyla tanımlamasına devam etmiştir (Saltuklu, 2015).

Gökalp'in tanımı (1333), Durkheim'in sorusunun cevabıdır. Buna göre; İnsanlarda var olan duygu ve istekler dış dünyadan etkilenmektedir. Çünkü insan doğduğu andan itibaren olgunluğa sahip değildir. İnsanlar sosyal hayatta eğitilmiş ve disiplinlidir. Öte yandan toplum böyle değildir. Toplumda oluşan değerler toplumun kendisinden kaynaklanmaktadır. Ortak duygulara sahip olan ancak henüz işbölümü oluşturmamış toplumlarda toplumsal değerler ma'ser'in tüm üyeleri için ortak olduğundan, bu değerlerin bireyin ruhunda yaşadığına ma'ser'i vicdan denilmektedir (Turan, 2020).

2.3.4. Dini, Felsefi, Psikolojik, Sosyolojik Boyutuyla Vicdan

Toplumsal sistemler için büyük önem taşıyan din olgusuna yakından bakıldığında, evrensel ya da ulusal, tek tanrılı ya da müşrik ayrımı gözetmeksizin her din/inanç sisteminin bir “ahlaki kodlar sistemi” ne sahip olduğu görülmektedir. İlahi ya da insan kökenli ve dolayısıyla sosyal, kültürel ve hatta politik olan toplumlar hayatlarını şekillendirme gücüne sahiptir (Arslan, 2018).

Ortak bir yaklaşım benimseyen tek tanrılı dinler, ahlaki davranışın temeli olarak vicdanı “Tanrı'nın sesi” olarak yorumlamışlardır. Bununla ilgili olarak Musevilikte vicdan, dürüstlük, merhamet, adalet ve suçlu bir kalbe ait olma duygularıyla kalbi onarmaya çalışma hissini temsil etmektedir. Hristiyanlıkta ise İncil vicdanı farklı şekillerde ifade edilmiştir. Roma Katolik Kilisesi'ne göre vicdan, insanın Tanrı ile baş başa kaldığı, insanın en temel ve en derin sığınağı olarak kabul edilmektedir. Allah'ın kanunları kalpte yazılıdır ve bu kanunlar vicdandır. Ortodoksluğun gözünde vicdan, manevi bir mücadele, çaba, Tanrı ile dostluk için gerekli bir araçtır (Zengin & Arslan İçöz, 2018).

Felsefi olarak vicdanın birincil anlamının "ahlaki vicdan" olduğu görülmektedir. Aslında vicdan, felsefe sözlüklerinde de benzer şekilde tanımlanmıştır. Felsefe sözlüğündeki en basit tanıma göre vicdan, "her insanda var olduğuna ve yargıda bulunmasına, ahlaki yargıda bulunmasına yardımcı olduğuna inanılan bir iç meleke, iç şuur veya 'manevi vicdan"dır (Kasapoğlu, 2003).

Felsefe sözlüğünde vicdan, "keşif" ve "manevî vicdan" ile eş anlamlı olan, kişinin davranış ve bilgisi nedeniyle sahip olduğu "sübjektif vicdan" olarak tanımlanmaktadır. Bu

vicdan, öğüt vererek, uyararak, suçlayarak, yargılayarak, yapmayı ya da yapmamayı onaylayarak eylemlere eşsiz bir şekilde eşlik etmektedir. Psikoloji alanında vicdan, "eylemlerin veya düşüncelerin iyi veya kötü olduğunu belirleyen içsel ahlaki ilkelerin toplamı" olarak tanımlanmaktadır (Zengin & Arslan İçöz, 2018).

Başka bir tanıma göre vicdan, kişiliğin davranış standartları, performans ve değer yargıları ile ilgili olarak kendini değerlendiren etik yönüdür ve genellikle süpereo ile özdeş kabul edilmektedir (Ceylan, 2013).

Freud'un psikanalitik kişilik kuramına göre vicdan, süper egonun ebeveynler ve toplum tarafından kötü kabul edilen davranışlar hakkında bilgi içeren kısmı olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışlar genellikle yasaktır ve kötü sonuçlara, cezaya, suçluluk duygusuna ve vicdan azabına yol açmaktadır. Vicdanlılık ise kişiliğin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bir yandan çok çalışmak, amansız hedef peşinde koşmak ve yüksek başarı beklentisi şeklinde kendini gösterirken, diğer yandan dürtülerini ve çevresini kontrol ederek öz disiplini sağlamaktadır. Kendini adanmış insanlar, yüksek bir sorumluluk duygusuna ve düzene ihtiyaç duyarlar ve bir kişilik özelliği olarak vicdanlılık, tamamen güçlü niyetler, titizlik ve sorumlulukla ilgilidir. Vicdanın büyük ölçüde kalıtsal olduğu genel olarak kabul edilmektedir (Köybaşı, 2020).

Epistemolojinin diğer disiplinlerle olduğu kadar sosyolojiyle de yakın bir ilişkisi vardır. Sosyolojinin sözlük anlamı "sosyal bilim"dir (TDK, 2005).

2.3.5. Ahlak ve Vicdan

Etik, ahlakın doğasını ve temellerini inceleyen, kişisel ve toplumsal yaşamda insanın etik eyleminin sorunlarını ele alan ve inceleyen, "iyi olan nedir" veya "ne yapmalıyız" gibi sorular ortaya koyan bir felsefe dalıdır. Felsefe tarihinde vicdan gibi tek bir duygunun veya birçok farklı duygunun ahlaki eylemlerin ana tarihsel belirleyicisi olduğunu savunan filozoflar, vicdanı belirli bir duygu olarak tanımlamışlardır. Vicdan da etik karar vermenin bir parçası olarak ortaya çıkar ve toplumsal olarak yerleşik ve kabul edilmiş değer ve kuralların iç dünyadaki yansımasıdır. Herhangi bir konuda etik yargıda bulunan kişiler kaynak olarak bazen otoriteyi (yasalar, gelenekler, inançlar vb.) bazen de vicdanlarını gösterebilirler. Çeşitli ve sonuçsuz gerekçeler ararken vicdanı nihai referans olarak kullanmak, eylem ve davranışları toplumsal olarak meşrulaştırmanın en yaygın ve

kabul gören yoludur. Çünkü vicdan bir insan deneyimidir ve duygular bireysel durumlarda ne yapılıp yapılmaması gerektiğini ifade etmektedir (Kahveci, 2012).

2.3.6. Değer ve Vicdan

Birey fiziksel, zihinsel ve duygusal eğilimlerle dünyaya gelmesine rağmen gelişime ve dolayısıyla eğitime ihtiyaç duymakta ve bu ihtiyaç uzun bir süreçte gerçekleşmektedir. İnsanın zihinsel ve fiziksel gelişiminin yanı sıra değerlerine odaklanan bir ahlaki yapıya sahip olabilmesi için içsel serüvenine büyük önem vermesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü evrende tek akıl ve irade sahibi varlık Allah'tır ve insan evrendeki en değerli varlıktır. Bu durum Kur'an-ı Kerim'de "Gerçekten biz, âdemoğlunu şerefli kıldık" diye bildirilmiştir. Vicdan, ahlak ve değerler eğitimi arasındaki ilişki üzerine Hökelekli (2007), ahlak birey vicdanlı kişidir.

Vicdanlı bir kişi, kendi davranışını yönetmek ve kontrol etmek için kendi içinde bir mekanizma kurmuştur. Bu mekanizma rastgele değil sistematik olduğu için davranışta tutarlılık vardır. Vicdan sahibi bir insan için ahlaki kodları ve değerleri, her yerde ve her zaman geçerli gördüğü evrensel bir değere sahiptir. Bilinci tarif edenler, onu değer kavramıyla ilişkilendirmeden yok saymazlar. Çünkü vicdan, bireyin davranışını ahlaki değerlere göre değerlendirmektedir (Kasapoğlu, 2003). Bu bağlamda vicdan, seçimlere yön vermekte ve eylemler ile yargılama yapmakta, neden, nasıl, hangi parametrelerle seçim yapılmasına ve yargılama yapılmasına rehberlik etmektedir? Araştırmalar sonucunda sorunun üzerinde uzlaşılan cevap etik değerlerdir.

2.3.7. Çocuk ve Vicdan

Böylece kişinin egosu, çocuğun doğumundan itibaren meydana gelen sayısız olayın ve çevresindekilerin etkisiyle yavaş yavaş oluşmaktadır. Kültürel değerlerin bu şekilde öğrenilmesi sonucunda çocuk ne olması gerektiğine dair bir fikir edinmekte ve geliştirmekte, düşündüğü şey ideal benliğini oluşturmaktadır. Cooley, "Herkes diğerlerinin aynasıdır" demiştir. Bu ayna, "sosyal sınıf" hipotezine göre önünde olup bitenleri yansıtmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada öncelikle vicdan ve kapsamı, nasıl geliştiği, ardından vicdan ve merhametin ön planda olduğu bir toplumun oluşumu, nesiller boyu vicdanın ailede ve diğerlerinde toplumsal olarak gelişmeye devam etmesidir. Amaç

şiddet, çatışma vb. önlemektir. Söz konusu bireylerin ve onlardan oluşan toplumun ayrı, uyum içinde, huzur ve mutluluk içinde yaşamaktır (Zengin & Arslan İçöz, 2018).

Asıl mesele, bireylerin vicdanındaki ahlaki temeli düzeltmektir. Bu kişisel ve toplumsal ahlak, bireyleri dikte eden, onları belirli bir şekilde hareket etmeye zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan ve daha ileri gitmelerini engelleyen kurallardan oluşmaktadır. Bu nedenle, “bu yorum, bireysel vicdanın, dini hoşgörü üzerine çizilen geleneksel sınırlara meydan okuyan yeni bir tür ahlaki topluluk yaratabileceği” anlamına gelmektedir. Bunu sağlamanın en kestirme yolu, insanın doğasını bozmadan sosyalleşmesi ve gelişmesidir (Saltuklu, 2015).

Unutulmamalıdır ki, çocukların eğitim ve öğretimi öncelikle kültürel değerlere göre birçok davranış kalıpları tarafından tasarlanmakta ve şekillendirilmektedir. Bugün içinde yaşadığımız yüzyılda, kalpleri katılaşmış ve vicdan denen en temel güçlerini yitirmiş insanlar, robotlara duygu vermenin, donuk vicdanları harekete geçirmenin yollarını tartışmaktadırlar. Anne babasını yaralayan çocuklar, partner cinayetleri, dünya kaynaklarını sadece kendileri için isteyen insanlar, bebek katilleri, modern köle piyasası, güçlülerin ve yaşam hakkından yoksun “ötekilerin” adaleti, ihmal, taciz, ihanet ve cinayetten bahsederken, gelecek için çok tehlikeli olsa da durum tamamen umutsuz değildir (Arslan, 2018).

2.4. İlgili Araştırmalar

Alan yazında çocuk vicdanı ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Vicdan kavramı daha çok din eğitimi, değerler eğitimi ile birlikte ele alınmıştır.

Ceylan (2017) tarafından yapılmış olan çalışmada vicdan kavramı dini ve psikolojik olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada vicdanın iki temelde ele alındığına değinilmiştir. Bunlardan biri vicdanın doğuştan geldiği, diğeri ise vicdan sonradan kazanıldığıdır. Araştırmanın sonucunda vicdan kavramı batı kültüründe edinimsel olarak kazanıldığına, İslamiyet’te ise doğuştan geldiğine inanılmakta olduğu ortaya çıkmıştır.

İmamoğlu (2010) tarafından yapılmış araştırmada, vicdan psikolojik ve sosyolojik açıdan ele alınmıştır. Vicdanı insandaki ahlaki bilinç olarak değerlendirmiş, iyiyi ve kötüyü ayırt etme yeteneği olarak tarif edilmiştir. Bir eylem sonunda kişinin iyi ya da kötü hissetmesi yine kişinin vicdanıyla bağdaştırılmıştır. Vicdanın doğuştan geldiğini inanılsa

bile ancak eğitimle fonksiyonel bir hal alacağına değinilmiştir. Bu eğitimin ise ailede başlaması gerektiği söylenmiştir.

Zengin ve Arslan İçöz (2018) tarafından yapılmış olan araştırmada, vicdan kavramı din, psikoloji ve felsefe alanlarından yola çıkılarak soyut ve kişiden kişiye değişen bir kavram olarak tanımlanmış ve bu kavramın değerler eğitimdeki yerine dikkat çekilmiştir. Vicdanın değerler eğitimindeki yeri ve önemine vurgu yapılmıştır. Farklı açılardan vicdan kavramı ele alınarak tanımı yapılmış ve vicdan eğitiminin ne denli gerekli olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın sonucunda bireyin vicdanına hitap etmeyen hiçbir değerın bireye kazandırılmayacağı ortaya çıkmıştır.

Ekici ve Yılmaz'ın (2022) yaptıkları çalışmada, toplumdaki güven duygusunun temelini vicdan kavramıyla bağdaştırmışlardır. Kişinin vermiş olduğu karar yalnız kendisini değil toplumu da etkileyecektir. Bu noktada kişinin topluma fayda sağlayacak bir karar vermesi güven duygusunu arttıracakken, topluma zarar verecek bir karar vermesi ise güven duygusunu zedeleyecektir. Araştırmacılar buradan yola çıkarak *“vicdan bilincinin bireyler arasında güven duygusu oluşumundaki rolünü”* öğretmen görüşlerini alarak açıklamak istemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin vicdan kavramını farklı şekillerde tanımladıkları görülmüştür. Araştırmada öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak; medyada vicdan bilincini oluşturmaya yönelik eğitici programlara yer verilmesi, okullarda vicdan bilincine yönelik uygulamalar olması ve son olarak da eğitimcilere bu konuya yönelik seminerler verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Demirkol ve Kılıç'ın (2017) yapmış oldukları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin vicdan algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin vicdan kavramını farklı şekillerde tanımladığı ve bu tanımlardan yola çıkarak vicdanın dört tema altında açıklandığı gözlemlenmiştir. Bu temalar; sosyal, kişisel, ruhsal ve davranışsal olarak adlandırılmıştır. Bununla birlikte vicdanın insan davranışları üzerindeki etkisi belirlenmiş ve bu etki öğretmen davranışları açısından ele alınmıştır. Vicdanın öğretmenlerin mesleki haz, ahlak, onur ve etik gibi konularda etkili olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin vicdan algısının öğrencilere rol model olduğu ve öğrencilerin vicdan oluşumdaki etkisi de araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Çankaya (2010), çalışmasında ilköğretimde çalışan okul yöneticilerinin algılarına göre vicdan odaklılık düzeyi ve atalet algıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Okul

yöneticilerinin demokratik okul yönetimini sağlaması adına vicdan odaklı olmalarının önemi üzerinde durulmuştur. Çalışanlarına karşı çaba gösteren ve onlarla işbirliği içinde çalışmalarda bulunan bir okul yöneticisinin ataletten uzak kalması beklentisinden söz edilmiştir. Çalışmasının sonucunda ise okul yöneticilerinin yönelik vicdani yaklaşımları ile atalet düzeyleri arasında ters bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın gerçekleştirilmesinde izlenen süreç ve yöntem yer almaktadır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, veri toplama süreci, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın temel amacını bütüncül bir yaklaşımla belirlemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmacının materyali doğrudan kaynaktan aldığı, bağlamı ve olguları anlamayı sağlayan ayrıntılı betimlemeler yaptığı ve elde ettiği bilgilere dayanarak tümevarımsal genellemeler yaptığı araştırma olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2014).

Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerini kullanarak gözlemleri ve olayları doğal ortamlarında kapsamlı ve gerçekçi bir şekilde keşfetmeye yönelik nitel bir süreci izleyen araştırmalardır. Başka bir deyişle, nitel araştırma, teori oluşturma anlayışı yoluyla çevresel sosyal fenomenleri incelemeye ve anlamaya odaklanan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma deseni olarak "fenomenoloji" seçilmiştir. Fenomenolojik sorgulama, katılımcılar tarafından tanımlanan kavramla ilgili araştırmacının bireysel deneyimlerini keşfetmek için kullanılan bir araştırma stratejisidir (Creswell, 2007). Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir. Fenomenoloji, tamamen bilmediğimiz ve tam olarak anlayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada olgu bilim ya da fenomenolojinin seçilme nedeni; çocukların vicdani anlayışlarını onların deneyimlerinden yola çıkarak farklı yöntemlerle derinlemesine anlamaya çalışmaktır. Araştırmada incelenen olgu “ilkokul öğrencilerinin vicdan algısı” olarak seçilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı Diyarbakır ili Kayapınar ilçesi Akkoyunlu İlkokulu 4. sınıflarında, 3 farklı sınıfta öğrenim görmekte olan

toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmacı okulun il merkezinde olması, yakın olması, kolay ulaşılabilir olması ve öğretmenler tarafından öğrenciler hakkında yeterli bilgi verilmesi nedeniyle tercih etmiştir. Ayrıca okul ve öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahip olunması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği açısından da önem arz etmektedir. Bu çalışmada uzman görüşleri dikkate alınarak 4. sınıf, ilkokuldan ortaokula geçiş süreci olmasından dolayı ve 4. sınıf öğrencilerinin kendini daha iyi ifade edebileceği düşünülmesi nedeniyle seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik özellikler aşağıda tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Çalışma Grubu 4.sınıf öğrencilerin demografik özellikleri*

		<i>Çalışma Grubu</i>
		<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	32
Yaş	9 yaş	42
	10 yaş	8

Çalışma grubu 4. Sınıf öğrencilerinin özelliklerini gösteren Tablo 4’e bakıldığında, katılımcı 50 öğrenciden 32 öğrenci erkekler olurken, 18 öğrencinin kızlardan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında 50 öğrenciden 42’si 9 yaşındayken sadece 8 öğrencinin 10 yaşında olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik araştırmalarda veri toplama, derinlemesine görüşmeler, gözlemler ve belgeler yoluyla yapılmaktadır (Cresswell, 2007; Moustakas, 1994 akt. Ceylan ve Gündoğdu, 2018). Bu çalışmada araştırmacı, veri toplama aracı olarak 3 bölümden oluşan görüşme formu kullanarak veri toplamıştır. Görüşme formunun birinci kısmında formun nasıl doldurulacağına ilişkin yönerge ile öğrencilerin demografik özelliklerini ortaya

ıkaracak sorular bulunmaktadır. GrŖme formunun ikinci kısmında ise araŖtırmacı tarafından geliŖtirilip uzman grŖlerine baŖvurulduktan sonra ilkokul 4. sınıf ğrencilerinin vicdan kavramına iliŖkin grŖlerinin belirlenebilmesi için 4 sorudan oluŖan açık uçlu grŖme formu hazırlanmıŖtır. GrŖme formunun üçüncü kısmında araŖtırmanın alt amaçlarından 5. ve 6. sorulara uygun olarak uzman grŖlerine baŖvurularak öğrencilerde ahlaki ikilem oluŖturacak örnek bir olay verilmiŖtir. rnek olayla ilgili olarak uzman grŖlerine baŖvurularak araŖtırmanın alt amaçlarından 5. ve 6. soruları içerecek iki soru hazırlanarak öğrencilere sorulmuŖtur.

Öğrenci Tanıma Formu: alıŖma grubunu oluŖturan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla uzman grŖne baŖvurularak 2 maddeden oluŖan ğrenci tanıma formu (Cinsiyet ve YaŖ) araŖtırmacı tarafından oluŖturulmuŖtur (Ek-1). Öğrenci tanıma formu ile araŖtırmaya katılan öğrencilerin kiŖisel bilgilerinin alınması amalanmıŖtır.

GrŖme Formu: GrŖme formunun geliŖtirilme sürecinde ilk olarak vicdan ile ilgili daha önce yapılmıŖ olan yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiŖ, daha sonra bu kaynaklardan faydalananarak araŖtırmanın alt problemleri dikkate alınarak grŖme soruları oluŖturulmuŖtur. OluŖturulan soruların alıŖmanın amacına uygunluğuna iliŖkin dört Sınıf eğitimi alan uzmanının grŖne baŖvurulmuŖtur. Alan uzmanlarının grŖleri sonrası oluŖturulan grŖme formu, alıŖma grubu öğrencileri dıŖında 20 tane 4. sınıf öğrencisine uygulanmıŖ ve daha sonra uygulama sonucunda yeterli düzeyde net ve açık olmayan ya da öğrenciler tarafından anlaŖılmayan soru maddeleri araŖtırmacı tarafından alan uzmanlarının grŖleri doğrultusunda grŖme formundan çıkarılarak ya da düzeltilerek forma son Ŗekli verilmiŖtir. Sorular ğrencilere ve alan uzmanlarına okutularak anlaŖılır ve objektif olup olmadığına bakıldıktan sonra 4 açık uçlu soru ve veri toplama aracının 2. kısmındaki örnek olay ve ilgili sorular elde edilmiŖtir. AraŖtırmacı alan uzman grŖlerine baŖvurarak açık uçlu grŖme formunun geçerlilik ve güvenirlik alıŖmalarını gerekleŖirmiŖtir.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi literatüründe farklı kavramlar ve yaklaŖımlar sunulmuŖtur. Bu yaklaŖımların en önemli noktası verileri betimlemek ve temaları keŖfetmek olmuŖtur. Bir diğerk önemli husus da araŖtırmacının yorumları ve ortaya çıkan temaları anlamlı bir Ŗekilde iliŖkilendirmesidir. Bu, içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılabilmektedir (Yıldırım ve ŖimŖek, 2016).

İçerik analizinde metin, belge veya içerik incelenmekte, ardından bu bilgiler sınıflandırılmakta, bu sınıflandırmalar sayısal verilere dönüştürülebilmektedir. Süreçlerin sonunda gerekli analizler yapılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016).

İçerik analizi, toplanan bilgileri ayrıntılı olarak analiz etmek ve net olmayan temaları ve boyutları ortaya çıkarmak için kullanılır. İçeriğin belirli özelliklerine ilişkin bilgiden nesnel ve sistematik olarak sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir tekniktir. Bu, bir metinde veya bir dizi metinde belirli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemek için yapılmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2014).

Bu bilgiler sistematik ve net bir şekilde tanımlanmakta, açıklanmakta ve yorumlanmakta, neden-sonuç ilişkileri araştırılmakta ve sonuçlar çıkarılmaktadır. İçerik analizinde özetlenen ve yorumlanan bilgiler işlenerek burada kavramlar ve temalar derinlemesine incelenebilmektedir. Böylece içerik analizi verileri tanımlar ve bunlardaki olası gerçekleri ortaya çıkarmaktadır. Genel olarak burada gerçekleştirilen işlem, benzer bilgiler belirli konu ve kavramlar çerçevesinde birleştirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada açıklayıcı veri analizlerinden biri olan içerik analizi söz konusu çalışmaya uygun olduğu için kullanılmıştır. Bailey'e (1982) göre belgeler tek başına araştırma verisi oluşturabilmektedir. Bu durumda, çalışmanın amacına göre belgelerin kapsamlı bir içerik analizi gerçekleştirilmektedir. Belgeleri bu amaçla kullanan araştırmacılar, belgeleri dört adımda inceleyebilmektedirler.

- 1) Analize edilecek verilerin seçimi,
- 2) Temaların geliştirilmesi,
- 3) Analiz biriminin belirlenmesi ve
- 4) Sayısallaştırma (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada alt problemlere göre gözlem ve görüşmelerden materyal seçilmiş, temalar geliştirilmiş, analiz birimleri belirlenmiş ve materyalin analiz aşamasında sayısallaştırma kullanılmıştır.

Vicdan görüşleri, belirli bir kavramsal çerçeveye yerleştirilerek gruplandırılır ve kodlanır. İçerik analizi için kodlama kavramsallaştırmayı içerir. Kavramsallaştırma, araştırmada kullanılan kavram ve görsellerin ne anlama geldiğini açıklamaktır (Babbie, 2004). Yani kavramların sınırlarını çizerek bu kavramları ölçen, varlığını veya yokluğunu

gösteren göstergeleri tanımlar. Bu bağlamda öğrencilerin görüşleri vicdanlarına göre incelenmekte ancak görüşler kategorize edilmektedir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin vicdan algısı ile ilgili verdikleri cevaplar incelenmiş, cevaplar kodlanmış ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde katılımcı 4. sınıf öğrencilerinin bazı ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda yer alan temel noktalar; yüzde ve frekans değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sürecinde, katılımcı öğrencilerin vermiş olduğu görüşler incelenerek ilk önce alt kodlara ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından alt kodlamalar yapılırken öğrencilere uygulanan tüm görüşme formları Öğrenci1 (Ö1,Ö2,Ö3..... Ö50 gibi) numaralandırılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda birden fazla alt kodlamaya ulaşılabilmesi için her bir alt kod için katılımcı öğrencilerin numarası verilmiştir. Alt temaların kodlanmasında öğrencilerin sayısından ziyade verilmiş yanıtlar dikkate alınarak kodlanmıştır. Sonra tümevarımcı bir analizle oluşturulan alt kodlamalardan temalar ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca verilerin analizi sürecinde tüm alt kodlamalar aralıksız bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Temalar ortaya çıkmasından sonra ise araştırmacı 2 hafta beklemiş ve öğrencilerle görüşme sonucunda elde edilen veriler tekrar kodlanmıştır. Böylelikle her iki kodlama sonucunda herhangi bir farklı sonucun ortaya çıkıp çıkmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan bu karşılaştırmayla verilerin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalarda geçerlilik, elde edilmiş olan bulguların doğruluğunun değerlendirilmesidir (Creswell, 2015). Bir araştırmanın yapı geçerliliği, öncelikle veri toplama sürecinde farklı veri türlerinin kullanılmasıyla elde edilen verilere kanıt zinciri oluşturmasıyla sağlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011; Akar, 2017). Bununla beraber bir araştırmada katılımcı sayısının artırılması, araştırmada gözlemlerin genişletilmesi ve ayrıca alanda geçirilen sürenin fazla olması yapılan araştırmanın doğruluğunu ve değerini artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011; Creswell, 2015). Tüm bu durumlar araştırmada dikkate alınarak çalışma için kullanılan veri toplama araçlarının iç-dış geçerlilik ve iç-dış güvenilirliğine bakılmıştır.

Bu araştırma da geçerliliğin sağlanması aşağıda belirtilmiş olan önlemler alınmıştır:

1. Araştırma için gerekli olan verilerinin toplanarak analiz edilmesinin her bir aşaması ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı maksimum miktarda alınmaya çalışılmıştır.
3. Katılımcı öğrencilerin içten ve samimi yanıtlar verebilmesi için öğrencilerin rahat olabileceği ve kendilerini olduğu gibi doğal bir şekilde ifade edilebilecekleri sınıf ortamında görüşme formu uygulanmıştır.
4. Verilerin temalaştırılması ve yorumlanması kısmında araştırmacı bütün süreç boyunca tarafsız bir tutum sergilemiş ve objektif olmaya çalışmıştır.
5. Verilerin analizinin bitip yorumlanması sonrası, araştırmaya katılmış olan öğrencilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

İç ve dış güvenirlik çalışmaları için araştırmacı tarafından yapılanlar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

1. Öncelikle araştırmacı, çalışmanın bütün süreçlerinde araştırmadaki rolünü ayrıntılı olarak açıklamıştır.
2. Araştırmacı, katılımcı öğrencilerin özelliklerini ayrıntılı olarak açıklamıştır.
3. Bu araştırmanın güvenirliğinin sağlanması, araştırmacı ve dört Sınıf eğitimi alan uzmanı ile beraber yapılmıştır.
4. Araştırmacı, araştırma için oluşturmuş olduğu veri toplama aracını dört alan uzmanının görüşlerine başvurarak uygulanabilirliğini belirlemeye çalışmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri sonrası gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formu oluşturulmuştur.
5. Araştırmacı, veri toplama aracında yer alan sorulara öğrenciler tarafından verilen yanıtları incelerken, yanıtları aralıksız bir şekilde, her birini ayrı ayrı inceleyip kodları elde etmiştir. Kodlamalar sonrası iki hafta bekleyip, öğrencilerin vermiş olduğu yanıtları tekrar inceleyerek kodlamaları tekrardan yapmıştır. Araştırmacı 2. kodlama sonrası, 1. kodlamayla karşılaştırma yaparak elde edilen verilerin güvenirliğini sağlamıştır. Yapılan güvenirlik çalışması sonucunda temalara ulaşmıştır.

Araştırmada analiz sonucunda elde edilen verilerin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için iki farklı alan uzmanı tarafından kodlamalar yapılmıştır. Alan uzmanları tarafından ortaya çıkan kodlamalar Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilmiş olan Güvenirlik = $(\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})) < \%70$ formül ile

hesaplanmıştır. Araştırma sonunda görüş birliğinin % 93 olduğu ve bu sonuca göre güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



4. BULGULAR

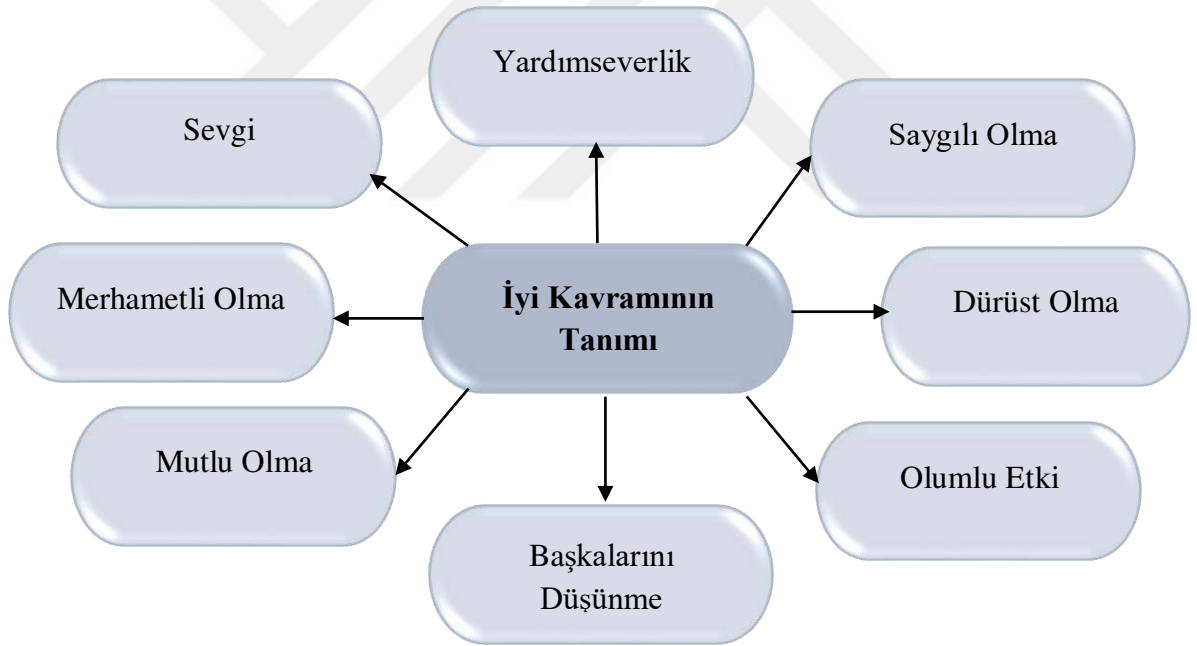
Bu bölümde görüşme formunda yer alan sorulara, öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt temada öğrencilere sorulmuş olan “Sizce iyi nedir? Size ne iyi hissettirir?” sorusuna verilen cevaplar iki alt tema şeklinde aşağıda verilmiştir.

İyi Kavramına İlişkin Öğrenci Görüşleri

İyi kavramına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Sizce iyi nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. İyi Kavramının Tanımına İlişkin Görüşler

Şekil 1 incelendiğinde, öğrenciler iyilik kavramını alt temalarla tanımlamıştır. Öğrenciler iyiliği; yardımseverlik, sevgi, merhametli olma, mutlu olma, başkalarını düşünme, olumlu etki, dürüst olma ve saygılı olma olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin “Sizce iyi nedir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Eğer bir şey beni mutlu ediyorsa o şey bence iyidir.” (Ö4)

“Bence iyi olmak saygılı olmak, yardımsever olmak, hoşgörülü olmak iyi olmaktır.” (Ö16)

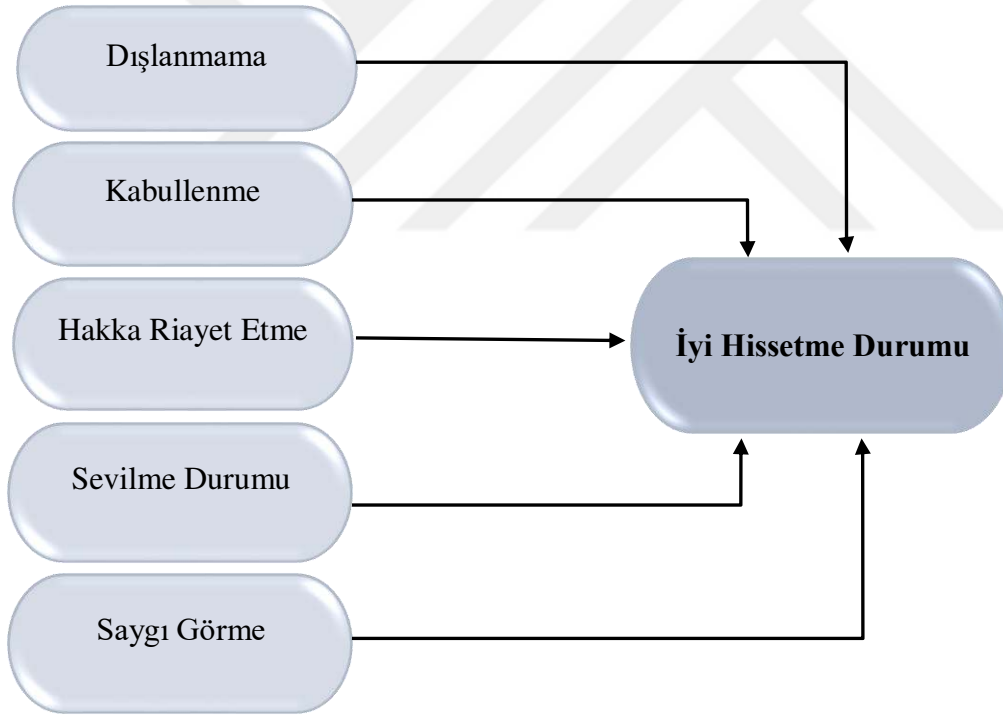
“Bir insanın dürüst olması onu iyi yapar.”(Ö9)

“Sevmek ve sevilme iyiliktir. İnsanları mutlu eder.” (Ö23)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler iyilik kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Her biri iyilik kavramının farklı bir boyutunu ele almışlardır.

İyi Hissetme durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

İyi hissetme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Size ne iyi hissettirir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. İyi Hissetme Durumuna İlişkin Görüşler

Şekil 2 incelendiğinde, öğrenciler iyi hissetme durumunu; dışlanmama, kabullenme, hakka riayet etme, sevilme durumu ve saygı görme olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin “Size ne iyi hissettirir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Birinin bana teşekkür etmesi bana iyi hissettirir.” (Ö48)

“Arkadaşlarımın beni sevmesi bana iyi hissettirir.” (Ö32)

“Beni en iyi hissettiren şey herkesin birbirine saygılı davrandığını görmektir.” (Ö12)

“Sınıf arkadaşlarımla iyi anlaşmak beni mutlu eder.” (Ö6)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler iyi hissetme durumunu farklı şekillerde tanımlamışlardır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt temada öğrencilere sorulmuş olan “Sizce kötü nedir? Size ne kötü hissettirir?” sorusuna verilen cevaplar iki alt tema şeklinde aşağıda verilmiştir.

Kötü Kavramına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kötü kavramına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Sizce kötü nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 3’de yer verilmiştir.



Şekil 3. Kötü Kavramının Tanımına İlişkin Görüşler

Şekil 3 incelendiğinde, öğrenciler kötü kavramını; üzülmek, adaletsizlik, şiddet, bencillik, dışlanma, yalan söyleme, kötü söz söyleme ve değer verilmeme olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin “Sizce kötü nedir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Dışlanmak, yalan söylemek vb. gibi şeyler kötü davranışlardır. Bunun gibi şeyler benim başıma gelse ben çok üzülürüm.” (Ö47)

“Bence kötü hareket, bencillik, dalga geçmek gibi şeyler kötüdür.” (Ö29)

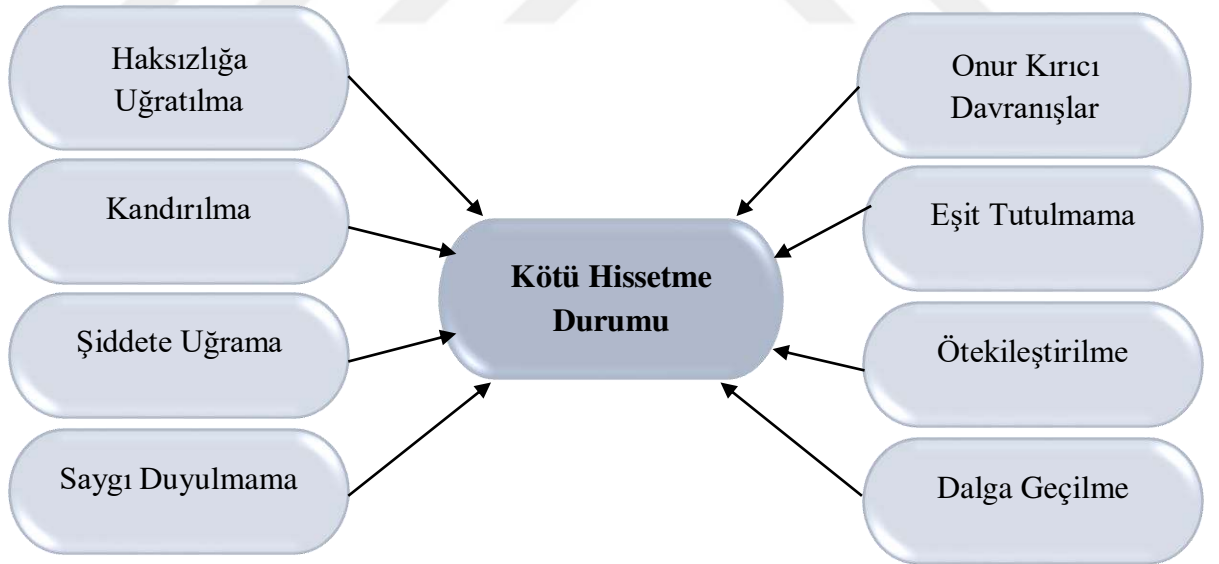
“Bence en kötü şey şiddettir. Birine vurmak, ona zarar vermek dünyanın en kötü şeyidir.” (Ö7)

“Adaletin olmaması kötü şeydir. Bu bize hep haksızlığa uğramış hissettirir.” (Ö17)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler kötü kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Birçoğu kötülük kavramını üzülmekle bağdaştırmışlardır.

Kötü Hissetme durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kötü hissetme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Size ne kötü hissettirir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Kötü Hissetme Durumuna İlişkin Görüşler

Şekil 4 incelendiğinde, öğrenciler kötü hissetme durumunu; haksızlığa uğratılma, kandırılma, şiddete uğrama, saygı duyulmama, onur kırıcı davranışlar, eşit tutulmama, ötekileştirilme ve dalga geçilme olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin “Size ne kötü hissettirir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Biri bana vurursa kendimi kötü hissederim.” (Ö14)

“Arkadaşım bana küfür ederse kendimi çok kötü hissederim.” (Ö39)

“Eğer arkadaşlarım benimle dalga geçerlerse çok üzülürüm. Bu beni kötü hissettirir.” (Ö28)

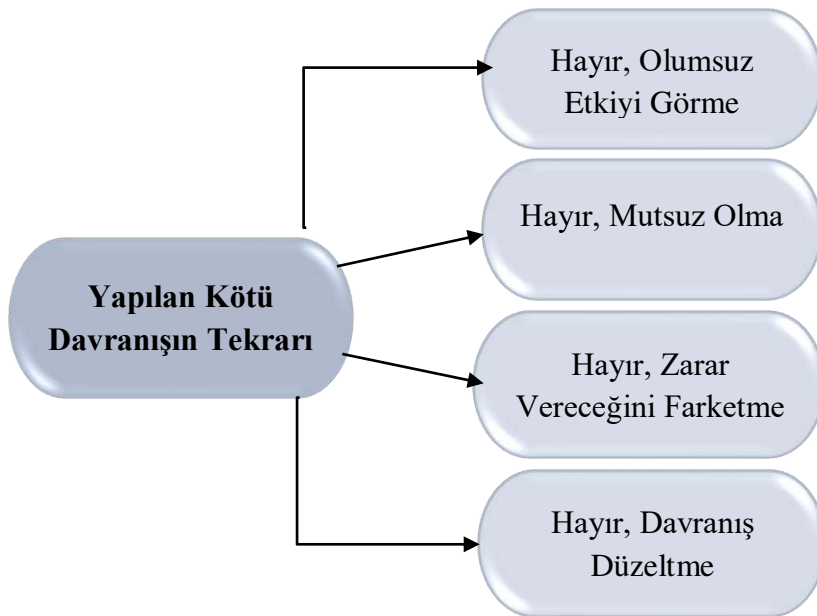
“Sınıftaki arkadaşlarım beni aralarına almazlarsa, beni dışarlarsa bu beni çok kötü hissettirir.” (Ö18)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler kötü hissetme durumunu farklı şekillerde tanımlamışlardır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yapılan davranışların sonuçlarına ilişkin öğrenci görüşleri

Yapılan davranışların etkisini önceden bilme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Yaptığınız davranışların kötü sonuçlarını önceden görebilseydiniz yine de aynı davranışı yapar mıydınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 5’te yer verilmiştir.



Şekil 5. Yapılan Kötü Davranışın Tekrarına İlişkin Görüşler

Şekil 5 incelendiğinde, öğrenciler “hayır” diye görüş bildirmişlerdir. Hayır cevabının nedenlerini ise farklı şekilde açıklamışlardır. Bu nedenler; olumsuz etkiyi göreceği için hayır deme, mutsuz olacağı için hayır deme, zarar vereceği için hayır deme ve davranışını düzeltmek için hayır deme olarak tanımlanmıştır.

Öğrencilerin “Yaptığınız davranışların kötü sonuçlarını önceden görebilseydiniz yine de aynı davranışı yapar mıydınız?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Hayır yapmazdım. Çünkü bunu görmek benim ve başkalarının zarar görmesini istemezdim. Bu yüzden bir daha o davranışı yapmazdım.” (Ö41)

“Ben olsam yapmazdım çünkü sonu kötü olabilir.” (Ö22)

“Ben bir çocuğa çarptığımda kendimi kötü hissederdim. Bundan dolayı aynı davranışı bir daha yapmazdım.” (Ö5)

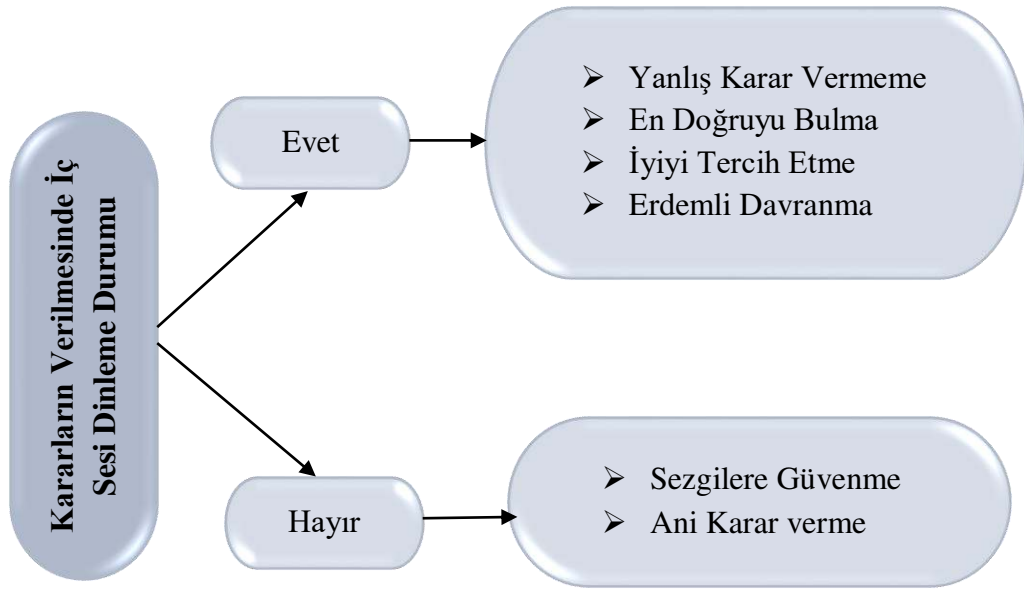
“ Hayır, yapmazdım, çünkü kötü sonuçlar beni mutsuz eder. Kendimi mutsuz etmek istemezdim.” (Ö19)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler yaptığınız davranışların kötü sonuçlarını önceden görebilseydiniz yine de aynı davranışı yapar mıydınız sorularına genel olarak hayır cevabını vermiş fakat nedenleri açıklamada farklı yollara başvurmuşlardır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Verilen Kararlarda İç Sesi Dinleme Durumuna İlişkin öğrenci görüşleri

Verilen kararlarda iç sesi dinleme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Bir konuda karar verirken iç sesinizi dinler misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 6’te yer verilmiştir.



Şekil 6. Kararların Verilmesinde İç Sesi Dinleme Durumuna İlişkin Görüşler

Şekil 6 incelendiğinde, bazı öğrenciler “evet” cevabını verirken, bazı öğrencilerin ise “hayır” cevabı verdiği görülmüştür. Evet cevabını veren öğrenciler; yanlış karar vermeme, en doğruyu bulma, iyi tercih etme ve erdemli davranma durumlarından yola çıkarak cevaplarını açıklamışlardır. Hayır cevabını veren öğrenciler ise cevaplarını, sezgilerine güvenme ve ani karar verme durumlarıyla açıklamışlardır.

Öğrencilerin “Bir konuda karar verirken iç sesinizi dinler misiniz?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“İç sesim bana iyi şeyler söyler ve bende onu dinlerim.” (Ö15)

“Dinlerim, benim ve başkalarının üzülmelerini istemem. Ve onu dinlerim. İç sesim bana doğruyu söyler.” (Ö24)

“Dinlemem çünkü zaten doğruyu kendim bulabilirim.” (Ö37)

“İç sesimi dinlersem hemen karar veremem o yüzden dinlemem.” (Ö46)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler bir konuda karar verirken iç sesi dinleme konusunda ikiye ayrılmıştır. Kimi öğrenciler iç sesini dinlemeyi tercih ederken, kimi öğrenciler iç sesini dinlememeyi tercih etmiştir.

4.5. Örnek Olay Yöntemiyle Elde Edilen Bulgular

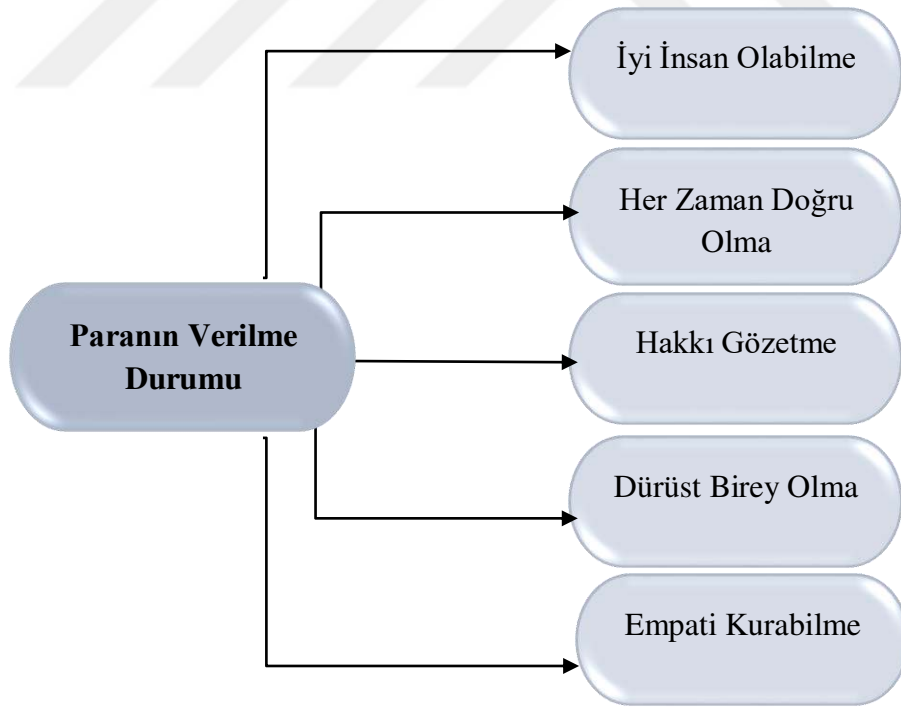
Öğrencilerin vicdan algılarını ortaya çıkarabilmek için, öğrencilerde ahlaki ikilem oluşturacak aşağıda yer alan kısa bir metin verilmiş, bu metne göre öğrencilere

araştırmanın alt amaçlarındaki 5. ve 6. soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere aşağıda yer verilmiştir.

Örnek olay: “Ali maddi durumu kötü olan bir öğrencidir. Aylardır istediği ayakkabılar için para biriktirmektedir. Ancak yeterli parayı biriktirememiştir. Bir gün teneffüste sınıfa ceketini almaya geldiğinde yerde 50 lira bulur. Parayı yerden alır. Ders zili çaldığında ise parayı öğretmenine verip vermeme arasında kalır. Eğer parayı vermezse istediği ayakkabıya daha çok yaklaşıacaktır. Eğer parayı verirse içi rahat edecek ve kendini bu paradan dolayı suçlu hissetmeyecektir.”

Paranın verilme durumuna ilişkin öğrenci görüşleri

Metinde geçen paranın öğretmene verilme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “Sizce Ali parayı öğretmenine vermeli midir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 7’te yer verilmiştir.



Şekil 7. Paranın Verilme Durumuna İlişkin Görüşler

Şekil 7 incelendiğinde, paranın verilme durumu; iyi insan olabilme, her zaman doğru olma, hakkı gözetme, dürüst birey olma ve empati kurabilme ile bağdaştırılmıştır.

Öğrencilerin “Sizce Ali parayı öğretmenine vermeli midir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Ali parayı öğretmenine vermeli. Çünkü parayı verirse kendini iyi hisseder.” (Ö36)

“Ali öğretmenine parayı vermeli çünkü verdiği zaman öğretmeni iyi davranır ve onu sever. İyi olursak hem öğretmenimiz hem de ailemiz bizleri sever.” (Ö34)

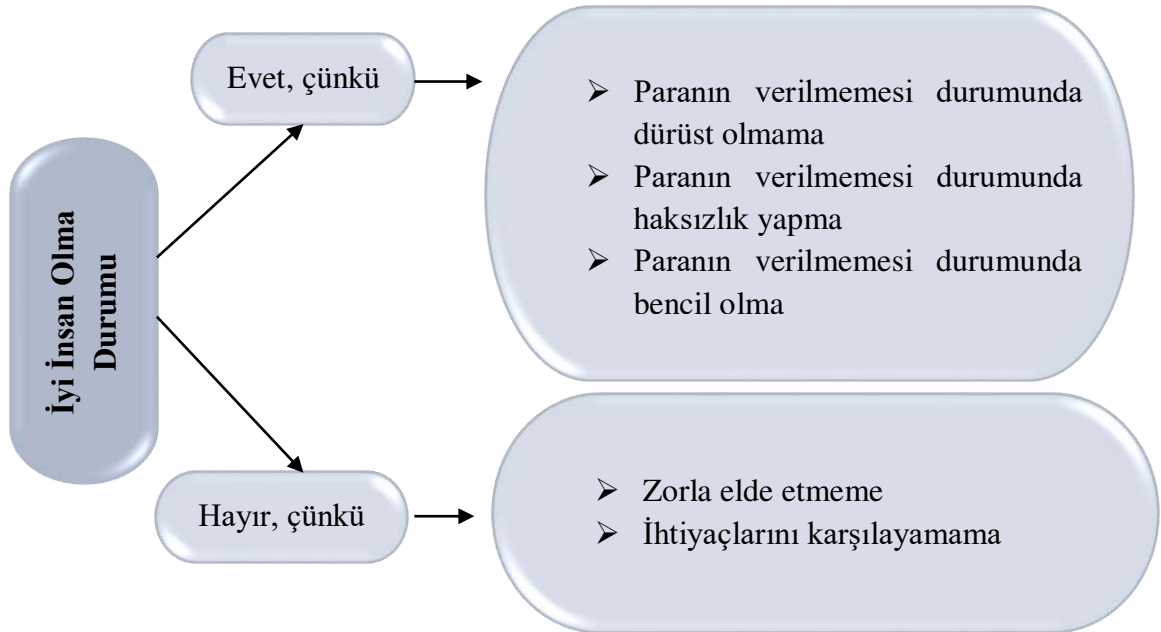
“Ali o parayı öğretmenine versin. Çünkü dürüst olmak için Ali’nin o parayı öğretmenine vermesi lazım.” (Ö26)

“O parayı öğretmene vermesi lazım. Çünkü biz de paramızı düşürmüş olabilirdik.” (Ö31)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler genel olarak Ali’nin parayı vermesi gerektiğini düşünmüş ve katılımcılar farklı nedenlerle bunu açıklamışlardır.

İyi insan olma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri

Metinde geçen paranın öğretmene verilme durumuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “ Ali’nin parayı öğretmenine verip vermemesi, onun iyi bir insan olduğunu değiştirir mi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda elde edilen verilere Şekil 8’de yer verilmiştir.



Şekil 8. İyi İnsan Olma Durumuna İlişkin Görüşler

Şekil 8 incelendiğinde, evet cevabını veren öğrenciler, paranın verilmemesi durumunu dürüst olmama, haksızlık yapma ve bencil olma ile açıklamıştır. Hayır cevabını veren öğrenciler ise paranın verilmeme durumunu zorla elde etmeme ve ihtiyaçlarını karşılayamama ile açıklamışlardır.

Öğrencilerin “Ali’nin parayı öğretmenine verip vermemesi, onun iyi bir insan olduğunu değiştirir mi?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Bana göre onu kötü biri yapar. Bu onun bencil olduğunu gösterir.” (Ö13)

“Ali o parayı verse dürüst bir insan olur, vermezse başka bir insanın hakkını yer.” (Ö17)

“Parayı vermezse hırsızlık yapmış olur.” (Ö7)

“Bana göre değiştirir. Çünkü parayı alırsa kendini kötü hisseder.” (Ö50)

“Ali parayı öğretmenine verirse iyi bir insan olmaya devam etmiş olur.” (Ö45)

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler Ali’nin parayı öğretmenine verip vermeme durumunu farklı şekillerde ele almışlardır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada iyi kavramına ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre yardımseverlik, merhametli olma, sevgi, mutlu olma, başkalarını düşünme, saygılı olma ve dürüst olma sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler iyi kavramını bireyi ve toplumu etkileyen temel değerler ile ilişkilendirmişlerdir. Bireylerin birbirlerine karşı yardımsever olması, birbirlerini sevip farklı insanlara saygı duymaları toplum içinde fertlerin birbirlerine güven duymasını sağlayacaktır. Toplum içinde farklı şekillerde (sağlık & tedavi yardımı, maddi yardım veya eğitimsel olarak bilgi öğretimi yoluyla vb.) bireyler birbirlerine yardım ederek ihtiyaçlarını karşılayabilirler (Vatandaş, 2003). Zira insan tek başına yaşayamaz ve ihtiyaçlarının karşılanması için bir toplum içinde yer alması gerekmektedir (Bektaş & Karadağ, 2013; Ekici, 2023). Bu toplumsal hayat içinde sağlıklı bir sosyal yaşamın olabilmesi için de bireylerin samimi, güvenilir ve dürüst olması gerekmektedir (Yalnız & Yılmaz, 2018). İnsanların doğru ve dürüst olmaları verecekleri kararlarda vicdanlarına uygun olarak hareket edecekleri söylenebilir.

İnsanlar vicdanlarına uygun olarak hareket ettikleri zaman toplumda daha pozitif ve sağlıklı ilişkiler kurulması sağlanabilir. Özellikle çocukluk döneminde yardımseverlik, merhametli olma, sevgi, saygı gibi değerlerin öğretilmesi bireylerin yetişkinlik döneminde de bu değerlere sahip olmalarını sağlar. Bu değerlere sahip olan yetişkinlerin toplum içerisinde daha olumlu ilişkiler kurarak daha sağlıklı bir toplumun temelini oluşturacakları söylenebilir.

İyi hissetme durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre dışlanmama, kabullenme, sevilme durumu ve saygı görme sonucuna ulaşılmıştır. Toplum içindeki bireylerin tutum ve davranışları sadece bireyin kendisini değil bütün toplumu etkilemektedir. Bireylerin diğer insanlara karşı sevgi ve saygı duyması fertler arasındaki bağı da güçlendirecektir. Bireylerin mutlu olması ancak karşılıklı saygı çerçevesinde mümkün olabilir (Ekici, 2023; Gündoğan, 2020; Kıral, 2018). Yazıcı ve Yazıcı (2015)'ya göre ise saygı, başkaca iyiliklere veya değerlere katkısı açısından da değerli ve önemli görülmektedir. Çünkü bireyin diğer insanlara saygı göstermesiyle eşitlik, hoşgörü, sevgi veya merhamet gibi değerlerde ön plana çıkmaktadır. Ayrıca toplum içinde bireyler arasında iyi bir iletişimin olması gerekmektedir. Fertler arasında en güzel iletişim ise saygılı olma ile gerçekleşebilir. Saygı ile bireyler arasındaki

olumsuzluklar olumlu bir bağı dönüşmektedir (Öztürk, 2015). Aynı zamanda saygı ile sevgi değeri de toplumsal hayatı olumlu yönde etkileyen en önemli değerlerden biridir. Zira sevgi bireyin psikolojik dünyasını iyileştirdiği gibi, fertleri birbirlerine yakınlılaştırarak birleştirici bir güce sahiptir (Yolcu, 2022). Bireylerin toplum içinde dışlanmayarak, sevilip saygı görmeleri kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacağı gibi, toplumsal bütünlüğü de sağlamlaştıracağı söylenebilir. Kendini iyi hisseden bireyin hayatının her alanında daha mutlu ve başarılı olacağı söylenebilir. Zira insanlar iyi hissettikleri zaman çevre ile ilişkileri daha iyi olmakla beraber, performanslarını da daha iyi ortaya koyabilirler. Yaptıkları işi en iyi şekilde yapmaya çalışırlar. Kendi duygu durumlarını yönetmek zorunda kalmayan bireyler odaklarını sadece yaptıkları işe yönlendirirler. Bu durum ortaya çok daha iyi işlerin çıkmasını sağlayabilir. Çıkarılan iyi işler uzun vadede toplumsal gelişimi sağlayabilir. Aslında sadece bir histen ibaret olan iyi hissetme durumu geniş çaplı bakıldığında öncelikle kişisel daha sonra ise toplumsal bir etki yaratabilir.

Kötü kavramına ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre adaletsizlik, şiddet, dışlanma, değeri verilmeme, üzüme, yalan söyleme, kötü söz söyleme ve bencillik sonucuna ulaşılmıştır. İnsanlar farklı sebeplerden dolayı (maddi durum, eğitim durumu, sosyal çevre, yetenekler, dil, din, ırk vb) dışlanmaya maruz kalarak toplum içinde kabullenilmeyebilirler. Bu durumda bireyin toplumla bütünleşmesi gerçekleşmez ve diğer fertlerle olan bağı kopabilir (Tartanoğlu, 2010). Hatipler (2019)' e göre sosyal dışlanma sosyal ilişkilerle ilgili olduğunda bireyler, dışlanma sonucunda kendilerini içinde bulundukları toplumun bir parçası olarak görmeyerek, aidiyet hissini de kaybederler. Sosyal dışlanma, toplumda eşitsizlik ve kutuplaşmalara da sebep olabilmektedir. Ayrıca toplum içindeki adaletsizlikler toplumsal yapıyı etkileyecektir. Bireylerin iyi ve kötüyü veya doğru ve yanlış dikkate almadan alacakları kararlar sosyal adaletsizlikleri artırabilecektir. Toplumdaki bu eşitsizlikler ve adaletsizlikler ise toplumsal dengeyi bozacaktır (Kaynak Çoban, 2017; Önkale, 2017). Toplumdaki eşitsizliklerin önüne geçilebilmesi, doğru ve yanlışın farkına varılabileceği vicdan bilincinin bireylerde oluşmasıyla mümkün olabilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre kötü hissetme durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, kandırılmak, şiddete uğramak, saygı duyulmama, ötekileştirmeye maruz kalma, onur kırıcı davranışlar, dalga geçilmek ve haksızlığa uğratılmak sonucuna ulaşılmıştır. Bazı insanların iyi ve kötü durumunu dikkate almadan

vicdanlarına uygun davranışlar sergilememesi durumunda sosyal sorunlarla karşılaşılabilir. Zira toplumdaki fertlerin sosyal ilişkilerde doğru ve dürüst olmama sonucunda insanlar haksızlığa uğrayıp kandırılabilir. Bireylerin kandırılması durumunda insanlar birbirlerine güven duymazlar. Yalnız ve Yılmaz (2018)'a göre dürüst olmayan tutum davranışlarla karşılaşan, örneğin toplumdaki saygınlığı, davranışsal yetenekleri ve kişisel özellikleri taklit edilen bireyler; benliklerini tehdit altında hissedebilir. Ayrıca bireylerin toplumda karşılaşacakları ötekileştirme, şiddet ve onur kırıcı davranışlar gibi farklı olumsuzluklar kendilerini kötü hissetmelerine yol açabilecektir. Özellikle okul çağındaki öğrencilerin akran zorbalığıyla karşılaştığı göz önüne alınırsa bu durum kötü hissetmenin ötesinde çocuklar için ciddi durumlara neden olabilir. Bireyin tehdit olarak algılanması ya da ötekileştirilerek her türlü farklılıklara olumsuz anlamlar yüklenmesi toplumdaki ortak yaşamı da etkileyecektir (Ekici vd., 2023; Özensel, 2020). Bu nedenle bireyler yapmış olduğu davranışları sergilerken iyi muhakeme etmeli ve bir yargıya varırken ahlaki vicdanını da dikkate almalıdır. Çünkü ahlaki vicdan bir bireyin hem kendi davranışlarını hem de başkalarının eylem ve tutumlarını takdir ve tayin eder (İmamoğlu, 2010).

Yapılan davranışların etkisini önceden bilme durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre davranışın tekrarına hayır diye ifade etmiş ve olumsuz etkiyi göreceği için, mutsuz olacağı için, zarar vereceği için ve davranışını düzeltmek için hayır deme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireyler genellikle bir karar verirken bilgilerini bağdaştırıp analiz ederek yargıya ulaşırlar (Küçükay, 2018). Fakat verilen kararın yanlış olması hem bireyin kendisini etkileyeceği gibi hem de karşı tarafı etkiler. İnsanlar verilen bu yanlış kararlar sonucunda zarar görüp mutsuz olabilirler. Bu nedenle doğru ve yanlışın ayırt edilebilmesi için aynı zamanda verilen kararlarda bireyin kendi vicdanının da etkisi olmalıdır. Böylelikle birey doğruyu bulmada sadece bilgi değil değerlerini de dikkate alır. Değerleri ile karar veren bireyin vicdani olarak daha rahat olması beklenmektedir. Birey başkasına zarar vermenin ötesinde sadece değerlerine uymadığı için bir davranıştan kaçınabilir. Bu bireyin tamamen kendi vicdani muhakemesiyle alakalıdır. Bazı davranışlar karşı tarafa zarar vermese de bireyin kendi değerleriyle ters düşebilir. Burada birey vicdani bir karar vermek durumunda kalabilir. Bu kararın sonuçlarını önceden görebilmek bireyin vicdanını rahatlatmak adına yapacağı bir geri adım olarak düşünülebilir (Şam, 2015).

Verilen kararlarda iç sesi dinleme durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin bir kısmı ‘evet’ derken bir kısmı da ‘hayır’ diyerek ifade etmişlerdir. İç sesi dinlemeye ‘evet’ diyen öğrenciler yanlış karar vermeme, en doğruyu bulma, iyiyi tercihe etme ve erdemli davranma olarak belirtmişlerdir. İç sesi dinlemeye ‘hayır’ diyen öğrenciler ise, sezgilerine güvenme ve ani karar verme olarak belirtmişlerdir. Bireylerin davranışlarında etkili olan iç ses, vicdan olarak ifade edilmektedir (Çankaya, 2010; İmamoğlu, 2010; Zengin & Arslan İçöz, 2018). Birey doğruyu iç sesiyle bulmaya çalışır. Çünkü doğru olarak kabul edilen davranışlar, bireyin kendi benliğine karşı olumlu duygular beslenmesine yol açarken, yanlış olarak kabul edilen davranışlar ise suçluluk duyguları yaratır. Bu nedenle iç sesi dinlemeden ani olarak verilen kararlar doğru olmayabilir. Bununla beraber vicdan bilinci her bireyde aynı da olmayabilir. Zira vicdan her bireyde aynı kuvvette değildir; bazı insanlar büyük bir suç işledikleri zaman vicdanları onları fazla rahatsız etmezken, bazı insanlar ise en küçük bir hata da bile büyük bir suçluluk duygusuna kapılabilirler (İmamoğlu, 2010). İç ses aslında bireyin kendi değerlerinin somutlaştırması olarak görülebilir. Bir olay karşısında verilecek kararın iç sese dayandırılması bireyin vicdani değerlerinden yola çıkması olarak görülebilir. İç ses bazen olay anında karar vermekte etkili olurken bazı durumlarda ise olaydan sonra bireyin kendi kendini yargılayacağı bir mekanizma olarak ortaya çıkmaktadır. İki durumda bireyler arasında farklılık gösterir. Bu farklılığın temel sebebi ise bireylerin vicdani değerleri olarak görülebilir.

Örnek olayda ahlaki ikilem oluşturacak olan paranın verilme durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında paranın verilme durumu; iyi insan olabilme, her zaman doğru olma, hakkı gözetme, dürüst birey olma ve empati kurabilme sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin örnek olayda belirtilen durumda bireyin kendi ihtiyacı olmasına rağmen parayı empati yaparak öğretmene verilmesi gerektiğini belirtmeleri öğrencilerin vicdan bilincine uygun olarak karar verdikleri söylenebilir. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte Zengin ve Arslan İçöz (2018) insanın gelişim süreçlerinde ve yapmış olduğu tüm eylem ve davranışlarda vicdanın da etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler de yaş olarak dikkate alındığında küçük olmalarına rağmen ahlaki vicdana uygun olarak bir durum karşısında iyi insan olup, hakkın gözetilerek dürüst olmak gerektiğini ifade ettikleri söylenebilir. Bu nedenle öğrencilere küçük yaştan itibaren değerler öğretilerek, onların bir durum karşısında doğruyu nasıl bulabileceklerine yardımcı olunabilir. Çünkü değerler

bireylerin davranışlarını etkileyerek yön verebilmektedir (Ekici, 2023; Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000; Yeşil & Aydın, 2007).

Örnek olayda ahlaki ikilem oluşturacak olan iyi insan olma durumuna ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin bir kısmı paranın öğretmene verilip verilmemesinin, iyi bir insan olma durumunu değiştirmeye ‘evet’ derken bir kısmı da ‘hayır’ diyerek ifade etmişlerdir. İyi bir insan olma durumunu değiştirmeye ‘evet’ diyen öğrenciler paranın verilmemesi durumunu dürüst olmama, haksızlık yapma ve bencil olma olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerden ‘hayır’ diye görüş bildirenler ise zorla elde etmeme ve ihtiyaçlarını karşılayamama olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler verilmiş olan bir karara ilişkin değerlendirmeleri öncelikle bireyin kendi ahlaki yapısına yönelik ifadeler olduğu söylenebilir. Verilen bir karar sadece karşı tarafı etkilememekte aynı zamanda bireyin kendi özelliklerini de etkilemektedir. Çünkü ahlaki anlayış içinde birey doğru bir davranış sergilemediği takdirde dürüst olmamakta ve haksızlık yapmış olmaktadır. Bu durumda kişinin vicdan bilincinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Zira vicdan bireyin kendi ahlaki değerleri üzerinde yargılama yapmasını sağlar (Ekici & Yılmaz, 2022; İmamoğlu, 2010). Bireyin vicdani olarak iç bilinç düzeyinin yeterli olmaması durumunda da insanlar doğru olmayan kararlar verebilir (İmamoğlu, 2010). Fakat bir durum bireyler tarafından farklı şekillerde de değerlendirilebilir. Örnek olarak Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin ilk basamağındaki yaşam için hayati önemi olan ve yaşamın devam ettirebilmesi için zorunlu olarak gereken fizyolojik ihtiyaçlar (Şengöz, 2022) karşılanmadığı takdirde insanlar doğru olarak kabul ettikleri davranışlara aykırı olarak karar verebilirler. Birey zor durumda kaldığı zamanlarda kendi değerlerine ters düşecek davranışlarda bulunabilir. Bu durumun, bireyin karakterini doğrudan yansıtabilecek bir kriter olarak değerlendirilemeyeceği söylenebilir.

Kısaca, öğrencilerin iyi/kötü kavramını tanımlarken ve iyi/kötü hissetme durumunda toplumdan daha çok etkilendikleri ancak iç seslerini dinleme durumunda kendi değerlerinden yola çıktıkları gözlemlenmiştir. İlk durumda sosyal etkilerden etkilenen bir vicdandan ikinci durumda ise kişinin kendi iç hesaplaşmasından bahsetmenin mümkün olduğu söylenebilir. Toplumsal değerlerin bu denli etkili olduğu bir ortamda değerler eğitiminin önemli bir payı olması beklenmektedir. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin vicdani değerlerini yetiştirdiği toplumla şekillendiği söylenebilir. Bu nedenle küçük yaşlarda

verilecek olan değerler eğitiminin öncelikle bireysel daha sonra ise toplumsal bir etkisi olacağı düşünölebilir.

5.1.Öneriler

5.1.1. Araştırmanın Neticelerine Yönelik Öneriler

İlkokullarda değerler eğitiminin önemi ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ilkokullarda vicdan algısını geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanabilir ve uygulanabilir. Değerler eğitimine müfredatta daha çok yer verilebilir.

Çocukların vicdan algılarının yaşadığı çevreden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre vicdanla ilgili etkinlikler sadece öğrencilerle değil velilerle de yapılabilir. Hedef kitle genişletilerek daha etkili bir öğrenme sağlamak amaçlanabilir.

Çocuklara sınıflarda değerler eğitimini aşılayacak olan sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilerek değerler eğitimi süreci daha etkili hale getirilebilir.

Değerler eğitiminde drama gibi yöntemler kullanılarak çocuğun süreci içselleştirmesi hedeflenebilir.

5.1.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmada ilkokul çocuklarının vicdan kavramına yönelik görüşleri belirlemek amaçlanmıştır. Gelecekteki araştırmalarda çocukların vicdan algılarını geliştirmeye yönelik bir çalışma yapılabilir. Vicdan kavramının geliştirilmesine yönelik etkinlikler planlanabilir ve bu etkinliklerin süreç içindeki ilerlemeleri araştırılabilir.

İlkokul çocuklarının vicdan kavramına yönelik görüşlerini belirlemek için ilkokul 1. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin görüşlerine de başvurulabilir. Tüm kademelerde yapılan araştırmalar neticesinde bu görüşler arasında bir karşılaştırma yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

- Abanoz, S. (2020). 6-12 Yaş Arası Çocukların Dini ve Ahlaki Gelişimlerinde Anne ve Babaların Rolü. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, (1), 119-148.
- Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy, (Edt.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. Baskı) içinde (ss. 139-179). Ankara: Anı.
- Akar, Y. (2017). Dil öğretiminde sosyal değerlerin aktarımı. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3(1), 104-115.
- Aktan, C. C. (2009). Ahlak ve ahlak felsefesine giriş. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 38-59.
- Aktaş, K. (2014). Etik-Ahlâk İlişkisi ve Etiğin Gelişim Süreci, *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-32.
- Aktaş, V. & Güvenç, G. (2006). Kız ve Erkek Ergenlerde Saldırgan ve Olumlu Sosyal Davranışlar İle Kişiler-Arası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 233-264.
- Altın, B. (2014). *Kadınlarda benimsenen cinsiyet rollerine göre kişilik özelliklerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Altunışık, M. A. (2018). Bireysel – toplumsal farklılıklar ve ahlaki görecelik sorunu, *AUID*, 6(10), 261-282.
- Arslan, S. (2022). *İbn Sina'nın ahlak felsefesinde etik değerlerin kritiği*, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Arslan, İ. E. (2018). *Dini, felsefi, psikolojik ve sosyolojik boyutuyla vicdan ve vicdanın değerler eğitimindeki yeri*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ateş, N. (2021). İmam Mâtürîdî'nin Ahlâk Düşüncesinde Ahlakın Kaynağı Olarak İnsan Tabiatı. *Din ve Felsefe Araştırmaları*, 4 (7), 5-32.
- Aycan, Z.; Kanungo, R., N.; Mendonca, M.; Yu, K.; Deler, J.; Stahl G. & Kurshid, A. (2000). Impact of Culture on Human Resource Management Practices: A 10-Country Comparison, *Applied Psychology: An International Review*, 49(1), 192-221.

- Aydın, M. (2013). John Stuart Mill'in faydacı ahlakı, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(28), 144-167.
- Aydın, H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı, *Kurgu Dergisi*, 17, 183-197.
- Aypay, A. (2018). Ahlak (törel) gelişimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 165-195.
- Babbie, (2004). Laud humphreys and research ethics. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 24 (3-4-5), 12-18.
- Bakaç, E. (2013). Toplumsal değerlere yönelik algı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 303-309.
- Balaban, A. (2009). Çocukta vicdan gelişimi üzerine söyleşi, *Diyanet Aylık Dergi*, 227, 16-18.
- Balık, F. & Duran, M. (2021). Resimli hikâye ve masal kitaplarında geçen vicdan gelişimine yönelik ifadelerin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4049-4071.
- Bayık, F. (2019). Aristoteles ve Descartes Bağlamında Akıl ve Zekâ Kavramlarının Farkları. *Kaygı*, 18(1), 172-187.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması, *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bektaş, M. & Karadağ, B.(2013).İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8, 271-286.
- Boydak, R. B. (2015). *Görme engellilerin ana dili eğitiminde kavram geliştirme süreçleri*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Budak, Y., Kurt, D. G., & Kula, S. S. (2018). Bilişsel Gelişimde Farklı Bir Görüş Geliştiren Henry Wallon ve Jean Piaget'in Görüşlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 415-436.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

- Canpolat, N. (2002). *Kimyasal denge ile ilgili kavramların anlaşılmasında kavramsal değişim yaklaşımının etkinliğinin incelenmesi*, Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Carbone, J. and Peter, F. (1991). Perspectives On Values Education, *Clearing House*, 64(5).
- Ceylan, İ. (2013). Kişilik Gelişimi Din İlişkisi, Din ve Bilim, *Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 50-72.
- Ceylan, V. K. & Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalışması: Kodlama eğitiminde neler yaşanıyor? *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8 (2) , 1-34.
- Christe, P., Kwon, M., Stoeberl, I., Baumhart, A. P, R. (2003). A Cross Cultural Comparison of Ethical Attitudes of Business Managers: India, Korea and the United States, *Journal of Business Ethics*, 46, 263-287.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, T. (2013). Çocukta Dil Gelişimi ve Kuramsal Yaklaşımlar, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 110-134.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1211-1225.
- Çankaya, İ. H. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin vicdan odaklı yaklaşım düzeyleri ile atalet algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 65-74
- Çelik, N. (2013). *Bilgisayar ve bilgisayar oyunlarının ilköğretim ikinci kademe Öğrencilerinin psikomotor gelişim profilleri üzerindeki etkisinin tespiti*, Yüksek lisans tezi, Sakarya üniversitesi, Sakarya.
- Çiftçi, N. (2001). Ahlakî yargı testi MUT-TR'nin Türkçe versiyonunun geçerliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 295-321
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlâk gelişimi teorisi: Ahlâk ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-76.

- Çiftçioğlu, H., Polat, A. Ö. & Eren, E. (2016). Kişilik gelişimi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 3(7), 166-177.
- Çinemre, S. (2013). Bir ahlak eğitimcisi olarak Lawrence Kohlberg. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 143-164.
- Dağabakan, F. Ö. & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları, <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf>, adresinden erişilmiştir (21 Ocak 2023).
- Dağdeviren, B. & Göğebakan, Y. (2022). Resimde anlatım bakımından psikanaliz ve Gestalt görsel algı kuramının düşsel mekân oluşumuna etkisi ve resim sanatına yansımaları. *Sanat ve İnsan Dergisi*, Özel Sayı, 103-115.
- Dedeoğlu, M. (2014). Evrensel Ahlak Yasası Karşısında Tesir ve Yayılma İmkânı Bakımından Aristokratik Bir Ahlâk Mümkün müdür?, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 1-12.
- Demir, A. (2020). John Locke, David Hume ve Immanuel Kant'da İnanç ve Rasyonalite. *Bitlis İslamiyat Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirkasımoğlu, N. (2015). Toplum yaşamında kurallar: Birey-kural ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 138-156.
- Demirkol, M., & Kılıç, D. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Vicdan Algısı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 853-864.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Durak, N. (2014). Ahmet Hamdi Akseki'nin Ahlak Felsefesinde Erdem-Mutluluk İlişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (33), 87-114.
- Ekici, Ö. (2023). Öğretmen görüşleri doğrultusunda değer aktarımının gerçekleşmeme nedenleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 820-840. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1299310>

- Ekici, Ö., Doğan, A. & Bakır, S. (2023). Öğretmen görüşlerine göre göçün toplumsal değerlere etkisi. *Tarih Okulu Dergisi*, 66, 2656-2680
- Ekici, Ö. & Yılmaz, F. (2022). Vicdan bilincinin bireyler arasında güven duygusu oluşumundaki rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 167-182.
- Erdem, F. (2021). Vicdan ve vicdanın ahlâkî değeri üzerine bir inceleme. *Turkish Journal of Religious Studies*, 21(2), 777-802.
- Ergin, B. (2012). 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 269-292.
- Ertuğrul Özener, B. (2018). Türkiye'de 0-18 yaş grubu çocuklara yönelik büyüme referans değerlerinin oluşturulması. Doktora tezi, İstanbul üniversitesi, İstanbul.
- Fiser, J. & Aslin, R. N. (2001). Unsupervised Statistical Learning of Higher-Order Spatial Structures from Visual Scenes. *Psychological Science*. 12, 499–504.
- Fowler, J. W. (2000). İman Bilincinin Evreleri, çev. Ali Ulvi Mehmedoğlu, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 85–104. (Makalenin orijinali, Fowler, J. W. (1991). Stages in Faith Consciousness, in *Religious Development in Childhood and Adolescence*, (pp. 27–45), (eds.) Fritz K. Oser and W. George Scarlett, San Francisco).
- Fowler, J. W. (2004). Faith Development at 30: Naming the Challenges of Faith in a New Millennium. *Religious Education*, 99(4), 405–421.
- Göksu, M. Z. & Satıcı, A. (2022). Tüketim Ahlakı ve Dini Değerler: Üniversite Öğrencileri Örneği. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 54-77.
- Göktaş, E. (2019). Nurettin Topçu'nun eğitim, öğretmen ve okul anlayışına eleştirel bir bakış. *Harran Maarif Dergisi*, 4 (1), 50- 64.
- Gömleksiz, M. N. & Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 95-134

- Göz, K. (2014). Toplumsal değerler bağlamında yaşama hürriyeti. Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1, 85-101
- Gül, F. (2008). Vicdanın, Ne'liği Üzerine: Rousseau-Kant Örneği. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Bölümü Dergisi*, 11, 69-76.
- Güler, İ. (2010) Vicdanın kendini kandırma halleri olarak vicdansızlık. *Eskiye Dergisi*, (19),101-108.
- Gündoğan, A. (2020). Sınıf Öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değer eğitiminin gerekliliği ve Hayat Bilgisi dersi bağlamında işlevselliği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (2), 599-628.
- Gündoğdu, Y. B. (2016). Psikanalitik kişilik kuramlarına göre gelişim ve değişimin imkânı, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(17), 373-404
- Güneş, A., & Güneş, F. (2017). Bilişsel gelişim dönemleri ve çocuk kütüphaneleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 15(60), 25-49.
- Gürses, İ. & 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.
- Hatıplı, M. (2019). Boyut ve etkenleriyle sosyal dışlanmanın yoksullukla karşılaştırmalı ilişkisi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 39-77.
- Hills, M. D. (2002). Kluckhohn & Strodtbeck's Values Orientation Theory, Online Readings in Psychology and Culture: International Association for Cross-Cultural Psychology, 4(4), 1-13.
- Hökelekli, H., (2007). Çocuk ve gençlerde şiddet olgusu ve önlenmesine yönelik öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 61-78.
- İmamoğlu, A. (2010). Vicdan kavramının psiko-sosyal tahlili. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(1), 127-144.
- Kuşdil E. & Kağıtçıbaşı. Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76

- Kahveci, A. (2012). J.J. Rousseau’da ahlâkî vicdan ve değeri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 205-213.
- Kamer, S. T. & Şahin, M. (2021). Değerlere ve değerler eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230), 725-744.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544 .
- Kangalgil, M. & Dönmez, B. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri (Sivas Örneği), *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Kapanadze Ünveren, D. (2019). Vygostky’nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 181-195.
- Kara, B. & Sucu, N. (2016). Beden eğitimi açısından çocuk ve gençlerde psikomotor gelişim, *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 81-129.
- Karacoşkun, M. Doğan, (2006), “Dini İnanç-Dini Davranış İlişkisine Sosyopsikolojik Yaklaşımlar”, M. Doğan Karacoşkun (der.), Dini ve Sosyal Psikoloji Yazıları, Samsun: Din ve Bilim Kitapları, 15–40.
- Karaman, Y., & Akyol Köksal, A. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaptıkları resimlerde oyuncak çizimlerinin incelenmesi, *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 277-296
- Kasapoğlu, A. (2003). Kur'an'a Göre Vicdanın Kaynağı ve İşlevleri. *Akademik Araştırma Dergisi*, 8, 131-162.
- Kaynak Çoban, R. (2017). Sosyal Adalet, Eşitlik ve Sosyal Hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 252-260
- Kıral, E. (2018). Kayıp giden bir değer: saygı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 4-10.
- Kocaman, A. Ç. (2021). Eğitimin Neliğine Felsefî Bir Bakış: Takiyettin Mengüşoğlu’nun İnsan ve Eğitim Görüşü. *Dört Öge*, 19, 49-74.

- Koç, M., Çolak, T. S., Kocaman, O., Bayraktar, B., (2009). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre üniversite öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki etkileşimin ahlaki düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2).
- Koç, Y. (2009). *İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel uygunlukları ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kol, S. (2013). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (5), 1-21.
- Konuk, D. (2006). *Zonguldak il merkezinde 7-11 yaş grubu işitme engeli olan ve olmayan çocukların psiko-sosyal gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Korkmaz, S. (2014). Din Psikolojisinde Değerler ve Erol Güngör'ün Değerler Hakkındaki Görüşleri. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 177-200.
- Köse, S., Tetik, S. & Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 7(1).
- Köybaşı, E. (2020). Freud'un Zihin Kuramı Bize Ne Anlatır?. *Madde, Diyalektik ve Toplum Bilim ve Aydınlanma Akademisi*, 3(3), 185- 193.
- Köylü, M. (2004), Çocukluk Dönemi Ahlak gelişimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 69-87.
- Kuçuradi, İ. (2006). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yay.
- Kuru, O. (2009). *Dokuz yaş çocuklarının psiko-motor gelişimlerinde oyunun etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Küçükay, A. (2018). Karar vermenin psikolojisi. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*(35), 607-640.
- Leirvik, O. (2004). Hoşgörü, Vicdan ve Dayanışma: Ahlak Ve Din Eğitiminde Küreselleşen Kavramlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 147-167.
- Martin, C.L., Ruble, D. N. & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive Theories of Early Gender Development. *Psychological Bulletin*, 128, 903–933.
- Mcguire, M. C. (1963). On conscience. *The Journal of Philosophy*, 60(10), 253-263.

- Mehmetoğlu, A. U. & Aygün, A. (2006). James W. Fowler ve İnanç Gelişim Teorisi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 117-139.
- Meydan, H. (2021). Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlakî Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme. *ilted: ilahiyat tetkikleri dergisi* 55(1), 445-471.
- Minnameier, G. (2003). Ahlakî gelişim teorisinde yarımlardan bütünlere: Yeni bir basamak sınıflandırması Kohlberg'in geçiş basamaklar olarak adlandırıldığı basamaklarla nasıl bütünleştirilebilir? *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 139-169.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 137-169.
- Nucci, L., Turiel, E., & Roded, A. D. (2017). Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. *Monograph as Special Double Issue of Human Development*, 60, 279-341.
- Ok, Ü. (2005). Bir Aktivite Sistemi Olarak "İnanç": İnanç Gelişimine Sosyo-Kültürel Bir Yaklaşım. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 5(4), 111-135.
- Önkal, G. (2017). Adaletsizliğin Hükümranlığı. *ViraVerita E-Dergi*, (6), 1-14.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özensel, E. (2020). Farklılıkların birarada yaşamasında bir sorun alanı olarak ötekinin ötekileştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0 (43), 369-378. DOI: 10.21497/sefad.756095
- Özmen, H. (2008). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme, <http://www.tojet.net/articles/v3i1/3114.pdf> adresinden erişilmiştir (30 Ocak 2023).
- Öztürk, H. (2014). Pozitivist Felsefe'nin Türkiye'ye Yansımaları. *Felsefe Dünyası*, (59), 60-76
- Öztürk, N. (2015). Saygı değerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, Özel Sayı, 298-305.

- Özyurt, C. (2007). Durkheim sosyolojisinde ahlâkî kontrol sorunu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5 (13), 95-121
- Pala Özçelik, F. N. (2020). *6-10 yaş aralığındaki çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Aydın Üniversitesi, Aydın.
- Prencipe, A. and Helwig, C. C. (2002). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts. *Child Development*, 73, 841–856.
- Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etîğin önemi: Uygulamalı bir araştırma*, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Sağlık, G. N. (2021). Psikanalitik kuram ve sosyal hizmet. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 31, 435-455.
- Saltuklu, Z. (2015). Kişiliğin Oluşmasında Bir Değer Olarak Vicdan, *Uluslararası Sempozyum, Tebliğler, İnsani Değerlerin Yeniden İnşası (19-21 Haziran 2014)*, Erzurum.
- Sertdemir, İ. (2020). Wang Yangming’in “Sezgisel Bilgi” Kuramı: Eylemde Zihinsel-Spiritüel Bütünlük. *Kilikya Felsefe Dergisi*, (1), 177-192.
- Soğat, A. (2007). *Spor yapan ve yapmayan 11-12 yaş grubu çocuklarda bazı fiziksel özelliklerin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Sözer, Y. (2020). Tramvay Filminden Psikoterapiye. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(5), 150-157.
- Streib, H. (2004). Extending Our Vision of Developmental Growth and Engaging in Empirical Scrutiny: Proposals for the Future of Faith Development Theory. *Religious Education*, 99(4), 427–434.
- Süslü, DP. (2002). *Çalışan ve öğrenci ergenlerde kimlik duygusu kazanımının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Şahin, H. (2017). *Evli bireylerin otomatik düşünce kalıplarının evlilik uyumu üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.

- Şahin, Y. K. (2017). *Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şam, E. A. (2015). Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Science*, 3 (4), 47 -63.
- Şengöz, M. (2022). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli'nin Bütünleşik Bir Süreç Olarak Yeniden Yorumlanması. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 164-173.
- Şimşek, E. (2004). Çocuk dönemi dini gelişim özellikleri ve din eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 6(1), 207-220.
- Tartanoğlu, A. G. Ş. (2011). Sosyal dışlanma: küreselleşme perspektifinden bir kavramsallaştırma çabası. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 42, 1-13.
- TDK. (2015). Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir (30 Ocak 2023).
- Tek, Z. (2017). Carol Gilligan'ın kadının farklı sesi adlı eseri üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1938-1944.
- Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için, Türkiye'de ilk ve orta öğrenim düzeyinde tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması konulu 2-3 Aralık 2000 tarihli sempozyum bildirisi*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Turan, MB. (2020) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Vicdani Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 78-88.
- Türkeri, M. (2009). Aristotelesçi etikle ilgili bazı yanlış anlamalar, *DEÜİFD*, 30, 83-101.
- Türkiye Diyanet Vakfı (2023) İslam Ansiklopedisi <https://islamansiklopedisi.org.tr/ahlak> adresinden erişilmiştir (30 Ocak 2023).
- Uludağ, Z. (2014). Postmodern Pedagoji. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 10 (1) , 391-443.
- Urgan, S., (2020). Gönüllü Hizmetlerde Vicdanî Zekânın Yaşam Tatmini Ve İş Performansına Etkisi: Eskişehir Akut Örneği. *BMIJ*, 8(3), 2727-2749

- Uysal, E. (2008).Çağımızda değer kaymalarının doğurduğu sonuçlar ve etik kimliğin korunması. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 67-79
- Ünal, A. (2011). Çalışma ahlakı kavramına kültürel bir bakış ve Türkiye’de çalışma ahlakı. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44, 125-145.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52, 1
- Whitney, I. B. (1986). The status of values education in the middle and junior high school of Tennessee (Unpublished doctoral dissertation). Tennessee State University, United States. <https://digitalscholarship.tnstate.edu/dissertations/AAI8802627> adresinden erişilmiştir (30 Ocak 2023).
- Vatandaş, C. (2003). Toplumsal bir değer olarak “yardımlaşma” ve dilenciler. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 149-160.
- Vithoulkas, G., & Muresanu, D. F. (2014). Conscience and consciousness: a definition. *Journal of Medicine and Life*, 7(1), 104-108.
- Yalnız, A. & Yıkmaz, Y. (2018). Değerler eğitimi kavramı olarak dürüstlük ve dürüstlük ölçeği (DÖ) Türkçe formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17(34), 649-666. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.468989>.
- Yapıcı, Ş. (2011). Çocukta Dil Gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 8(1).
- Yaylacı, A. F. (2016). Değerler eğitimi ve bir fabrika olarak modern okul, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 153-169
- Yazıcı, A. & Yazıcı, S. (2015). Saygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 10 (14), 769-780
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *TÜBAR*, XIX, 499-522.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1) , 209-223.
- Yeniad, S. (2019). *Farklı branşlarda spor yapan 10-14 yaş grubu bireylerin duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11, 2, 65-84.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldız, M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin (4-7. Sınıflar) Tanrı İmgesi İle İlişkili Bazı Faktörlerin İncelenmesi. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 6 (11), 57-68.
- Yıldız, N. (2018). Vicdan, itaat ve otoritenin kısa bir tarihi. *Felsefe Arkivi*, 49, 1-12.
- Yolcu, A. (2022). Sevginin birey, aile, toplum ve eğitim üzerindeki etkileri. *Academic Platform Journal of Halal Lifestyle*, 4(2), 59-71.
- Yüce, F. (2020). Din Felsefesi Bakımından Sigmund Freud'da Bilim ve Din I: Bilimsel Görüşleri, Özgünlüğü ve Bilim Perspektifinden Bilim-Din İlişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49, 143-176.
- Zengin, M. & Arslan İçöz, E. (2018). Dini, felsefi, psikolojik boyutlarıyla vicdan ve değerler eğitimindeki yeri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(10), 323-345.
- Zhanykulov, N. (2022). Modern Toplumda Din ve Ahlak. *Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji*, (38), 77-88.

7. EKLER

EK 1: GÖRÜŞME SORULARI

İlkokul Çocuklarının Vicdan Algıları

Görüşme Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu görüşme formu, “*İlkokul Çocuklarının Vicdan Algıları*”na ilişkin görüş ve önerilerinizi almak için hazırlanmıştır. Anket ve tanıma formu ile toplanacak bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak olup başka kişi ya da kuruluşlara verilmeyecektir. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için anket sorularını dikkatle ve içtenlikle yanıtlamanızı rica ederim. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Meltem ÇETİNKAYA

Cinsiyetiniz:

Kadın ()

Erkek ()

Yaş:

Sınıf:

1. Sizce iyi nedir? Size ne iyi hissettirir? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Sizce kötü nedir? Size ne kötü hissettirir? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

...

3. Yaptığınız davranışların kötü sonuçlarını önceden görebilseydiniz yine de aynı davranışı yapar mıydınız? Açıklayınız

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..

4. Bir konuda karar verirken iç sesinizi dinler misiniz? Açıklayınız

.....

.....

.....

.....

.....

ÖRNEK OLAY

Ali maddi durumu kötü olan ama dürüst bir öğrencidir. Aylardır istediği ayakkabılar için para biriktirmektedir. Ancak yeterli parayı biriktirememiştir. Bir gün teneffüste sınıfa ceketini almaya geldiğinde yerde 50 lira bulur. Parayı yerden alır. Ders zili çaldığında ise parayı öğretmenine verip vermeme arasında kalır. Eğer parayı vermezse istediği ayakkabıya daha çok yaklaşacaktır. Eğer parayı verirse içi rahat edecek ve kendini bu paradan dolayı suçlu hissetmeyecektir.

- Sizce Ali parayı öğretmenine vermeli midir? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

...

- Ali'nin parayı verip vermemesi onu iyi bir insan olduğunu değiştirir mi?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 2: UYGULAMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/07/2023-524321



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-524321
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

06/07/2023

Sayın MELTEM ÇETİNKAYA

"İlkokul Çocuklarının Vicdan Algıları" başlıklı çalışmamız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 05.07.2023 tarih ve 522488 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSDCZ0NK2Z Pin Kodu :41382

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5539&eD=BSDCZ0NK2Z&eS=124321>

Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks:+90 412 241 10 56
e-Posta:gaussek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Erkan Sayrak
Unvanı: Büro Personeli



Tel No: 2237

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/07/2023-524321

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/06/2023-520121

	DİCLE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)
---	---

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans yapmakta olan Meltem ÇETİNKAYA'nın "İlkokul Çocuklarının Vicdan Algıları" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından deldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	13/06/2023-512092
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	23.06.2023—168
☒ Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐ Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Açıklama:	
☐ Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. Açıklama:	

Prof. Dr. H. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN
ÜYE

Prof. Dr. Kemal ÖZGEN
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Halis ÖZER
ÜYE

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ÜYE

Doç. Dr. Oktay BOZAN
ÜYE

ASLI GİBİDİR



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-85636871
Konu : Araştırma İzni (Meltem ÇETİNKAYA)

29.09.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğünün 12.09.2023 tarih ve 560636 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Meltem ÇETİNKAYA'nın "İlkokul Çocuklarının Vicdan Algıları" konulu araştırma çalışmasını İlimize bağlı resmi ilkokul öğrencilerine uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde** gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet BULUT
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
Murat KÜÇÜKALİ
İl Millî Eğitim Müdürü

- 1- Anket Belgeleri
- 2- Değerlendirme Formu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : şehitlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi binası
Telefon No : 0 (412) 322 22 35
E-Posta: arge21@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Nevin KAÇMAZ
Unvan : Memur
İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> 7f09-2ce7-3ede-8830-hd1c kodu ile teyit edilebilir.



