

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**BİR ÖZEL EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 6-13 YAŞ ARASI ÖZEL
GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Sevgi KORGAN**

**Psikoloji Ana Bilim Dalı
Psikoloji Programı**

Mayıs, 2021

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**BİR ÖZEL EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 6-13 YAŞ ARASI ÖZEL
GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Sevgi KORGAN
(Y1912.272001)

Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK

Mayıs, 2021

TEZ SINAV TUTANAĞI

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Bir Özel Eğitim Kurumuna Devam Eden 6-13 Yaş Arası Özel Gereksinimli Çocukların Ahlakî Yargı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (06/05/2021)

Sevgi KORGAN

ÖNSÖZ

Öncelikle hem yüksek lisans eğitim hayatım hem de araştırma safhasında akademik rehberliği ve cesaretlendirmesi ile her an yanımda olan kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK'a, her zaman iyimserliği ve sonsuz cesareti ile uzun yolculuğuma eşlik eden sevgili sınıf arkadaşım Neslihan SAYGILI'ya, uygulama sürecinde verdiği destek için sevgili meslektaşım ve ablam Nezahat ÖZERİ CİHANDİDE'ye en içten dileklerle teşekkürü bir borç bilirim.

Mavıs, 2021

Sevgi KORGAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR	ix
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Önemi	2
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Ahlak	11
2.2. Ahlaki Değerler.....	12
2.3. Çocukta Ahlak Gelişimi ve Ahlak Gelişimi Kuramları	14
2.3.1. Psikoanalitik kurama göre ahlak gelişimi	17
2.3.2. Bilişsel gelişim kuramına göre ahlak gelişimi	18
2.3.3. John Dewey'e göre ahlak gelişim kuramı	19
2.3.4. Piaget'e göre ahlak gelişimi	19
2.3.5. Kohlberg'e göre ahlak gelişimi	27
2.3.6. Gilligan' a göre ahlak gelişimi	34
2.3.7. Elliot Turiel'in toplumsal alan kuramı.....	38
2.3.8. Sosyal ve toplumsal öğrenme kuramına göre ahlak gelişimi	39
2.4. Özel Gereksinim	41
2.4.1. Zeka geriliği	43
2.4.2. Duygu ve davranış bozukluklar	45
2.4.3. Özel öğrenme güçlüğü	47
2.4.4. Otizm Spektrum bozukluğu.....	50
2.5. Kaynaştırma	53
2.5.1. Kaynaştırma çeşitleri	55
2.6. Konu İle İlgili Araştırmalar	56
3. YÖNTEM	65
3.2. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Çalışma Grubu	65

3.3. Veri Toplama Aracı	68
3.3.1. Kişisel bilgi formu	68
3.3.2. Ahlaki yargı ölçeği	68
3.4. Veri Toplama Süreci	69
3.5. Verilerin Analizi	69
4. BULGULAR	71
4.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular	71
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	72
4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	75
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	83
5.1. Sonuç ve Tartışma	83
5.2. Öneriler	88
5.2.1. Ailelere ve eğitimcilere yönelik öneriler	88
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	88
KAYNAKLAR.....	91
EKLER	103
ÖZGEÇMİŞ.....	111

KISALTMALAR

AYÖ : Ahlaki Yargı Ölçeği

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1 :Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.....	66
Çizelge 2 :Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	71
Çizelge 3 :Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları	72
Çizelge 4 :Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız Mann-Whitney U testi sonuçları	73
Çizelge 5 :Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	74
Çizelge 6 :Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının doğum sırasına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	75
Çizelge 7 :Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının gereksinim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları	77
Çizelge 8 :Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının özel eğitim alma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız Mann-Whitney U testi sonuçları	78
Çizelge 9 :Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının annenin öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları	79
Çizelge 10 :Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının babanın öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları	81

BİR ÖZEL EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 6-13 YAŞ ARASI ÖZEL GEREK SINİMLİ ÇOCUKLARIN AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırma, bir özel eğitim kurumuna devam eden 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde özel eğitim kurumuna devam eden 6-13 yaş arası çocuklar oluşturmakta olup örnekleme ise, bu evrende yer alan 57 çocuk oluşturmuştur. Çalışma kapsamında veriler 2020 yılı Mart ayında oluşturulan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nicel araştırma desenleri içerisinde yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı durumu puanlarında yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, gereksinim türü, rehabilitasyon merkezine devam etme süresi, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığı araştırıldığından çalışmada nedensel karşılaştırma da yapılmıştır. Çalışmanın amacı ve alt amaçlarına ulaşmak için 6-13 yaş arası çocuklardan “Kişisel Bilgi Formu”, “Ahlaki Yargı Ölçeği”, kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizi için öncelikle katılımcıların demografik özelliklerinin betimleyici istatistikleri verilmiştir. Verilerin normal dağılmamasından dolayı veri analizi sürecinde non-parametrik analizler kullanılmıştır. Ahlaki yargı ölçeği puanının cinsiyete ve rehberlik araştırma merkezine devam etme süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi, ahlaki yargı ölçeği puanının yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, gereksinim türü, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Walli H Testi yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda özel eğitim kurumuna devam eden 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Özel gereksinimli çocuk, özel eğitim, ahlaki yargı*

EXAMINING THE MORAL JUDGEMENT LEVELS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS BETWEEN THE AGES OF 6 AND 13 WHO ATTEND A SPECIAL EDUCATION INSTITUTION

ABSTRACT

This research was conducted to examine the moral judgment levels of children with special needs between the ages of 6 and 13 who attend a special education institution. The population of the study is comprised of children between the ages of 6 and 13 who attend a special education institution in Üsküdar district of İstanbul province, and a total of 57 children were included in this study. Within the scope of this study, the data were created based on the questionnaires created in March 2020. In this study, which was carried out to determine the moral judgment levels of children with special needs, the scanning model, which is among the quantitative research designs was used. In line with the purpose of the study, since it was investigated whether there was a significant difference between the moral judgment scores of children with special needs according to age, gender, number of siblings, birth order, type of need, duration of attending rehabilitation center, and educational status of parents, causal comparison was also used. In order to achieve the purpose and sub-objectives of the study, data were collected from children between the ages of 6 and 13 using the "Personal Information Form" and "Moral Judgment Scale". For the analysis of the data, descriptive statistics of the demographic characteristics of the participants are given first. Due to the fact that the data is not distributed normally, non-parametric analyzes were used in the data analysis process. Mann Whitney U Test was used to determine whether there is a significant difference in the moral judgment scale score according to gender and duration of attendance at the guidance research center. At the same time, the Kruskal Walli H Test was conducted to determine whether there is a significant difference in moral judgment scale score according to age, number of siblings, birth order, type of needs, and parents' educational status. As a result of the research, it is seen that the moral judgment scores of children with special needs between the ages of 6 and 13 who attend a special education institution are at a "high" level.

Keywords: *Special needs child, special education, moral judgement*

1. GİRİŞ

Çocuk doğumla beraber, yaşamını sürdürebilmesi için gerekli tüm bilgi ve tecrübeyi içinde bulunduğu toplumdan edinmeye başlar. İlk küçük sosyal çevresi de ebeveyn ve varsa diğer kardeşlerinden oluşan çekirdek ailesidir. Çevresi ile beraber toplumu oluşturan diğer bireyler ile de etkileşerek, sosyal ortamla uyumlu bir biçimde hayatını sürdürebilmesi için gerekli kurallar bütününe öğrenme ihtiyacını karşılar. Kültürden öğrendiği bu norm ve kurallar bütününe kişiliğine mal ederek kendi değerler sistemini oluşturur. Böylelikle ahlak gelişiminin temelleri atılmış olur (Senemoğlu, 2005; Eade, 2008; Gibbs, 2014).

Ahlak; başkalarının refahı, hakları, eşitliği, adaleti ile ilgili kural koyucu normların bütünüdür (Dahl ve Killen, 2018). Toplum düzeninin sağlanması için gerekli ana kavramlardan biri olduğu için çocukta ahlak gelişiminin dinamikleri ile araştırmacılar yakından ilgilenmişlerdir (Civelek, 2015). Bu konuda ilk model Psikanalitik kuram tarafından oluşturulmuştur. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel yaklaşım kuramı da ardından gelişmiştir. Kohlberg, Dewey, Piaget, Erikson, Bandura ahlak gelişimi ile ilgili araştırmalar yaparak alana büyük katkılar sağlamıştır. Piaget gelişim psikolojisi alanına bilişsel gelişim kuramı yoluyla çok büyük katkılar sağlamıştır. Bugün elimizdeki bilgiler ile bilişsel gelişimin diğer gelişim alanları ile doğrudan ilişkili olduğu tartışmasız herkes tarafından kabul görmektedir. Bu bağlamda baktığımızda bilişsel gelişim ile ahlak gelişiminin paralellik göstereceği de aşıkardır (Cüceloğlu, 2014). Piaget ve onu takip eden Kohlberg çocuktaki ahlak gelişimini toplumsal norm, yasa ve daha yüce ilkelerin öğrenilmesini kapsayan bilişsel temelli yaklaşımla incelemişlerdir (Kağıtçıbaşı, 2015).

Piaget'e göre ahlak gelişimi zihinsel gelişimle doğru orantılı olarak, birbirinden farklı özellikler taşıyan, hiyerarşik bir sıraya sahip dönemlerden oluşmaktadır (Erden ve Akman, 2006). Bu bağlamda baktığımızda, zihinsel kapasite ve zeka kavramları öne çıkmaktadır. Zekâ, bireyin bir amaç doğrultusunda hareket edebilme, mantıklı düşünebilme ve çevresine uyum yapabilme becerilerinin tümüne denir (Güleç ve Köroğlu, 1998). Birçok tanımı bir araya getirip toparlayacak olursak zekâ; dışsal

uyaranları algılama, bunları değerlendirme, düşünme, öğrenme ve öğrenilenler ile daha öncekiler arasında bağlantı kurma, bu bağlantıları karşılaştığı yeni problemleri çözmeye kullanma becerileridir. Özetle zeka; çevreye uyumdur (Sayıl ve Özgüven, 2000).

Biliş kavramı, çevremizi bilmeyi ve anlamlandırmayı kapsayan bilişsel etkinlikleri tümü için kullanılır ve neredeyse düşünme kavramı ile eşanlamlıdır. Bilişsel gelişim kavramı, bireyin doğumla beraber, kendisini ve çevresini anlama ve anlamlandırma şeklinde kapsam ve nitelik bakımından artarak yetkinleşme süreci olarak tanımlanabilir (Aydın, 2000).

Zihinsel gelişim alanındaki herhangi bir aksamanın çocuğun diğer bütün gelişim alanlarını etkilediği yapılan araştırma ve gözlemler ile bilimiz dahilindedir (Jersild, 1987). Dünyaya gelen her çocuk belli gelişimsel ilkeler doğrultusunda büyüyüp gelişmekle beraber, gelişimde bireysel farklılıklar esastır. Yani her çocuk aynı yaş diliminde benzer özellikler gösterebilmekle beraber farklılaşmanın da gözlenebileceği olağandır. Çankaya, (2010) bireylerde bulunan özelliklerin normalde olması gerekenden farklılaştıkça bireylerin gereksinimlerinin de o oranda farklılaşmakta ve özelleşmekte olduğunu ve bu bireylerin özel gereksinimli birey olarak tanımlandığını belirtmiştir. Ve bu bireyler toplumdaki diğer bireylere göre farklı ihtiyaçlara sahiptir. Bu bağlamda özel eğitim kavramı karşımıza çıkar. Özel eğitim bireylerin bazı özelliklerinde meydana gelen zedelenme, sapma, yetersizlikten kaynaklanan özür-engel durumları ve onların genel eğitim hizmetlerinden yararlanamadıklarında eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesini kapsamaktadır (Özsoy vd., 1988).

Bu bağlamda alanyazına bakıldığında özel gereksinimli bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin diğer gelişim alanlarındaki kadar çok araştırmaya konu olmadığı saptanmıştır. Dünya genelinde yapılan araştırmalara rastlanmakla beraber yapılan incelemeler, Türkiye’de bu konunun daha çok çalışılması gerekliliğini düşündürmüştür.

1.1. Araştırmanın Önemi

Ahlak, insanoğlunun varolması kadar eski ve felsefe biliminin temel konularından birisi olması bakımından sıklıkla araştırmacıların ilgisine mazhar olmuştur. Bundan

dolayı, çocukta ahlak gelişimi dinamikleri ile bilim adamları yakından ilgilenmişlerdir (Civelek, 2015). Çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişimleri, gelişim psikolojisinin temel konusu olmakla beraber, ahlak gelişimi de araştırmalara konu olmuştur. Gelişim; bir bütündür. Çocuğun her alandaki gelişimi birbiriyle ilişki içindedir. Yani herhangi bir alandaki aksama diğer alanları da etkiler (Aydın, 2002). Ayrıca her ne kadar gelişim ilkelerinden bahsedilse de bireysel farklılıklar gözardı edilmemelidir (Hooper ve Mills, 2004). Ahlaki gelişim diğer gelişim alanları ile doğrudan ilişkilidir. Özel gereksinimli bireylerin gelişim alanlarının özelliklerinin olağan gelişen çocuklardan farklılaştığı görülür. Buradan yola çıkarak özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerini tespit etmenin bu alanda çalışan uzmanlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Tarih boyunca bütün bilim dallarında elde edilen gelişmelerin de faydası ile artık eğitim alanında dünyada ilerlemeler olduğu gözlenmektedir. Her çocuğun anne karnında oluşumundan itibaren evrensel belli gelişimsel süreçlerden geçeceği varsayılmakla beraber yukarıda da bahsettiğimiz gibi sahip olduğumuz bilgi ile gelişimde bireysel farklılıkların görülebileceğini biliyoruz. Bubilgi eğitim alanında bize yeni bir çağ açmıştır. Çocuğun insanın küçük bir kopyası olduğu ve yetişkin gibi muamele görüp katı kurallarla eğitildiği çağlardan sonra bireysel farklılıkların kabul edilmesi önemli bir gelişmedir (Postman, 1995; Giddens, 2000; Sözer, 2003; Khun ve Siegler, 2006; Baran, 2011). Eğitimdeki bu gelişim olağan gelişen çocuklara fayda sağlamakla beraber, özel gereksinimli çocuklar için de çok kıymetlidir. Çünkü; özel gereksinimli çocuklar, gelişim alanlarındaki farklılıklarından dolayı akranlarına kıyasla farklı ihtiyaçlara sahiptirler (Kargın, 2004). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını tespit etmek, hem ihtiyaç duydukları özel eğitim hem de genel okullarda entegrasyonunu da hızla geliştirir. Yapılan bu araştırmanın buna katkı sağlaması beklenildiğinden önem arz etmektedir.

Eğitim, bir davranış değiştirme sürecidir. Bu süreç içinde yapılacak her türlü planlama ve uygulamada çocukların gelişim özellikleri temel alınır. Hedeflerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının bireysel farklılıklara göre çeşitlendirilmesi ve değerlendirme yaklaşımlarının gelişim özelliklerine göre seçilmesi gerekir. Gelişimin doğasını bilmek, eğitimciler ve ebeveynler açısından çocukların gelişimleri desteklemek açısından önemli bir sorumluluktur. Öğretmenin çocukların gelişim özelliklerini tanıma ve izleme, gelişimi

kolaylaştırma, aksayan yönleri saptama ve müdahale etme gibi sorumlulukları yerine getirebilmesi gelişimin doğasını tanınması ile mümkündür (Aydın, 2002). Tüm bunlar eğitim programlarının çocukların özelliklerine uygun olarak hazırlanmasında eğitimcilerin işlerine yarar. Eğitim psikologları, gelişim alanı ile ilgili bilgi sahibi olmanın etkili bir öğretim ortamının sağlanmasındaki önemini özellikle vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların gelişimsel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları, etkili bir öğrenme ortamını oluşturmalarını kolaylaştıracaktır (Erden ve Akman, 2006). Olağan gelişim göstermeyen çocuklar yaşlılarından daha çok özel gereksinimlere ihtiyaç duyarlar. Gelişim alanlarındaki farklılıklarından dolayı akranlarına kıyasla farklı ihtiyaçlara da sahiptirler (Kargın, 2004). Kırcaali ve İftar kaynaştırmada, özel gereksinimli çocuğa ve sınıf öğretmenine verilecek destek üzerine durmuş ancak bu koşul ile çocuğun genel bir sınıfta eğitim alabileceğini söylemiştir (Kırcaali- İftar, 1992, Gately ve Gately, 1993). Bundan dolayıdır ki; özel eğitim alanında çalışan eğitimci ve uzmanların gerek bireysel eğitim gerekse sınıf içi eğitim planlamaları yapmalarında çocukların ahlaki yargı düzeylerini bilmelerinin katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmalar, öğrenilecek bir konuda yeterli olgunluğa erişmeden, çocukların öğrenmeye zorlanmasının gereksiz olduğunu ve hatta bazı sakıncaların ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Başaran, 1996). Özel gereksinimli çocukların ahlaki olgunluk gelişimleri ile ilgili bilgi sahibi olmak alanda çalışan uzmanlara rehber olacaktır.

Sosyalleşme, bireyin toplumun bir üyesi haline gelmesi yani ulusunun bir parçası olduğunu öğrenmesidir ve çocuğun sosyal çevresi ile etkileşime girdiği iki yönlü bir süreçtir (Kağıtçıbaşı, 2015; Feldman, 2007). Bir grubun üyesi olma ya da aidiyet ihtiyacı, sosyal çevre ve özellikle de arkadaşlar tarafından kabul görmeyi ve olumlu sosyal iletişim kurmayı kapsar (Mccay ve Keyes, 2001). Çocuğun sadece belli bir toplumsal kültürün değer ve değer yargılarını öğrenmesi değil, aynı zamanda evrensel değer ve ilkelere uygun biliş, duygu ve davranış edinmesi ve geliştirmesi olarak da tanımlanan sosyal gelişim, bilişsel ve ahlaki gelişim öğeleriyle büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Özel gereksinimli çocukların en çok ihtiyaç duydukları konulardan biri de sosyalleşmedir. Bu da kaynaştırma uygulamaları ile planlı bir şekilde sağlanabilir. Kaynaştırma ortamları olağan gelişim gösteren öğrencilerin kendilerinden farklı olan akranlarını daha kolay kabul etmesini ve özel gereksinimli öğrencileri daha çok desteklemelerini sağlar (Humphrey ve Parkinson, 2006).

Alanyazın kaynaştırma yapılan sınıfta bulunan olağan gelişim gösteren öğrencilerin yeteri kadar bilgilendirildiklerinde, özel gereksinimli öğrencileri kabullendiklerini ve sınıf öğretmenine destek olabildiklerini göstermektedir (Batu ve Uysal, 2010). Kaynaştırma ile olağan gelişim gösteren öğrencilerin, bireysel farklılıkları anlama, farklılıklara karşı saygı duyma, farklı özellikteki bireylerle arkadaşlık etme ve onları anlama gibi davranışlar kazanmaları beklenmektedir. Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerle etkileşime giren olağan gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencisinin fark etmedikleri kadar yeterlikleri olduğunu fark edebilirler. Ayrıca sosyal olarak da birbirleriyle etkileşim içinde olurlar ve birbirlerinden farklı özellikte beceriler öğrenebilirler (Batu ve Kırcaali İftar, 2010). Olumlu sosyal etkileşim sağlama, aynı zamanda sınıfta oluşabilecek davranış problemlerinin kontrol edilmesini ve öğrenciler arasında sosyal kabulün artmasını da sağlamaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişimlerini tespit etmek kaynaştırma sınıflarındaki olağan gelişim gösteren akran gruplarına doğru rehberlik faydası sağlar. Bunun da iki grup arasındaki olası çatışmaları en aza indirmeye etki etmesi beklenir. Yapılacak bu araştırma, özellikle kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel gereksinimli çocuklar ve olağan gelişen yaşlıları ile ilişkilerine ahlaki gelişim özellikleri açısından bakabilme katkısını sunacaktır.

Özel gereksinimli çocukların aileleri söz konusu olduğunda öğretmenlerin tutumlarının ve ailelerle iş birliği yaklaşımlarının önemli olduğu görülmektedir. Aile bireylerinin her birinin ailedeki özel gereksinimli çocuğu anlayabilme ve ona destek olabilmeye ilişkin farklı gereksinimleri olabilir. Anne-babalar çocuğunun gelişim özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmayı isterler. Aileler çocukların genel gelişim özelliklerine ilişkin genel bilgileri alma ihtiyacı vardır (Cavkaytar, 2013; Sönmez Kartal, 2018). Bu da ailelerin her anlamda uzman desteği alması ile karşılanır. Yapılan bu araştırma ile toplanacak bilgiler ailelerin çocuklarının ahlaki gelişim özellikleri hakkında bilgilendirmesi için kıymetli olacaktır. Bu rehberlik ebeveynlerin çocuklardan beklenti düzeylerini gerçekçi tutmalarını ve toplumla olan iletişimlerini sağlıklı yürütebilmelerine rehber olmalarını kolaylaştırır.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de yapılan ahlaki yargı ile ilgili araştırmaların olağan gelişen çocuklarla ve üstün yetenekli çocuklarla yapıldığı saptanmıştır (Özkaynak, 1982; Koca, 1987; Dilmaç, 1999; Özgüleç, 2001; Çapan, 2005; Seçer, Sarı ve Olcay, 2006; Çakmak-Tellioğlu, 2016; Bayrak, 2019; Büyükbakkal, 2019;

Kayahan, 2020; Alyüz, 2018; Bağdaş, 2017; Özkara, 2010; Tola, 2003; Bencik Kangal, 2010). Bu açıdan bakıldığında özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesi alana katkı salaması bakımından önemlidir. Böylelikle olağan gelişim gösteren çocuklarla aralarındaki farklar tespit edilip eğitime katkı sağlama noktasında faydalı olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; bir özel eğitim kurumuna devam eden 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesidir. Bu araştırmada ayrıca, özel gereksinimli çocukların çeşitli değişkenlere göre ahlaki yargı düzeylerinin değişip değişmediği analiz edilmiştir.

Araştırma özel gereksinimi olan çocuklar içinde, hafif mental retarde, atipik otizm ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 6-13 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Çocukların ahlaki yargılarını ölçmek için, soruları anlama kapasiteleri ve sözel olarak kendilerini ifade etme becerilerinin yeterli düzeyde olması gerekliliği öngörüldüğünden bu gruptaki çocuklarla çalışmak tercih edilmiştir.

Dünya üzerinde artık özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde özel eğitim almalarının yanı sıra, kaynaştırma yolu ile olağan gelişen akranlarının eğitim sınıflarına dahil edilmesinin giderek arttığı görülmektedir. Her bireyin eğitim imkanlarından eşit şartlarda yararlanma hakkı kapsamında gün geçtikçe kaynaştırma eğitiminin daha da yaygınlaşacağı ön görülmektedir. Bu da özel gereksinimli çocukların olağan gelişen akranları ile daha çok sosyal teması sonucunu doğurur.

Ahlaki yargı çalışmaları incelendiğinde, daha çok olağan gelişen çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Buradan hareketle özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerini tespit ederek yeni bulgular elde etmek amaçlanmıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sağlanan imkanlar doğrultusunda sosyal yaşamda toplumla etkileşime daha çok geçebilme imkanı buldukları gözlemlenmektedir. Bu açıdan da ahlaki yargı gelişim düzeylerinin saptanması, hem özel hem de kaynaştırma eğitim alanlarındaki planlamaların daha sağlıklı yürütülmesine imkan sağlar.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “bir özel eğitim kurumuna devam eden 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeyleri nedir” olarak belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

1. Özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişim düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
2. Özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişim düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişim düzeyleri ailedeki kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişim düzeyleri doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişim düzeyleri gereksinim türüne göre farklılaşmakta mıdır? Özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişim düzeyleri babanın öğrenim durumuna göre farklılaşta mıdır?
6. Özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişim düzeyleri özel eğitim alma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişim düzeyleri annenin öğrenim durumuna göre farklılaşta mıdır?
8. Özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişim düzeyleri babanın öğrenim durumuna göre farklılaşta mıdır?

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada; Ahlaki yargı ölçeğinin, özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişim düzeylerini ölçebilecek geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu,

Özel gereksinimli çocuklarda ahlaki yargı gelişiminin özel gereksinim değişkenine göre farklılık gösterebileceği,

Alınan 57 adet örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma İstanbul İli Üsküdar ilçesinde bulunan ve bir özel eğitim kurumuna devam eden özel gereksinimli 6-13 yaş aralığında 57 çocuk ile, Otizm, hafif mental retardasyon ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ile,

Araştırmadan elde edilecek bulgular, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile ulaşılan sonuçlar ile,

2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile,

Araştırmadan elde edilecek bulgular, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile ulaşılan sonuçlar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ahlak: Ahlak, doğruyu yanlış biribirinden ayırarak bu ayrıma göre seçim yaparak davranmak, doğruyu seçtiğinde gururlanmak ve yanlış davranışlar içinde olduğunda ise kendini kötü hissetmek şeklinde tanımlanabilir (Aytar, 2011).

Ahlak Gelişimi: Ahlak gelişimi, çocuğun içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını özümseyerek topluma uyum sağlamasını ve bu bağlamda kişiliğini oluşturan ilke ve değer yargılarını oluşturmasını amaç edinen bir süreçtir. Ahlak gelişimi, toplum içinde bireyin nasıl davranması ile ilgili gerektiğinin bilgisine sahip olmasıdır. Çocuğun yaradılıştan getirdiği gizil güçlerle beraber toplumda var olan bütün etik değerler, adet, gelenek, görenek gibi manevi unsurları oluşturan değerlerin tümüdür (Başalan İz, 2009).

Ahlaki Yargı: İnsanın davranışlarını ya da kişiliğini bulunduğu toplum tarafından belirlenen ve uyması gereken erdemlerden oluşan değerler bütününe göre yorumlamaktır (Jersild, 1987).

Bilişsel Gelişim: Biliş insanı diğer canlılardan ayıran en önemli farktır. Bilişsel kavramı bilgiyi, bilgiyi işlemeyi, hafızayı, problemleri akıl yürütme yolu ile çözmeyi, düşünme eylemini kısaca bütün zihin yapısını kapsar (Gander ve Gardiner, 1993).

Bilişsel gelişim; doğumdan başlayarak, çevremizdeki dünyayla etkileşimimizi sağlayan ve dünyamızı anlamamıza yarayan bilginin edinilip kullanılmasına, saklanmasına, yorumlanarak yeniden düzenlenmesine, değerlendirilmesine yardım eden, bütün zihinsel süreçleri içine alan bir gelişim alanıdır. Bilişsel gelişim organizmanın çevreye uyum sağlayabilmesi olarak ta tanımlanmıştır (Cüceloğlu, 2014, Oğuzkan, 1981).

Özel Gereksinim: Bedensel özellikleri ve öğrenme becerileri olağandan farklı gelişme durumudur (Eripek, 2005).

Özel Eğitim: Özel eğitim, kişilerin bir takım özelliklerinde meydana gelen zedelenme, sapma, yetersizlikten kaynaklanan özür-engel durumları ve onların genel eğitim hizmetlerinden yararlanamadıklarında eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesini kapsamaktadır (Özsoy vd., 1988).

Kaynaştırma Eğitimi: Özel gereksinime sahip öğrencilerin ihtiyaç duydukları destekler verilerek, tam ya da yarı zamanlı şekilde kendisi için olabilecek en az kısıtlayıcı eğitim imkanları olan normal eğitim sınıflarında, yaşlarıyla beraber eğitim görmesi kaynaştırma eğitimidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın konusu ile ilişkili ulusal ve uluslararası yayınlardan elde edilen kavramsal bilgiler ve yapılmış araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Ahlak

Ahlakın tarih boyunca birçok tarifi yapılmıştır. Öncelikle etimolojik olarak ahlak kelimesini incelemekle işe başlamak faydalı olacaktır. Ahlak köken olarak Arapça hulk kelimesinin çoğuludur. Hulk kelime anlamı olarak yaradılış, mizaç, seciye için kullanılır (İbn Manzur, 1956). Çoğul bir kelime olmakla beraber literatürde tekil anlamı ile kullanıldığı görülmüştür. Ahlak kelimesinin kökeni olan huluka, Eski Yunancada ethos, Latince moralis ve İbranicede muşar sözcükleri karşılık gelmektedir (Koca, 2016). Türkçe’de ahlak kelimesi; toplum içinde yaşamını sürdüren her bir kişinin uymakla yükümlü buldukları kurallar ve kişinin kurallara, törelere uyabilme kapasitesi olarak tanımlanabilmektedir. Başka bir tanımda da kişinin hem doğumla hem de sonradan edinimlerle kazandığı bütün davranış ve tutumları olduğu söylenmiştir. Ahlak kelimesi iyi ve güzel huylar şeklinde tanımlanan bütün nitelikler için de kullanılmıştır (TDK; Şemin, 1979).

Bilim adamları ahlak kavramını bireyin kişilik yapısını, olaylara karşı vereceği tepkilerini ve davranışlarını düzenleyen genel kaideler bütünü olarak tanımlamışlardır (Özeri, 1994). Bu bağlamda baktığımızda da ahlak birçok bilim dalının ana konularından biri olmuş ve her biri kendi çerçevesinden tanımlamaya çalışmıştır (Civelek, 2015). Ahlak kavramının içinde toplum ve kurallar faktörü ön planda olduğundan olsa gerek hukuk, felsefe, psikoloji başta olmak üzere bu konuda birçok bilim dalında çalışanlar kafa yormuşlardır (Killen ve Smetana, 2015). Hukuk felsefesi alanında yapılan ahlak tanımlarından biri; ahlakın bireyin değer yargılarının tümünü kapsadığını söyler. Bu değer yargıları da kişinin fikir ve duyguları arasındaki dengenin sağlanmasını ve sürdürülmesini sağlar (İzveren, 1980). Bir diğerinde ise halk tarafından benimsenip onaylanan ve toplumda yaşayanların tutum ve davranışlarını

belirleyen kurallar bütünüdür şeklinde tanımlanmıştır (Güriz, 1999). Özetle doğru ve yanlış arasında ayırım yapabilme ve buna uygun davranışlar sergileme yetisidir denebilir (Zgourides, 2000).

Özellikle felsefeciler ahlak yerine zaman zaman etik sözcüğünü de kullanmışlar ve her ikisinin içini de aynı anlam ile doldürmüşlardır. Hatta ahlak, etik ve moral kavramını birbirinden ayırmamayı uygun bulmuşlardır. Ahlak ve etik diye iki ayrı kelimenin ortaya çıkışını da Fransız ve Alman ekolüne bağlamışlardır. Hangi kelime ile ifade edilirse edilsin bu kavramın başrolünde kurallar silsilesi, insan ve toplum vardır. İçindeki toplum ve insan unsurundan dolayıdır ki ahlak her daim hem sosyoloji hem de psikolojinin konusu olmuştur (Çelebi, 2003).

Ahlak kavramının öznesi insan ve davranışlarıdır. Diğer canlı türlerinin hiçbirini ahlak kavramını tartışırken kullanmayız. Çünkü insanın zeki bir varlık olması onu diğer varlıklardan ayıran yegane özelliğidir (Güngör, 1995). Bundan dolayı ahlak İnsanda yerleşmiş bulunan bir karakter yapısını da kapsar (Muslehuddin, 1978). Buradan baktığımızda da ahlakı; bireyin iyiyi-kötüyü ve doğruyu- yanlış tanımlayarak, biliş yoluyla ahlaki olarak yaşadığı ikilemleri çözebilme yetilerinin tümü olarak ta tanımlayabiliriz (Rest, 1980). Ayrıca başkalarının refahı, hakları, eşitliği, adaleti ile ilgili kural koyucu normların hepsini temsil eder ahlak (Dahl ve Killen, 2018). Şimdiye kadar ifade ettiğimiz bütün tanımlarda iyi ve kötü, doğru ve yanlış kavramlarının olduğu görülüyor. İyi ve kötü de insanların davranışlarında tezahür ediyor. O halde ahlak bireyin mutlaka uymakla yükümlü olduğu kurallar olmakla beraber bütün toplumlarda da bu kurallar hakkında tam bir mutabakatın olmadığını ifade edebiliriz (Kulaksızoğlu, 1995). Başka bir tanımda da toplumdaki kuralların yanı sıra, zaman faktörü üzerinde de durulmuştur. Buna göre topluluğun uyması gereken kurallar bütünüün belli bir zaman dilimini kapsadığı ve bireyin bilinçli olarak seçtiği ifade edilmiştir (Hançerlioğlu, 1986). Bütün tanımlardan yola çıkarak ahlakın temelinde; biliş, irade, karakter, birey ve toplum faktörünün olduğunu söyleyebiliriz.

2.2. Ahlaki Değerler

Değer kavramı, tarih boyunca öncelikle felsefenin ana konusu olmuş ve psikoloji, sosyoloji, politika gibi sosyal bilimler gibi birçok alanda yer almıştır (Güngör, 1995). Zaman içinde değer kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bir kısmı şöyledir; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık,

kıymet, kişinin kazandığı değerlerin tümü ve değişik durumlara karşı verdiği tepkileri belirleyen köklü tutum ve inançlar bütünü, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumudur (TDK, MEB, 1981).

Değer kavramının içinde bir de tercih etme eylemi barınır. Bir durumu başka bir duruma karşı yeğleme eylemi olarak ta tanımlanabilir. Değerler, bireyin davranışlarına bu açıdan rehberlik eder. Ayrıca kendisi için değerli olanla olmayanı ve istenilenle istenilmeyeni birbirinden ayırmasına da kaynaklık eder (Erdem, 2003). Değer, olaylar ve nesnelere ilgili ihtiyaç ve ideallere göre verilen yargıyı ifade eder. Değerlerde inançlar önemlidir. Değerler, şekil olarak olumlu-olumsuz, göreceli-mutlak ve öznel-nesnel olmak üzere değişik şekillerde de incelenmiştir (Aydın, 2011).

Ahlaki değerın objektif evrensel tanımının yapılması oldukça zordur ve tarih boyunca ahlak felsefesinin ana konusu olmuştur. Değerlerin, bireylerin düşünceleri, davranışları, tutumları ve ürünlerinde ortaya çıkan ölçütler olduğu söylenebilir. Ancak ahlaki değerın toplumsal bütünlüğü sağlayan en önemli öğelerden birisi olduğunu söylemek mümkündür. Ahlaki değeri tanımlarken iyi ve kötünün ne olduğunun evrensel bir biçimde, tam tespitinin yapılması gereklidir. Çünkü ahlaki değer ahlakla ilgilidir. Ahlak kavramının temelinde de iyi- kötü ve doğru- yanlış ayrımı vardır. Ahlakın iyi dediği herşey ahlaki, kötü dedikleri ise ahlak dışıdır. Bu bağlamda da toplumun bakış açısı ve yargısı önem kazanmaktadır. Çünkü toplumun fikir birliğine vardığı ahlaki yargılardan, ahlaki değerler doğar. Bu ahlaki değerler de toplumun sağlıklı bir biçimde var olmasını sağlar (Aydın, 2011; Berkovitz, 1964).

Evrensel olarak doğru, güzel, iyi kavramları genel değer olarak geçerlidir. Bundan yola çıkarak biyolojik, ekonomik, estetik, ahlaki ve dini olmak üzere çeşitli değerler grubu oluşmuştur. Ahlaki değerler, diğer değerlerle birlikte, insanın değer sisteminin bir parçasını oluşturur; yani hiçbir değer birbirinden bağımsız değildir. Değerlerin her biri tek tek bütünün bir parçasıdır (Çınar, 2013). Değerler, insanı diğer canlılardan ayıran yegane özelliklerden biridir. Değerlerin, insanın kendisini gerçekleştirme yolunda rehberlik etme fonksiyonu da mevcuttur. Bu bağlamda insanın, kişilere “insanın işini” yapabilecek duruma ve insani özellikleri kazanmalarına yardım etmek değerlerin işlevidir. Özetle değerler, kişilere doğruyu seçmesine, doğru düşünmesine, doğru değerlendirmesine, doğru eylem içinde olduğunu görebilmesinde yardımcı olmaktadır (Kuçuradi, 1995; Morgan, 2015).

Değerle ilgili yapılan tüm tanım ve araştırmalardan yola çıkarak birkaç temel özelliğinden bahsedebiliriz. Toplumun büyük bir kesimi tarafından kabul edilen, toplumun düzenini sağlayan ve bireylerin sosyal ilişkilerini ölçütleridir. Bütün bunların yanı sıra duygu ve heyecanları da düzenlerler (Özgüven, 1998). Erken dönemde verilen değerler eğitimi ile ilgili, alan yazın ve yapılan araştırmalar incelendiğinde değerlerin; adalet, sorumluluk, nezaket, yardımseverlik, liderlik, özgüven, saygı ve sabır başlıkları altında toplandığı görülmektedir. (Huitt, 2004; Balat ve Dağal, 2006). Özetle, çağdaş eğitim sisteminde artık ahlaki değerlerin önemi farkedilmiş ve eğitim programlarında yer verilmiştir.

2.3. Çocukta Ahlak Gelişimi ve Ahlak Gelişimi Kuramları

Çocuk doğumla beraber yaşamını sürdürebilmesi için gerekli tüm bilgi ve tecrübeyi içinde bulunduğu toplumdan edinmeye başlar. İlk küçük sosyal çevresi de ebeveyn ve varsa diğer kardeşlerinden oluşan çekirdek ailesidir. Büyümesiyle beraber, çevresi ve toplumu oluşturan diğer bireyler ile etkileşerek, sosyal ortamla uyumlu bir biçimde hayatını sürdürebilmesi için gerekli kurallar bütününe öğrenme ihtiyacını karşılar. Kültürden öğrendiği bu norm ve kurallar bütününe kişiliğine mal ederek kendi değerler sistemini oluşturur. Böylelikle ahlak gelişiminin temelleri atılmış olur (Senemoğlu, 2005). Küçük çocuklar için mutlak iyilik kavramı yoktur. İyilik, onlara göre çevrenin yapılmasına müsaade ettikleri, kötülük ise uygun bulmadıkları eylemlerdir (Gövsa, 1998). Çocukların, yaşam içindeki davranışları yanlış ve doğru olarak nitelermeleri, doğru seçimi yapmalarını sağlayacak hasletleri edinmeleri süreci ahlak gelişimi olarak tanımlanabilir (Onur, 1994).

Tarih boyunca ahlak ve gelişimi Eflatun, Sokrates, Aristo gibi çoğu felsefecinin inceleme konusu arasında yer almıştır (Ersanlı, 2005). Çocukların ahlaki gelişimleri ile ilgili filozoflar üç büyük öğreti oluşturmuşlardır. İlki ortaçağda Hristiyanlık inancına mensup din adamlarının savunduğu çocuklar doğuştan günahkardır inancıdır (Aytaç, 1980). Bu akımdan yola çıkarak Freud'un öncülüğünde "psikanalitik kuramının" temelleri atılmıştır. İkincisi ise John Locke'un savunduğu insan doğuştan boş bir levha gibidir düşüncesinden yola çıkarak oluşturduğu ahlaki çevreden aldıklarımızın belirlediği görüşüdür (Cihan, 2004). Bu da "sosyal öğrenme kuramlarının çıkış noktası olmuştur. Üçüncüsü ise Rousseau'nun önderliğini yaptığı ilk görüşün aksini iddia eden çocukların tabiatları gereği aslında masum ve temiz

varlıklar olduğu yetişkinler tarafından bozulduğu düşüncesidir (Rousseau, 2019). Rousseau'nun felsefesinden de Piaget'in öncülük ettiği, Kohlberg'in sürdürdüğü "Zihinsel Gelişim Kuramı" doğmuştur (Çileli, 1986). Ortaya atılan bu savlardan sonra artık günümüz modern eğitim anlayışı ile çocuğun hazır bir ahlaki yapı ile dünyaya gelmediği inancı hakim olmuştur. Bununla birlikte ahlaki gelişim için gerekli olan belli bir yeti ile doğduğu varsayılır (Hökelekli, 2009).

Yeni doğan kendisini annesinin bir uzantısı olarak görür. Sağlıklı bir gelişiminin olabilmesi ise annesi ile ortak yaşam alanından çıkıp ayrışmasına bağlıdır. Sağlıklı ayrışabilen çocuk kendi kimliğini kazanabilir (Mahler, 2003, Akay, 2000). Bu süreç tamamlana kadar da çocukta kendine ait bir ahlak gelişmez. Tamamen ebeveyni veya bakıcısı konumundaki kişilerin doğru ve yanlışlarını içe alır ve ahlak kavramının temellerini oluşturmaya başlar. Anne ile ayrışıp benlik bilinci oluşmaya başladığı zaman dıştan aldığı ahlak kavramlarını içselleştirebilir (Hökelekli ve Gündüz, 2007).

Benlik oluşumu ve dilin kullanımı ile birlikte çocuğun hayatında üç yaş civarında sosyal ilişki yoğunluk kazanır. Bu da ahlak gelişiminin hız kazanmasına sebep olur. Çocuk ait olduğu ailenin bütün yaşam stilinde olduğu gibi ahlak anlayışını da örnek alıp içselleştirir. Bunda aile tarafından onaylanma ihtiyacı da rol oynar. Bir kez daha görüyoruz ki çocuğun ahlak gelişiminde ailenin ve toplumun rolü çok büyüktür (Aydın, 2002). Çocuğun daha sonraki gençlik ve yetişkinlik döneminde sahip olacağı inançların da temeli bu dönemlerde atılır.

Ahlaki olgunlaşmadan bahsetmemiz çocukta kendi vicdanının devreye girmesi ile olur. Olgunlaşma, çocuğun günlük hayatının yönünü kendi yargıları doğrultusunda çizmeye devam ettiği sürece ilerler. Özümlediği ahlak ilkeleri sayesinde çocuğun ahlaki karakteri oturmaya başlar. Karakter oluşumu ise bireyin olgunlaştığı ve yetişkin olduğunun ispatıdır. Çocuğun kendi vicdanının buyruklarını dinlemeye başlamasıyla ortaya çıkar. Ahlaki olgunlaşmada ilerleme, bireyin iyi ve doğru olanı seçmesini sağlayan özgürlüğün artmasıyla belirlenir (Pikunas, 1961). Çocukların ahlaki ve geleneksel olaylara ilişkin algıları, basit sözlü ölçümler ve alanların örneği olarak kabul edilen varsayımsal, doğrudan öğretimler kullanılarak incelenmiştir (Smetana, Rote, Jambon ve Corner, 2012). Ahlak gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalarda; bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere üç unsur saptanmıştır. İnsanı diğer canlılardan ayıran yegane farkının düşünmek olduğundan bahsetmiştik. Bu da insanda biliş

faktörünü ön plana çıkarır. İnsanlar doğruyu ve yanlışını ayırt etmek için bilişsel süreçlerini kullanırlar. Yani düşünürler. Ahlakın bu ayağı bilişsel gelişimdedir. Bu düşünmenin sonucunda varılan sonuçla bazen tutarlı bazen de tutarsız olarak kararlar alarak davranışlarını seçerler. Duygusal olarak ta her insan doğru ve yanlışlarla ilgili duygulara sahiptir ancak bazen bunlar davranış ve düşüncelerine uygun olur bazen ise olmaz (Güngör, 1995; Gander ve Gardiner, 1993). Ahlakın bu üç boyutu farklı kuramcılar tarafından incelenmiştir. Biliş boyutu ile bilişsel gelişim kuramcıları, duygu boyutu ile Psikanalitik gelişim kuramcıları, davranış boyutu ile de sosyal öğrenme kuramcıları çalışmışlardır (Berk, 2013).

Ahlak toplum düzeninin sağlanması için gerekli ana kavramlardan biri olduğu için çocukta ahlak gelişiminin dinamikleri ile araştırmacılar yakından ilgilenmişlerdir. Bu konuda ilk model Psikanalitik kuram tarafından oluşturulmuştur. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel yaklaşım kuramı, Kohlberg, Dewey, Piaget, Erikson, Bandura ahlak gelişimi ile ilgili araştırmalar yaparak alana büyük katkılar sağlamıştır (Kağıtçıbaşı, 2015; Smetana ve Killen, 2008).

Piaget gelişim psikolojisi alanına bilişsel gelişim kuramı yoluyla çok büyük katkılar sağlamıştır. Bugün elimizdeki bilgiler ile bilişsel gelişimin diğer gelişim alanları ile doğrudan ilişkili olduğu tartışmasız herkes tarafından kabul görmektedir. Bu bağlamda baktığımızda bilişsel gelişim ile ahlak gelişiminin paralellik göstereceği de aşikardır (Cüceloğlu, 2014). Piaget ve onu takip eden Kohlberg çocuktaki ahlak gelişimini toplumsal norm, yasa ve daha yüce ilkelerin öğrenilmesini kapsayan bilişsel temelli yaklaşımla incelemişlerdir. Piaget'e göre ahlak gelişimi zihinsel gelişimle doğru orantılı olarak, birbirinden farklı özellikler taşıyan, hiyerarşik bir sraya sahip dönemlerden oluşmaktadır (Erden ve Akman, 2006). Bu bağlamda baktığımızda zihinsel kapasite ve zeka kavramları öne çıkmaktadır.

Zekâ, bireyin bir amaç doğrultusunda hareket edebilme, mantıklı düşünebilme ve çevresine uyum yapabilme becerilerinin tümüne denir (Güleç ve Köroğlu,1998). Birçok tanımı bir araya getirip toparlayacak olursak zekâ; dışsal uyaranları algılama, bunları değerlendirme, düşünme, öğrenme ve öğrenilenler ile daha öncekiler arasında bağlantı kurma, bu bağlantıları karşılaştığı yeni problemleri çözümede kullanma becerileridir. Özetle zeka; çevreye uyumdur (Sayıl ve Özgüven, 2000).

Biliş kavramı, çevremizi bilmeyi ve anlamlandırmayı kapsayan bilişsel etkinlikleri tümü için kullanılır ve neredeyse düşünme kavramı ile eşanlamlıdır. Bilişsel gelişim kavramı, bireyin doğumla beraber, kendisini ve çevresini anlama ve anlamlandırma şeklinde kapsam ve nitelik bakımından artarak yetkinleşme süreci olarak tanımlanabilir (Aydın, 2000). Zihinsel gelişim alanındaki herhangi bir aksama çocuğun diğer bütün gelişim alanlarını etkilediği yapılan araştırma ve gözlemler ile bilimiz dahilindedir (Jersild, 1987). Bütün bu bilgiler ışığında özel gereksinimli bireylerin gelişimsel aksamalarının herbir alana etki edebileceği söylenebilir.

2.3.1. Psikoanalitik kurama göre ahlak gelişimi

Psikoanalitik kuramın öncüsü Sigmund Freud, aslında özel olarak ahlak gelişimi üzerine çalışmamış, kişilik gelişiminin alt boyutu olarak incelemiştir. Kişilik ve ahlak gelişimini duygusal boyutta güdüsel bir süreç olarak incelemiştir (Kağıtçıbaşı, 2015). Duygu boyutundan yola çıktığı için bu kuramda ahlak gelişiminin temelinde korku, kaygı, utanç, suçluluk gibi duygular ön plandadır. Bu duygular sayesinde birey doğal ihtiyaçları ve toplumsal değerler arasında denge kurabilir (Turiel, 2006).

Bu kuramda id, ego ve superego kavramları temel taşlardır. İd, insanın ihtiyaçlarını karşılamak için isteklerini doyurmayı amaçlar. Ego, id'in bütün isteklerini değil uygun olan isteklerini yerine getirmekle yükümlüdür. Superego ise ebeveynin ve çevrenin ödül ve ceza uygulamaları ile gelişen toplumsal değerlerin içselleştirilmiş halidir. Freud çocuk gelişimini beş ana evreye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla oral, anal, fallik, gizil ve genital evrelerdir (Geçtan, 1998). Freud çocukta ahlak ve ahlaki değerlerin süper egonun oluşması ile ortaya çıktığını saptamıştır (Ersanlı, 2005). Süperego, çocukluk devresinde, çocuğun büyükleri ile olan etkileşimi sonucu gelişir ve fallik dönemde güçlenir. Özellikle üç-beş yaşlar arasında görülen fallik dönem, ahlak gelişimi açısından önemlidir ve kilit nokta olarak görülmüştür. Bu dönemde, kız çocuğu babasına, erkek çocuğu annesine olan düşkünlüğünden dolayı hemcinsi olan ebeveynine düşmanlık besler. Bu Freud tarafından "Oidipus kompleksi" ve "Elektra karmaşası" olarak adlandırılır. Bundan dolayı çocuk suçluluk duyar. Bu suçluluk duygusu da vicdan gelişiminin temelini oluşturur. Bu duygu ile başetmek için hemcinsi olan ebeveyn ile özdeşim kurarak onun vicdanını içselleştirir. Oral ve anal dönemde çocuk sosyalleşme süreci içinde karşılaştığı engellenmeler sayesinde iyi ve kötü kavramlarını öğrenmeye başlar (Bacanlı, 2015). Yapılan araştırmalar kötü

kavramını iki yaş dolaylarında anlamaya başlayıp altı yaşında tamamen kavradıklarını ve iyi kavramından önce kazandıklarını saptamıştır. Vicdan ve ego ideali süper egoyu oluşturan kısımlardır. Ego ideali çocuğun nasıl bir kişi olmak istediği vicdan toplumun koyduğu ahlaki kuralları temsil eder. Çocuk ego idealine uygun davranmadığında utanç, vicdanına uygun davranmadığında ise suçluluk hisseder (Bee ve Boyd, 2009). Ebeveyni ve toplum tarafından onaylanmayan tutum ve davranışları cezadan kaçınmak ve ödüllendirilmek için vicdana yerleştirmek ile kalmaz ayrıca içselleştirir. Bu da onun gözlemci bir kişinin etkisi olmaksızın da ahlaki kurallara uymasının sağlar (Muckenhoupt,1997; Geçtan, 1998).

Freud, ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalarını kendisine başvuran hastaları üzerinde yürütmüştür. Onlardaki akılcı davranış yerine geçen katı ahlak kuralcılığına sapmadaki nedenleri araştırarak, ahlak gelişimine katkılar yapmıştır (Aydın, 2011). Freud'e göre çocuğun kişilik ve ahlak gelişimi ana hatları yaşamının ilk beş yılında tamamlanır, altı yaşından sonra ise kayda değer bir gelişme olmaz (Kağıtçıbaşı, 2015).

Erik Erikson da ahlak gelişimini psikanalitik kurama göre açıklamıştır. Freud' den farklı olarak ahlak gelişiminin yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar sürdüğünü belirtmiştir. Freud gibi Erikson da ahlak gelişimini kişilik gelişimi kuramı içinde ele almıştır. Erikson kişilik kuramını psikososyal kişilik kuramı sekiz evreden oluşur ve yaşam boyu sürer. süperego gelişimi de bu evrelerden üçüncüsü olan ve dört-altı yaşları arasına denk gelen “girişimciliğe karşı suçluluk” döneminde oluşmaktadır. Freud ahlak gelişiminin altı yaşında tamamlandığını söylemesine karşın Erikson yetişkinlik yıllarına kadar sürdüğünü söyler. Bu dönemde çocuk, davranışlarını ve düşüncelerini anne-babayı memnun edecek şekilde gösterir. Çocuk oniki-yirmi yaşına denk gelen “kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası” döneminde farklı grupların düşüncelerini benimser, yetişkin olarak “yakınlığa karşın yalnızlık” döneminde ise, topluma uyum sağlayarak kendine ait bir ahlak anlayışı oluşturur (Çileli, 1986).

2.3.2. Bilişsel gelişim kuramına göre ahlak gelişimi

Bilişsel gelişim kuramına göre,çocukta ahlak gelişimi çocuğun bilişsel gelişimine bağlı olarak oluşmaktadır. Bu kuramın savunucusu olan bilim adamları çocuğun tüm öğrenmelerini bilişsel süreçlerle açıklamaya çalışmışlardır. Bilişsel yaklaşıma göre çocuklar yapacakları şeye karar verme sürecinde daha önceki deneyimlerinden de yola çıkarak düşünür, doğru ve yanlışın ne olduğuna kendi iradeleri ile karar verirler

(Gander ve Gardiner, 1993). Yani kuralları gözleyerek içselleştirme yerine zihinsel olarak yapılandırdıklarını savunurlar. Ahlaki konularda karar verirken de zihinlerinde yapılandırdıkları kavramları kullanırlar. Zihinsel gelişimlerinin ve yaşadıkları tecrübelerin artması ile birlikte ahlaki konularda da olgunluk kazanırlar (Shaffer ve Kipp, 2010).

Ahlak gelişimini bilişsel gelişim üzerinden yola çıkarak inceleyen bilim adamları John Dewey, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Coral Gilligan ve Elliot Turiel olmuştur (Çileli, 1986). Bilişsel gelişim kuramcıları ahlak gelişimini, belirgin değişimlerle ilerleyen ve birbirinden temel farklılıklarla ayrılan evrelere dayandırır (Onur, 1994). Hepsinin ortak özelliği ahlak gelişimini evreler üzerinden ele almalarıdır. Fakat açıklama noktasında ayrılıklar gözlenmektedir (Akbaba, 2018).

2.3.3. John Dewey'e göre ahlak gelişim kuramı

Ahlak gelişimini bilişsel gelişim üzerinden açıklamaya çalışan ilk kuramcı John Dewey'dir (Çileli, 1986). Dewey'e göre ahlak insan yaşamında kendini yapılması gerekenler ve yapılmaması gerekenler şeklinde gösterir aynı zamanda doğru ve yanlışla ilintili bütün zihinsel ve sosyal süreçleri kapsar (Dewey, 1920). Dewey'in ahlak gelişimi ile ilgili ortaya koyduğu çalışmalar kuram olarak kalmıştır. Ahlak gelişiminin, kişinin aldığı eğitim ile direkt ilgili olduğunu ve değerlerin de bu süreçte oluştuğunu belirtmiştir. Böylelikle bireyde ahlaki yargı oluşumu başlar ve üç dönemde tamamlanır. Bu dönemler;

Ahlak ve gelenek öncesi dönem: Bireyin dürtülerinin etkisiyle ortaya çıkan ahlaki davranışların görüldüğü dönemdir.

Geleneksel dönem: Kişinin, ait olduğu grubun değerlerini kabul ettiği dönemdir.

Özerk dönem: Ait olduğu grubun ahlaki değerlerini kendi akıl süzgecinden geçirerek benimsemesi ve davranışlarına yön verdiği dönemdir (Çileli, 1987).

2.3.4. Piaget'e göre ahlak gelişimi

Dewey'in ahlak ile ilgili çalışmalarının kuramsal düzeyde kalmasına karşın ahlaki gelişimde zihinsel gelişim alanında, kuramı ile en kapsamlı açıklamayı İsviçreli bilim adamı Jean Piaget getirmiştir. Ahlak konusunda Fransız sosyolog Emile Durkheim'den etkilenen Piaget bireyin üzerindeki çevreden alınan disiplin etkisinden

ve bireyin bu etkiyle beraber ulaştığı bağımsızlık kavramından yola çıkmıştır. Piaget'in kuramı sonrasında Kohlberg'e de esin kaynağı olmuştur (Piaget, 1972; Gander ve Gardiner, 1993).

Piaget bütün çalışmalarını zeka üzerinden temellendirmiş ve zeka gelişimini evrelere ayırarak bir evreden diğerine gösterdiği gelişimsel farklılıkları açıklayan bir kuram ortaya koymuştur. Biyoloji alanında çalışmaya başlayan Piaget, doktorasını bitirdikten sonra Psikoloji ile ilgilenmeye başlamış ve ilk çalışmalarını Paris'te Binet laboratuvarında yapmıştır (Güngör, 1995). Paris'te bulunduğu sırada Piaget'in çocuk zekası ve düşüncesi üzerine birçok yazı yayınlamıştır. Bu yazılarda, en önemli zeka sorununun, çocuğun düşünce yönetimini aydınlığa kavuşturmakla tanımlanıp çözümlenebileceği, görüşü savunulmuştur. Bir psikolog olarak Piaget, insan zekasının incelenmesinde atılacak ilk adımın, kişinin, dış dünya konusunda bilgi edinme, anlama çabasını incelemek olduğuna karar vererek, çocuğun geçirdiği bu süreci irdelemekle işe başlamıştır (Günçe, 1973). Piaget' e göre ahlaki gelişimle ilgili çocukta üç temel duygu önceden mevcuttur. Bunlar; sevgi ihtiyacı, korku ve ikisinin birleşimi olan saygı duygusudur. Bu üç duygu çocukta bağımlı bir ahlak oluşumunu sağlar. Zamanla karşılıklı saygı sayesinde bağımsız bir ahlak kazanımını sağlar (Onur, 1980).

Piaget çocuklardaki ahlaki gelişim süreçlerindeki kuralları anlayabilmek için onların oyunlardaki kuralları nasıl algıladıkları ile ilgilenmiştir. Bu sebeple yetişkin etkisi yani ödül ve ceza sistemi olmaksızın akranlarından öğrendikleri oyunları izlemiş ve oyun kuralları hakkındaki düşüncelerini çeşitli sorular sorarak öğrenmiştir. Bunun sebebi ise ahlaki bir kurallar sistemi olarak görmesi ve ahlak gelişiminin temelini çocuğun bu kurallara saygı geliştirme süreçlerini anlamaya bağlamasıdır. Okul öncesi ve ilkokul çağındaki 6-12 yaş aralığındaki çocuklarla çalışmıştır (Piaget, 1972). Piaget çocuklar ile çalışırken sosyal ve toplumsal kuramcılar aksine onların davranışlarını değil düşünce ve yargılarını baz almıştır. Çocuklara sorduğu sorular;

- Bu oyunun kuralları nelerdir?
- Bu kurallar nereden geliyor?
- Kurallar değiştirilebilir mi?
- Kurallara uymak zorunda mısınız?

Şeklinde çeşitlenmiştir. Daha sonraları ise anlattığında, ahlaki bir takım seçimler yapmalarını isteyeceği küçük öyküler yazmıştır. Hem oyun kuralları ile ilgili sorduğu sorular hem de öykülerde yaptıkları seçimlerden yola çıkarak bir takım sonuçlara varmıştır (Gander ve Gardiner, 1993; Wright ve Croxen, 1989).

Piaget, 0-6 yaş döneminde yani duyu hareket ve işlem öncesi dönemde çocuklarda anlamlı bir kural kavramı olmadığından bahseder. O yüzden bu dönemde ahlak söz konusu değildir. Piaget'ye göre okul öncesi dönemdeki çocuklar kurallarla ilgilenmez ve kendilerini kurallara uymak zorunda hissetmezler. Dört yaşına kadar olan dönemde ise daha çok oynadığı oyunlar esnasında kendisinin oluşturduğu motor kurallar davranışlarında görülür. Ancak bu kurallara uymasa da herhangi bir sorumluluk ya da yaptırım hissetmez. Bu dönem yarışmalı oyunlarda bile kazanmak amacı gütmeyen salt eğlenmek amacı ile oynarlar. Her oyun için kendilerinin oluşturduğu kurallar geçerlidir (Piaget, 1972).

Tam manasıyla ahlak gelişiminin, bilişsel gelişim aşamalarından olan işlem öncesi döneminden somut işlemler dönemine geçtiği 6 yaş civarında başladığını gözlemlemiştir. Çocukların ahlak gelişimlerinin ilk çocuklukla ergenlik arasında farkedilir bir şekilde değiştiği ve bu değişimin zihinsel gelişim ile paralel olduğunu vurgulamıştır. Piaget, çocukların sakarlık ve hırsızlık olaylarıyla ilgili yargılarından yola çıkarak ahlaki yargının iki temel evresinin olduğunu saptamıştır (Jersild, 1987).

Ahlak Öncesi Evre: Kural ve kurallara uyma kavramının çocukta hiç görülmediği dönem.

Ahlaki Gerçekçilik Evresi: 2-7 yaş arasını kapsar. Kurallar değişmezdir, sabittir ve onlara mutlaka uyulması zorunludur. Çocuk bu dönemde kuralların sadece biçimsel ve sözel yorumunu yapar, özünü ve nedeni ile ilgilenmez. Çocukta davranışların nesnel sorumluluk doğrultusunda değerlendirildiği bağımlı evredir. Kurallar konusunda tamamen yetişkine ve otoriteye bağımlıdır. Piaget'nin yaptığı oyunlarla ilgili görüşmelerde yedi yaşındaki bir çocuk oyunlardaki kuralların yetişkin ve daha büyük çocuklar tarafından konulduğu için değiştirilemeyeceğini söylemiştir (Piaget, 1972). Bu dönem Piaget tarafından heteronomi ile isimlendirilmiştir. Heteronomi, başkalarının koyduğu kurallar bütününe sorgusuz uymak anlamına gelmektedir (Bull, 2010; Aydın, 2011). Bu özellikten dolayı bu dönem çocuğu, bazı otoritelerin oyunları

ilk oynadığına kuralları koyduğuna, bunların kutsallığına ve değiştirilemez olduğuna inanmıştır. 5 yaşında bir çocuğun oyunla ilgili konuşması şu şekildedir:

- Kuralları nasıl öğrendin?
- Ben küçükken ağabeyim öğretti. Ona da babam öğretmişti.
- Peki baban nereden biliyordu?
- Babam bilir, ona kimse söylemeden...
- Peki, baban mı deden mi daha önce doğdu?
- Babam önce doğdu.
- Seksek oyununu kim keşfetti, kim buldu?
- Babam buldu.

Kuralları babasının bulduğu konusunda çok inançlı ki, onun dedesinden önce dünyaya geldiğini bile iddia edebiliyor (Günçe, 1973). 7-8 yaş dolaylarında çocuk eşyanın dahi her istediklerini yapamayacağına inanır. Eşyanın istekleri olmadığını düşünmez tam tersi onların da istekleri olduğuna inanır. Ama onların bile ahlaksal yasalar tarafından yönetildiğini söyler (Piaget, 1988).

Bu evredeki çocuklar tarafından ahlaki davranışlar yetişkinlerin yani onun için otoritenin vereceği onaya göre değerlendirilir. Eğer davranış cezalandırılıyorsa yanlış, cezalandırılmıyorsa doğrudur. Doğru ve yanlış ceza alıp almama ile direkt olarak ilişkilendirilir. Aynı zamanda her olayın ciddiyetini sadece sonuçlarına göre değerlendirirler. Niyetler onlar için önemli değildir sadece davranışa bakarlar, bu da sadece sonuca anlam yüklemelerine neden olur. Kasten verilen bir zarar eğer kaza ile verilen bir zarardan nicelik olarak daha az ise niyetleri değerlendirme yetisine sahip olmadıkları için kaza ile verilen zararı yanlış bulurlar. Tüm bu değerlendirme biçimlerinin nedeni çocuğun zihinsel sınırlılıklarından dolayı olayı çok yönlü muhakeme edemeyişidir (Aydın, 2011; Gander ve Gardiner, 1993; Jersild, 1987).

Özerk Ahlak Evresi: Dokuz- on yaş arasında başlar. Genç çocukluk döneminde birey, orta çocukluktan erken ergenliğe kadar daha öznel bir özerklik ve karşılıklılık duygusu geliştirmeye başlar. Bu aşamada, temel olarak akran etkileşimi olan sosyal deneyim, giderek daha kooperatif, eşitlikçi bir büyümenin ana aracı haline gelir (Rich ve DeVitis, 1985). Bu evrede çocuğun kurallara sorgusuz ve tek taraflı itiatinin yerine karşılıklı işbirliği geçer. Önceki evrede dışa bağımlı olma durumu davranışların öznel

sorumluluğunun alınması ile bağımsız olma durumuna evrilir. Çocuğun teorik olan yani; tek taraflı saygıdan yani heteronomi ve nesnel özellikteki ahkaldan ortaya çıkan ilkelerin yerini, karşılıklı saygıya yani, otonomiye ve özerkliğe dayanan karşılıklı ahlak alır. Çocuklar doğru ve yanlış karar verirken durum ve kişisel faktörleri de göz önünde bulundururlar. Önceki evredeki kuralların mutlak doğru olduğu inancı, kuralların durumlara göre değişebileceği inancına dönüşür (Piaget, 1972; Gander ve Gandiner, 1993; Jambon ve Smetana, 2014).

Çocuk artık olayları gözle görünebilen sonuçlarına göre değil somut/nesnel sonuçlardan daha çok yerine kendini, diğerlerinin davranma şekline, yansımalarına ve karşısındaki kişilerin niyetleri üzerinden değerlendirir (Berkowitz, 1964).

Küçük çocuğun mutlak ahlakçılığından büyük çocuğun esnek töreselciliğe geçişini, Piaget, toplumsal öğrenme kuramından yola çıkarak açıklamıştır. İlki küçük çocukta otorite fikrinin varoluşu ve anababaya mutlak itiatinin olduğudur. Çocuk ana babaya tek yönlü bir saygı içerisindedir. Yedi yaşlarında okul vasıtası sayesinde yaşlıları ile ilişkisinin arması tek yönlü saygının yerini karşılıklı saygıya bırakmasını sağlar. Bu duyguyla beraber ilk dönemin kurallara bağlılığı yerini kuralları irdelemeye bırakır. Kendini diğeri ile eşit gördüğü anda kuralların tartışmasız kabulü değiştirilemez olma inancı ortadan kalkar. Evin dışındaki sosyalleşme sayesinde çocuk ana babasınınkinden ayrı fikirlerin ve kuralların olduğunu ayrıca insanlar tarafından yapıldığını kavrar. İnsanlar tarafından oluşturulan kurallar yine onlar tarafından değiştirilebilir (Günçe, 1973). Piaget bu evreleri belirlemiş fakat bunları olmazsa olmaz kabul etmemiştir. Bu aşamalar sadece yaşla ilintili değil ve kesin çizgilerle ayrılmamıştır. Her çocuğun sadece yaşı gereği bir üst basamağa ulaşması söz konusu değildir ve her zaman da bulunduğu evreye uygun davranması beklenmez. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi ahlaki gelişimde de bireysel farklılıklar gözetilmelidir (Straughan, 1989).

Piaget, çocuklarda kurallara uyma davranışını inceledikten sonra ahlaki yargı ile ilgili davranışlarının gelişimine geçmiştir. Onlara çeşitli sorular sorarak yargı, ceza, yalan söyleme gibi konulardaki görüşlerini irdelemiştir. Konuyu uslu ve yaramaz kavramları incelemesi üzerinden ele almıştır. Bu amaçla çocukla iki farklı hikaye anlatarak kahramanlardan hangisinin uslu, hangisinin yaramaz olarak nitelendirildiğini sorgulamıştır. İlk hikayede iyi niyete rağmen verilen büyük bir zarar,

ikinci hikayede ise kötü niyetle yapılmış küçük bir zarar söz konusu idi. Görüldüğü üzere anlatılan hikayelerin iki boyutu vardır ; verilen zararın boyutu ve suçu işleyen bireyin niyeti. Bu iki boyuttan yola çıkarak çocukların hikayeye bakış açılarını irdelemiştir. Yedi yaşından on yaşına kadar birçok çocukla yaptığı bu deneyde Piaget, küçüklerin, yaramazlığı yalnız görünen, somut sonuca göre tanımladıklarını, çocukların yaşları büyüdükçe sonuçlara değil niyetlerine göre tanımladıklarını görmüştür. Sadece sonuçtaki zarara bakarak varılan yargıya töresel gerçekçilik denir. Çocuk büyüdükçe eylemi yapan kişiyi değerlendirirken onun iç dünyasını, niyetini ve içinde bulunduğu koşulları da göz önünde bulunduracaktır . Ayrıca konulan kuralları da muhakeme etme ve kıyaslama yetisi de gelişecektir (Günçe, 1973). Piaget, çocukların oyunlarını izleyip onlara sorular sormasının yanı sıra, oyuna ait kuralları da özümseme biçimlerini gözlemlemiştir. Bu gözlemler sonucunda kurallara uyma davranışını dört ana döneme ayırmıştır;

Devinimsel Evre: Bu dönem doğumdan itibaren çocuğun hızla fiziksel ve zihinsel açıdan gelişmesi söz konusudur. Piaget, yaşamın ilk iki yılının bilişsel gelişim açısından kritik bir dönem olduğuna araştırmaları sonucu varmıştır. Doğumdan sonra hakim olan refleks hareketlerin yerini büyüme ve gelişme sonucu bilinçli ve iradeli hareketler alır. Artık çocuk bağımsız hareket edip, sözel olarak kendini ifadeye başlar (Morgan, 2015). Ancak tam bir sosyalleşme becerisi kazanamadığı için hala tek başına oyun dönemindedir. Bu da kurallara ihtiyacı olmadığı anlamına gelir (Piaget, 1972).

Benmerkezcil Evre: Bu evrede çocuk kendisinden büyük çocukları bilinçli olmayan taklitle başlar. Gözlemleri sayesinde artık kuralların varlığının farkındadır ama bunların içeriğini kavrayamaz. Büyük çocuklardan oyun oynamayı öğrenirken, kuralları tam olarak anlamasa da onları taklit ederken kurallara uygun davranışları da taklit etmiş olur. Bu evrede çocuk, bilişsel gelişiminin özellikleri ve ebeveyine olan duygusal bağımlılığı nedeni ile kendisini diğerlerinden bağımsız bir kişi olarak göremez. Kısıtlayıcı ahlakın hakim olması ve kuralların içeriğinin anlaşılacağı sadece yüzeysel gerçek olarak algılandığı için ahlaki gerçekçilik özelliklerinin belirlediği bir evredir (Piaget, 1972; Sugarman, 1987). Bağımlılık evresi olarak adlandırılan bu dönemde kurallar yetişkinler ve ilahi güç tarafından konur ve kesinlikle değiştirilemez. Özetle bu evre bireyi engelleyen ahlaki yargı ve kuralların nedeni ve

anlamı kavranmadan yüzeysel olarak algılandıkları, ahlaki gerçeklik özellikleri ile belirlenen evredir.

Başlangıç Hâlinde İş Birliği evresi: Önceki evrenin aksine çocuğun sosyalleşmesi arttıkça kurallar artık sosyal bir etkinlik olan oyunu yapılandırmada önem kazanır. Yine önceki dönemde görülmeyen harekette mutlu olmanın yanısıra artık, başarılı olma, öne çıkma ve kazanma arzusu oyunlarında hakim olmaya başlar. Bu amaçla da oyunun kurallarına eskisine nazaran daha çok dikkat etmeye başlarlar. Buna rağmen, kuralların yine tam olarak ne anlama geldiklerini kavrayamama devam eder. Piaget çocuğun sosyalleşme ihtiyacının önem kazanmasından dolayı kurallarla ilgili kişisel anlaşmazlıklar olsa dahi anlaşma, uzlaşma ve saygı gösterme sonucu ortak noktada buluştuklarını ve oyunlarını sürdürdüklerini gözlemlemiştir (Piaget, 1972). Özetle bu evrede de kurallar bakımından dışa bağlılık, otorite ve ilahi güç söz konusu. Ahlaki yargılar açısından çevrelerine bağımlılığın sürdüğü gözlenir. Kuralların arkasındaki niyeti anlamasalar da daha çok uymaya çalıştıkları görülür. Evrenin sonuna doğru kurallara bağımlılık özelliğinin giderek azalmaya başladığı ve arkadaşları ile sosyal işbirliğine dayanan oyunları arttığı saptanmıştır. Çocuklar başkalarıyla işbirliği yoluna giderek kural anlayışlarını adalet, saygı ve karşılıklılık kavramlarından ayırmaya başlarlar ve niyetleri ahlaki yargılarına dahil ederek kuralları ahlaki ilkelere uyup uymadıkları açısından değerlendirmeye başlarlar (Snarey ve Samuelson, 2014).

Kuralların Düzenlendiği Evre: Bu evrede artık kuralların mutlak değişmez olduğu inancını yerini karşılıklı anlaşarak değişebileceği inancına bırakır. Oyunları gözlenirken de kendi aralarında çeşitli şekillerde deneyimleyerek kuralları değiştirdikleri saptanmıştır. Bütün bu değişimler çocuğun egosantrik düşünce yapısından çıkması ile ilişkilendirilir. Hem sosyal hem de bilişsel alandaki gelişimleri sayesinde kişinin düşüncesini anlayacak gelişime ulaşır. Bu da tek taraflı saygının yerini karşılıklı saygı almasını sağlar. Tüm bu gelişimin sonucunda ise çocuk bağımlı ahlaktan kurtularak, işbirliği içinde kuralların düzenlendiği ahlak gelişim düzeyine ulaşarak bağımsızlığını kazanmış olur. Özerk ahlak evresinin özelliklerinin gözlemlendiği dönemdir (Gander ve Gardiner, 1993; Piaget, 1972).

Şimdiye kadar bahsettiğimiz Piaget'in ahlaki yargı gelişimi ile ilgili evrelerinin onun bilişsel gelişim kuramı ile yakından ilintili olduğu görülmektedir. Ana ilgi alanı zihinsel gelişim olmakla beraber, Piaget, zekanın duygusal alanla da ilintili olduğuna

ve bireyin bilişsel ve duygusal boyutunu ayırmanın mümkün olmadığını söyler. Piaget, ahlaki yargı düzeyini, hissettiğimiz duygular ile başkalarına davranma ve onların bize nasıl davranmaları gerektiğini belirleyen zihinsel süreçler olarak tanımlamıştır (Çileli, 1986).

Piaget ahkaklı olmanın temelinde çocuğun toplumsal kurallara verdiği tepki ve kendisine ait adalet duygusunun olduğu görüşündedir. Bu yüzden daha sonraları çocuklarda adalet kavramı sürecinin nasıl olduğunu saptamakla ilgilenmiştir. Ona göre bu duygunun gelişmesinde bireylerin birbirlerine karşılıklı saygı ve işbirliği rol oynar. Yine bu kavramın gelişim aşamalarını incelemek için ceza, haklılık, toplu ve bireysel sorumluluk temalarını içeren hikayeler kullanmış ve iki boyutta incelemiştir. Bunlar; ödül ve ceza ile adalet ve herkese hakkını verme adaleti şeklindedir. Piaget, cezaları, işlenen suçla orantısız keyfi cezalar ve işlenen suçla orantılı olarak verildiği karşılıklı cezalar olarak ikiye ayırmıştır. Yaşça küçük çocuklar keyfi cezalara inanır ve hatta cansız varlıkların bile bu tür cezalar verebileceğine inanırlar. Keyfi ceza, küçük çocukların otorite olarak gördüğü yetişkinlerle ilişkilerini dengeli bir biçimde yürütebilmelerinin tek yoludur. Bir suç işlediklerinde büyükler sinirlenip kızarlar. Çocuk ancak cezaya katlanırsa ilişkiyi koruyabileceğini düşünür (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Sekiz ile oniki yaş arasında keyfi ceza yerini, karşılıklı cezaya bırakır. Bunun temel nedeni ise çocuklarda bu yaşlarda artık işbirliği ve karşılıklı saygının gelişmesidir. Empati yapabilecek ve kuralların ihlalinin sonuçlarını kavrayacak duruma ulaşırlar. Adalet gelişiminde küçük çocuklar intikamcıve otoriter adalete inanırlar. Daha büyük çocuklar ise zihinsel gelişimleri doğrultusunda yetişkinlerle çıkan çatışma durumlarında bile eşit ve dağıtıcı ilkesine inanırlar (Çileli, 1986). Piaget' e göre, çocuğun adalet konularındaki fikirleri de ahlak konusunda olduğu gibi hem olgunlaşmanın hem de çevrenin etkisiyle gelişir (Jersild, 1987).

Piaget, otoritenin üstünde olmayan ahlakın hiçbir değerinin olmadığını söylemiş ve çocukta adalet kavramının tam mansıyla kazanılması için şart olan bağımsızlığın üç aşamada oluştuğunu savunmuştur. Birinci aşama; beş-yedi yaş arasında görülen adalet eşittir otorite ve kanun anlayışıdır. İkinci aşama; yedi-oniki yaş arasında görülen, eşitliğin kurallara itaatten değerli olduğu ve emirlere adil olmaması halinde uyulmamasıdır. Üçüncü aşama ise; oniki-ondört yaşları arasında, her bireyi kendi

koşulları içinde değerlendirdiği eşit adalet anlayışının oluşmaya başlamasıdır (Çileli, 1987). Adalet üzerine yapılan bütün çalışmalarının sonucunda, bağımlı ahlak ve bağımsız ahlak olmak üzere iki tür ahlak çeşidinin olduğunu saptamıştır. Bağımsız ahlakın gelişimini de çocukta adalet kavramının oluşması ile ilişkilendirmiştir. Çocukta adalet kavramının oluşumunda her ne kadar yetişkin örnek ve kurallarından etkilenme olsa da asıl önemli olanın, çocukların kendi aralarında yaşadıkları karşılıklı saygı ve dayanışmadır der. Bu da şu sonuca varmamızı sağlar; adalet kavramının çocuk zihnindeki gelişimi büyük oranda yetişkinler yardımı ile değil, yetişkinlere karşın oluşur (Piaget, 1972).

2.3.5. Kohlberg'e göre ahlak gelişimi

Lawrence Kohlberg, 1927 yılında ABD' doğmuş 1987 yılına kadar yaşamış, Psikoloji alanında eğitim alıp çalışmalarını sürdürmüş düşünürdür. Özellikle Piaget' in ahlak üzerine yaptığı çalışmalarını genişleterek sürdürmesi alanyazına ciddi anlamda katkı sağlamıştır . Kohlberg, psikoloji lisans eğitiminden sonra klinik psikoloji alanında uzmanlaşmayı planlarken , Piaget'in çocukların ahlaki yargıları üzerine yaptığı çalışma dikkatini çekmiş ve yüksek lisansta bu konu üzerine çalışmıştır. Piaget'in, ahlaki gelişimde zihinsel süreçlerin rolünü otaya koyduğu, 1932' de yayınlanmış “Çocuğun Ahlaki Yargısı” adlı kitaba psikoloji çevreleri henüz hazır değildi. Çünkü o zamana dek; ahlak gelişimi ya Psikanalitik yaklaşımın etkisi ile büyük ölçüde bilinçaltı süreçlerinden de etkilenen superego ile açıklanıyor ya da bu görüşe katılmayan psikologlar tarafından çevreye uyumda kazanılan duygu ve alışkanlıklar olarak niteleniyordu. Her iki durumda da ahlaki çocuğu bulunduğu çevre ile sınırlandıran göreceli ahlak kavramına varılıyordu. Fakat yaşanan Nazi zulmü gibi tarihsel vakalar göreceli ahlak kavramının yetersiz kaldığını ispatlamıştı. Göreceli ahlakın yetersizliği karşısında bu konuyu ele alan ve bu amaçla Piaget'in çalışmalarını sürdüren ilk psikolog Kohlberg'dir. Kohlberg de Piaget gibi ahlak gelişimini evrensel evreler üzerinden incelemiştir. Ancak, Piaget ile arasında iki temel farklılık vardır. Ahlak gelişimini, iki evre değil altı evre üzerinden, ergenlik ve yetişkinliği de kapsayan çalışmalar yürüterek incelemiştir. Ayrıca Kohlberg çok daha büyük bir örneklem grubu üzerinde çalışmalarını yürüttüğü için Piaget'e göre daha evrensel sonuçlar elde etmiştir (Çileli, 1987; Kağıtçıbaşı, 2015; Onur, 1994).

Kohlberg, son dönem ahlak eğitimcilerinden; felsefe, psikoloji ve sosyoloji alanlarını, ahlak eğitimi anlayışında sentezleyebilen bir teorisyendir (Çinemre, 2013). Kohlberg de tıpkı Piaget gibi çocukların ahlaki gelişim evrelerini saptarken, ahlaki değerlendirmeler yapmalarını gerektirecek ikilemler içeren hikayelerden faydalanmıştır. Bu hikayeleri sadece çocuklara değil, değişik yaş ve sosyo-ekonomik gruplara da okumuştur. Her birinden hikayedeki olayla ilgili bir karar vermesi istenmiş, kararın doğru ya da yanlış olması değil, bireyin karar verirken yola çıktığı dayanak noktası ve yaptığı değerlendirmeler dikkate alınmıştır (Erden ve Akman, 2006; Shumaker ve Heckel, 2007).

Anlattığı hikayelerden biri; Heinz adlı bir adamın, kanser olan karısının tedavisi için gerekli olan ilacı, maliyetinin çok üstünde bir karla satan eczaneden satın alacak parayı denkleştiremeyip, ilacı çalıp çalmama kararını verme ikilemini çözmezdir. Hikayeler, yasa ve yaşam gibi değerlerin karşı karşıya geldiği durumları içerir (Kağıtçıbaşı, 2015). Kohlberg'in ahlaki düşünce kuramı, her birinin altı iki evresi olmak üzere üç ana düzeyden, toplam altı evreden oluşmuştur. Bu evreleri saptarken, kişilerin hikayedeki ikilemlere verdiği cevaplarını bir puanlama şeması ile değerlendirmiştir. 25 yıl süren doğrulama çalışmalarını boyunca İngiltere, Kanada, Tayvan, Honduras, Hindistan ve Yucatan'da çeşitli kesitsel incelemeler yaparak yürütmüştür. Çeşitli kültürler üzerinde yaptığı bu çalışmaların hepsinde; çocukların ahlak evreleri sıralamasının bu evrelerin zorluk ya da olgunluk sırasıyla aynıdır. Yani çocukların yaşları arttıkça doğru orantılı olarak buldukları evre de artmaktadır. Şikago'nun elli bölgesinde erkek çocuklar, orta sınıf ve işçi sınıf üzerinde incelemeler yapmış ayrıca Türk köy ve şehirlerindeki bireyleri incelemiştir (Aydın, 2011; Kağıtçıbaşı, 2015).

Kohlberg'in bilişsel ahkali yargı kuramını yedi temel kavrama dayanmaktadır. Bunlar; yapısalcılık, fenomenalizm, etkileşimcilik, zihinsel basamaklar, benlik, rol alma ve dengedir (Çiftçi, 2003). Kohlberg, 10 ila 20 yaşları arasında toplam 50 kişi ile 18 yıl boyunca çalışmıştır. Üçer yıllık arayla teste tabi tutmuş ve sonuçları karşılaştırmıştır. Aldığı sonuçlarda, deneklerin hepsinin 18 yıl boyunca aynı sırada aşamalardan geçtiğini ancak hepsinin gelişme miktarının aynı olmadığını ve basamakların en yüksek mertebesine ulaşmadığını görmüştür. Deneklerin üzerinde yapılan çalışmalar sonunda kuramını oluşturan altı evrenin ana hatlarını saptamıştır (Semin, 1979). Çalışmalarının sonucunda, zihinsel evrelerin, çevreyi özümleme ve çevreden gelen

uyarıcılarla yeniden düzenleme yani uyum sağlama sonucu oluştuğunu görmüş ve evrelerin ortak özelliklerini belirlemiştir;

- Her bir evre zihin yapısındaki niteliksel değişikliklerden oluşur. Herkese ait olan ortak bir değerle ilgili düşünce şekli farklı olabilir.
- Bu evreler herkes için aynı sırada gelişir. Bireysel ve çevresel farklılıklardan dolayı herkesin gelişim hızı farklılık gösterebilir ancak evrelerin sırası değişmez.
- Evreler yapısal bir bütünlük gösterir. Diğer alanlarda olduğu gibi, ahlaki gelişiminde de her evrede düşünce yapısı yeniden düzenlenir.
- Bütün evreler hep beraber hiyerarşik bir bütünü oluşturur. Birey bir üst evreye geçtiğinde önceki evredeki kazanılan yapıları da kullanmaya devam eder (Çileli, 1987).

Her evre temel üç soru sorularak açıklanmıştır :

- Hangi davranış biçimi doğrudur?
- Neden o doğrudur?
- Farklı basamaklardaki yargıların gelişiminde meydana gelen sosyal-ahlakî bakış açıları nasıl oluşmakta ve kullanılmaktadır? (Çiftçi, 2003).

Kohlberg'in ahlak gelişim evreleri şu şekilde sıralanır:

Gelenek Öncesi Düzey: Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramında en düşük düzeydir. Kohlberg, dokuz yaşına kadar çocukların ve suçluların bu düzeyde olduğunu düşünür. Bu düzeyde çocuk, toplumsal normları iyi kötü, doğru yanlış olarak niteler. Kuralları koyan otoritenin gücü ve kurallar çiğnendiğinde ortaya çıkacak fiziksel sonuçlar nispetinde kurallar önemlidir. Sonucunda cezalandırılan davranışlar kötü ve yanlış eğer mükafatlandırılıyorsa iyi ve doğrudur (Aydın, 2011; Kohlberg ve Hersh, 1977).

1. Evre: Bu evrede çocuk sadece kendisi ile ilgili diğeri ile ilgili değildir. Doğrulara, kurallara ve otoriteye körü körüne bağlıdır. Kurallar, otoriteler Tanrı ve ebeveyn gibi önemli kişi ve varlıklar tarafından konmuştur, bundan dolayı da kutsal ve karşı konulamazdır. Otoritenin görüşünü kendi görüşünden ayrı tutmaz. Bu bağlılığın ana nedeni, cezadan kaçınmaktır. Doğrunun tek ölçüsü davranışın sonucunda ceza almama ve maddi zararın olmamasıdır. Doğruya ulaşma isteği ise, cezadan kaçma ve

otoriteye boyun eğmeden öteye geçmez. Diğer insanların kendisinden farklı ilgi ve istekleri olabileceğini kavrayacak gelişimi henüz yoktur. Başkalarının çıkarlarını gözetmez. Egoantrik bir bakış açısına sahiptir (Erden ve Akman, 2006; Çileli, 1987; Gander ve Gardiner, 1993).

2. Evre: Birey, doğruyu hem kendi hem de çevresindekilerin ihtiyaçlarını gidermek ve somut değişime dayanan adil alışverişler yapmak olarak tanımlar. Sen bana yardım et ben de sana ilkesi ile başkaları ile saf bir çıkarıcılık ilkesi ile ilgilenmeye başlar. Bu evredeki kişi, verdiği kadar alması gerektiği inancındadır. Karşılıksız vermek istemez. Doğru olan aynı zamanda adil olandır, eşit bir değiş tokuş, anlaşmadır. Doğruyu yapmada herşey karşılıklıdır. Çocuklar kuralları ancak onlara fayda sağlayacaksa uygular. Doğru davranışların sonuçları mutlaka onun çıkarına olmalıdır. Artık bu evrede kendi istek ve çıkarları ile otorite ve diğerlerinin çatışabileceğini kavrar. Bireylerin arasında çıkan çıkar çatışmaları sonucu doğruluk ve haklılık görecelik arzetmeye başlar (Aydın, 2011; Bee ve Boyd, 2009; Çileli, 1987).

Geleneksel Düzey: Bu düzeyde egoantrik düşüncenin yerini empatik düşünce alır. Artık kişisel ve kişisel olmayan karşılıklı ödevler ve beklentilere inanır ve kendisini bunların altında konumlandırır. Kişisel ihtiyaçlarından önce kendisinden beklenen görevleri önemlidir. Çünkü topluma ait gelenek ve kuralları kendi benliği içinde benimser. Bu düzeyde, davranışların sonuçları önemini yitirir, içinde yaşadığı toplumun beklentilerini yerine getirebilmek önem kazanır. Aynı zamanda toplumsal düzenin getirdiği kuralları ve düzeni savunurlar (Aydın, 2002; Çiftçi, 2003; Kohlberg ve Hersh, 1977).

3. Evre: Karşılıklı kişilerarası beklentiler, ilişkiler ve kişilerarası uyum: Doğru; iyi olmak diğerlerinin duyguları ile ilgilenmek, vefalı ve güvenilir olmak, toplumsal kurallar doğrultusunda davranış geliştirmektir. Birey toplum içindeki rollerinin ona yüklediklerini gerçekleştirme eğilimindedir. Karar verirken, mensubu olduğu grubun kurallarını kriter alıp uyarlar. Her koşulda gruba uygun davranma ve iyi çocuk olma eğilimindedirler. Bunların temel nedenleri; herkesin gözünde iyi olma, diğerlerini düşünme, aynı şekilde muamele görebilme ve otoritenin devamını sağlayabilmektir. Temel güdü, grup tarafından onay alıp, kabul edilmektir. Heinz'ın yaşadığı ikilemde, karısını kurtarmak için dahi olsa bu evrenin bakış açısı ile ilacı çalmayıp kanunlara

uyuması gerekir. Kendisini diğeri ile olan ilişkileri boyutunda algılar (Erden ve Akman, 2006; Çileli, 1987).

4. Evre: Sosyal ve vicdan evresi: Üçüncü evreden en büyük farklılık, mensubu oldukları grubun beklentilerine uymak yerine toplumsal kurallara ve kanunlara uygun davranmanın esas olmasıdır. Bu evrenin temel motivasyonu, toplumsal düzeni korumaktır. Kanunlara, herhangi bir toplumsal değerle çatışmadığı sürece uyulur. Sistemin işleyişini bir bütün olarak korumak esastır. Diğeri yanlış yapsa da çoğunluğa uyma eğilimi yerine yasalara uyma eğilimi vardır. Toplumun bakış açısı ile kişiler arası anlaşmayı ayrı tutup bireysel ilişkileri sistemdeki konumu nispetinde değerlendirir.

Yasaların toplumsal düzeni koruyup, insanlar arası ilişkiyi düzenlediğine inanır. İnsan hayatının değerli olması nedeni ile Heinz'ın ilacı çalması gerektiği gerçeğini kabul eder. Ancak ne olursa olsun, yasalara uymanın erdemli bir davranış olduğunu, eğer herhangi bir sebeple yasalar delinmeye başlarsa anarşi olacağını savunur (Erden ve Akman, 2006; Gander ve Gardiner, 1993; Rest, 1980).

Gelenek Sonrası- Evrensel Ahlak İlkeleri Düzeyi: Bu düzeyde birey, ahlaki değer ve ilkeleri kabul etmekte fakat bunları koşulsuz kabul yerine kendi bakış açısında harmanlayıp şekillendirmektedir. Tercihler bireylerin haklarından doğar, adil ve doğru bir toplumun kabul ettiği değerler ve yargılar bireyler tarafından belirlenir. İnsan benliği, diğeri beklentileri ile ilgili değildir. Kişi kendisini gruplar yerine, evrensel değerlerden oluşan insani değerlere karşı sorumlu görür. Artık kendini yasalara hizmet eden ve düzeni korumakla yükümlü görmez. Aksine yasalar ve düzen onun özgürlüğünün garantisi rolündedir. Kohlberg'e göre bu düzeye küçük bir grup tarafından ve genellikle 20 yaşından sonra ulaşılır (Aydın, 2000; Çileli, 1987; Kohlberg ve Hersh, 1977; Acuner, 2004; Smith, Cowie ve Blades, 2003).

5. Evre: Toplumsal sözleşme, yararlılık ve bireysel haklar: Artık değerlerin insanlara göre değişebileceği, kuralların her grupta aynı olmadığını farkedir. Kanunların her zaman toplumun bütünü yararına, çoğunluk tarafından konulması gerektiğine inanır. Yasalar gerektiği zaman, toplumun menfaati için değiştirilebilir inancı gelişir. Yaşam hakkı, hak ve hürriyet gibi konulardaki yasalar çoğunluk isteği ne olursa olsun, her koşulda korunmalıdır. Bu evredekiler çoğunlukla yasalara çoğunluğun menfaatini

korumak için ve toplumsal bir anlaşma olduğu için uyarlar. Heinz'ın ilacı çalmak zorunda kalması pratikte yasaları çiğnemiş olması demektir. Ancak yasaların insan yaşamını korumak gibi bir sorumluluğu vardır. Bu durumda mülkiyeti korumak uğruna yaşam hakkı ihlal edilmektedir. Bu sebepten ilacı çalma yönünde karar verirler. Çünkü, insan yaşamı her halükarda herşeyden üstündür (Aydın, 2002; Çileli, 1987; Gander ve Gardiner, 1993).

6. Evre: Evrensel ahlak ilkeleri evresi: Birey bütün insanların eşit olduğuna inanır ve bundan dolayı, kendi ahlak ilkelerini diğerlerinden bağımsız olarak belirler. İnsan hakları onun için artık daha da önemlidir. Kendi seçtiği ahlaki ilkelere göre davranışlarını seçer. Doğruyu, iradesi ile seçtiği etik ilkeler doğrultusunda bilinçli seçim yapma olarak tanımlar. Bu etik ilkeler de, evrensel ve soyut ilkelere dir. Eğer toplumsal ilkeler kendi seçtikleri ile ters düşmezse, onlara da uyar. Ters düştüğü durumlarda ise kendilerinin ki geçerlidir. Doğrudaki yegane motivasyonu, akli yoluyla prensiplere inanması ve bağlanmasıdır. Bu evrede insan faktörü araç değil amaç olarak görülür. Ergen ve yetişkin bireylerin bu evrede olabileceği varsayılır ancak yetişkinlerin çok az bir bölümü bu evrededir. Ancak peygamberler ve düşünürler bu evreye varabilmişlerdir. Heinz'ın yaşadığı ikilemde, hasta kadın ve eczacıyı birbirinin rolleri yerine geçirir. Empati yaptıkları durumda eczacının isteğinde ısrarcı olamayacağını savunur (Aydın, 2002; Erden ve Akman, 2006; Kohlberg ve Hersh, 1977).

Özetle; gelenek öncesi düzeyde ahlaki yargı, bireysel ihtiyaçlar ve toplumsal kurallar bazında, geleneksel düzeyde; ebeveynlerin istekleri, geleneksel değerler, her koşulda doğru olmak ve çevre tarafından konulan kurallar bazında odaklanırken gelenek sonrasında ise doğru davranış bireysel doğruların ve toplum standartlarının üzerine çıkmaktır.

Bu evreleri anlamamın iyi yolu, doğruyu saptarken herbir evredeki bireyin çıkış noktalarını göz önüne sermek olabilir. Kısaca bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Evre: Cezadan kaçınma isteği
2. Evre: Bireyin ihtiyaçlarını giderme isteği
3. Evre: Başkalarına hoş görünme isteği

4. Evre: Otoritenin onayını alma isteği

5.Evre: Başkalarının haklarına saygı göstermede kabul edilen sorumluluğu onaylama isteği.

6. Evre: Evrensel ya da kendi seşimine dayanan ahlaki prensiplere uymada ferdi sorumluluğunu onaylama isteği (Straughan, 1989).

Kohlberg, ahlaki yargı gelişimi evrelerinin sırasının değişmediğini saptamıştır. Bireyin bu evrelere ne kadar uzaklıkta olduğunu ise; bazı zihinsel faktörleri ve çevresel etkenleri tespit etmiştir (Shaffer ve Kipp, 2010). Kohlberg, ahlaki gelişim kuramını yeniden gözden geçirmiş ve temel 3 düzey kalmak üzere, 6 evreyi 5 evreye indirerek düzenlemiştir. Evreler belirlenirken kişilerin empati yeteneği de göz önünde bulundurulmuş ve ahlaki gelişme ile arasında yakın bir ilişki olduğu savunulmuştur. Bireyin muhakeme yapabilme yeteneği ve empati yeteneği, hangi ahlak gelişim evresinde olduğunu göstermektedir. Kuramın yeni halindeki tek değişiklik, gelenek sonrası düzeyin tek evreye inmesidir (Erden ve Akman, 2006).

Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Teorisine Eleştiriler

Bu eleştirilerden en önemlileri, altıncı basamağın varlığına ve adaletin kesin algısı olduğuna ilişkin iddiası ile ahlaki basamakların evrenselliği ve değişmezliğine yaptığı vurguya yöneliktir. Eleştirilerin odak noktası ise, sadece deneysel kanıtların, basamak yapısına ilişkin bu iddiaları kesin olarak kanıtlamada yetersiz kalmasıdır.

Kohlberg tarafından tanımlanan ahlak gelişiminin evrelerinin gelişimini, Hristiyanlık ve Yahudiliğin dünya anlayışını yansıttığı ve sadece Batı toplumları geçerli olduğunu bu nedenle diğer kültürler için anlamlı ve geçerli olmayacağı yönünde eleştiriler almıştır. Bazı araştırmacılar da, Kohlberg'in tespit ettiği basamaklardan gelenek ötesi düzeyin anlaşılması zor, soyut, genel ve karmaşık bulmuşlardır. Bu düzeyin ilkelerinin çok soyut olduğu için somut durumlarla bağdaştırmanın zor olduğu vurgulanmıştır. (Puka, 1982). Aynı şekilde Kohlberg'in ahlaki sorgulama evrelerinin günlük yaşamımızda kullandığımız ahlaki yargıların, sosyal bağlamla ilintisinin olmadığı vurgusu yapılmıştır. Bu paralelde düşünen diğer bazı filozoflar da, Kohlberg'in üst basamaklar için yaptığı tanımın çok dar olduğunu ileri sürerler (Reimer vd., 1983).

Kohlberg'in kadınların ahlaki gelişimlerinde üçüncü evrede kaldığı, erkeklerin ise dördüncü evre ve daha üstüne kolaylıkla çıkabileceğini iddia etmesini evrelerin sınıflandırmasında yetersizlikten kaynaklandığını düşünen araştırmacılar da vardır. Bu araştırmacılar, üçüncü evrenin aslında dördüncü evreden gelişim açısından daha geride olmadığını savunmuşlardır. Üçüncü evrenin de aslında dördüncü evrenin temel özelliklerine sahip olduğu, üçüncü evrenin tek farkın başkalarını memnun ve yardım etmek özellikleri olduğunu söylemişlerdir. Kadınların da sosyal ilişkilerinin ve rollerinin gereği bu evrede görülme olasılığının daha büyük olacağı üzerine durulmuştur (McClelland, 1982).

Cinsiyet bağlamında bakıldığında, çoğunlukla Kohlberg erkek ağırlıklı denekler üzerinde yaptığı araştırmaları kadınlara genellediği konusunda eleştirilmiştir. Ayrıca erkeklerin bakış açılarının üzerinden araştırmaların yürütülmesinin kadınların, ahlaki yargılara bakış açısının uzun yıllar göz ardı edildiği yönünde eleştirilmiştir. Kohlberg'in ahlaki yargı gelişimini ölçmek için kullandığı araçların çok kompleks olduğu, uzun sürdüğü, uygulamanın zor olduğu ve değerlendiren kişinin subjektif yargılarına açık olduğu yolunda eleştiriler almıştır.

2.3.6. Gilligan' a göre ahlak gelişimi

Carol Gilligan 1936' da New York' ta doğmuş, ahlaki topluluk, ahlaki ilişkiler ve ahlakta belirli özne-nesne problemleri üzerine çalışan Amerikalı feminist, ahlak bilimci ve psikologdur. New York Üniversitesi'nde profesör ve Cambridge Üniversitesi'nde misafir profesör olarak çalışmaktadır. Kohlberg'in "ahlaki gelişim" teorisi, ahlak gelişimi alanında önemli bir yere sahip olmasına karşın birçok eleştiriye de maruz kalmıştır. Bu eleştirilerden bir kısmı da feminist felsefeciler tarafından yapılmıştır. Feminist felsefeciler "İlgi etiği" kavramını ortaya atmış, ahlak gelişimini de bu kavramdan yola çıkarak açıklamaya çalışmışlardır. İlgi etiği kavramı ise, insanın yaşamı boyunca, sürekli olarak karşılıklı ilgi ve bağımlılığa ihtiyaç duyan bir doğaya sahip olmasından yola çıkarak geliştirilmiştir (Held, 2009). Kohlberg'in ahlak gelişiminde adalet kavramını ön plana çıkarmalarına karşın feminist felsefeciler ilgi ve bağımlılık üzerine durmuşlardır. İlgi etiği kuramının kurucusu her ne kadar Mayeroff olarak kabul edilse de Carol Gilligan ahlak gelişimi alanında ortaya koyduğu fikirler ile ön plana çıkmıştır.

Carol Gilligan, Kohlberg'in bizzat öğrencisi olmuş fakat feminist felsefecilerin geliştirdikleri ilgi etiği kavramını da kullanarak Kohlberg'in teorisine bir takım eleştiriler getirmiştir. Gilligan, "Farklı Bir Sesten" (In a different voice) adlı kitabında, şidiye dek psikoloji alanında yapılan araştırmaların referans noktası olarak erkekleri kullanmasına karşı çıkmıştır. Erkeklerden elde edilen bulguların kadınlara genellenemeyeceğini iddia etmiştir. 1982 yılında Kohlberg'in kuramına alternatif bir ahlaki gelişim kuramı oluşturmuştur. Gilligan, Kohlberg'in ahlak gelişim araştırmalarının kesin ve evrensel olmadığını çünkü araştırmalarında örneklem alırken çok az sayıda kadın kullandığını saptamıştır. Gilligan, kadın ve erkeklerin daha farklı sosyalleştiklerini belirterek, cinsiyete göre ahlak gelişimi açısından farklılıkların olduğunu savunmuştur. Gilligan'a göre, erkekler ahlaki arayışın temelinde adalet olduğuna, kadınlar ise iletişimdeki özen ve bakımın önemli olduğuna inanırlar. Ayrıca, Kohlberg'in yaklaşımında, kadınların ahlaki prensipleri kavrayamayacağı iddiası, kadınların erkeklere itaat etmeleri gerektiğini gerekçelendirmek için kullanıldığı inancı vardır. Gilligan kitabında, etik sorunların insanlar arası ilişki sorunlarından kaynaklandığını ve ilgi etiğinin gelişiminin araştırılmasının ahlak kavramını açıklayacağını söylemiştir. Sadece empati kapasitesinin ve başkalarını dinlemenin insanlar arası ilişki için yeterli olmadığını aynı zamanda bir sese ve bir dile sahip olması gerektiği üzerine durmuştur. İlişki içinde ilgikavramını inceleyebileceğimiz yegane ilişki türü ise kadın ve erkek arasındakidir. Gilligan kadın ve erkek arasında yapıları gereği ilişkiyi ve hayatı anlamlandırma açısından çok büyük farklılıklar olduğunu savunmuştur. Erkekler kendileri ile ilgili bildiklerinden yola çıkarak kadınları da anladıklarını düşünürler, kasınlara ise tam tersi karşısındakini bildikleri zaman kendilerini de tanıyabileceklerine inanırlar. Gilligan'a göre, erkekler ahlaki arayışın temelinde adalet olduğuna, kadınlar ise iletişimdeki özen ve bakımın önemli olduğuna inanırlar. Erkekler ahlakı ve ahlaklılığı değerlendirirken, otonom bir bakış açısı ile evrensel kanunlar, adil olmak ve akla uygunluk kriterleri üzerinden giderken, kadınlar genellikle duygusal bağlamı ve diğerleri ile bağlantılı olarak düşünürler. Yani kadınlar, ahlaki kararlar alırken haklar ve bireysel özerklik çerçevesinde değil, bağlam odaklı düşünürler (Gilligan, 1982).

Carol Gilligan, ahlak gelişimini, şefkat ve sevgi gibi kavramlardan yola çıkarak incelemiştir. Ona göre, ahlak gelişiminde önemli olan, çocuğun ahlak sevgisini kazanmasıdır. Kohlberg ise ahlak gelişimini bireyin bir üst basamağa geçip geçmediği

üzerinden değerlendirmeyi tercih etmiştir. Gilligan, psikolojik açıdan ahlak sevgisinin, ahlaklılığın üstünde bir değer olduğunu belirtmiştir (Slote, 2010).

Kohlberg'e göre kadınlar onun tespit ettiği beş temel ahlak seviyesinin ancak üçüncü evresine kadar gelebilirler. Yani bu durumda kadınlar sadece iyi çocuk evresine kadar ilerleyebilirler. Gilligan, Kohlberg'in bu tespiti yaparken önemli bir takım noktaları göz ardı ettiğini savunmuştur. Bu sonucun çıkmasında kızların herhangi bir yetresizliğinin söz konusu olmadığını, tam tersi toplumun kadın kimliğine yüklediği bir takım rol ve beklentilerin etkili olduğunu tespit etmiştir. Üçüncü evrenin; güven, bağlılık, iyi olma ve uyum gibi özellikleri zaten toplumun kadında olmasını istedikleri özellikler olduğu için kızlar bunları karşılama çabası içinde bu dönemi aşamamış gibi görünmektedir. Bu bir üst basamağa geçemeyecekleri anlamına gelmez Gilligan'a göre. Ayrıca yapılan araştırma sonuçları yorumlanırken ikinci bir nokta daha gözden kaçırılmıştır. Kadınların yaradılış ve toplumun beklentisi gereği annelik rolüne sahip olmasıdır. Bu rol zaman içinde toplum içinde aldıkları diğer bütün rollerin önüne geçmek durumunda kalabilir. Ahlaki kararlar alırken ilişki ve bağlam odaklı düşündükleri için de annelik her zaman alacakları kararlarda ön planda olacaktır (Gilligan, 1982).

Gilligan Kohlberg'in iddiasının tam tersine, kadınların karar alırken duyarlılık ve ilgi odaklı olmalarının, ahlaki gelişim içerisinde onları daha başarılı kıldığını vurgular. Ona göre ilginin merkezde olduğu mantık ile ahlakı incelemek, adaletin merkezde olduğu formel mantıktla incelemekten üstündür. Bu bakış açısı ile ahlaki gelişim ve çocuk incelenirken artık ilginin eğitimin merkezine alınmasında fayda vardır. Çünkü Gilligan, adalet ve hakkaniyet gibi akılcı kavramların yanında artık duyguların da işin içine katılması gerektiğini savunur (Çağdaş ve Seçer, 2002). Sonuç olarak Gilligan aslında kadınların geleneksel düzeyde değil, gelenek ötesi düzeyde olduklarını savunmuştur.

Gilligan da Kohlberg gibi ahlaki gelişim basamaklarını saptamak için araştırma yapmıştır. Ancak ahlaki dilemmaların olduğu öyküleri kullanmak yerine bir takım kriz durumlarını kullanmıştır. Bu amaçla 29 kadınla bir çalışma yürütmüştür. Deneklerini gebelik öncesi bakım veren servislerden ve kürtaj için başvuran kadınlar arasından seçmiştir. Kadınların bebeklerini aldırma noktasındaki düşünme stillerini ve yaptıkları

seçimleri inceleyerek, onların ahlaki yargı gelişimlerini anlamaya çalışmıştır. Bu çalışmalar neticesinde, kadınların ahlaki gelişimlerinin iki geçişli olmak üzere toplam üç aşamadan oluştuğu bulgusunu elde etmiştir (Muus, 1988) .

1. Evre: Gelenek öncesi evre: Bu evrenin ana problemi sadece kişinin yaşamını sürdürebilmesidir. Bu nedenle de kadınlar ahlaki ikilemlerinde “bencil” bir bakış açısı ile seçim yapmayı seçerler. Kendi çıkarlarına uymayan herşey rededilir. Bu uğurda yalnız kalmayı bile tercih edebilirler.

Birinci geçiş; bencillikten sorumluluğa: Birinci evredeki bencil bakış açısı eleştirilmeye başlanır ve yavaş yavaş sorumluluk duygusuna kaymalar ortaya çıkmaya başlar. Seçim yaparken kendi isteklerinin yerine artık başkalarına bağlanma ve ilişkilerin etkili olduğu görülür. Kendi ihtiyaçlarının önüne artık sorumluluklar geçmiştir.

2. Evre: Geleneksel ahlaki evre-iyilik için kendini feda etme: Bu evrede kadın artık sosyal bir varlık olarak toplumun bir parçası olduğunu kabul eder. Ahlaki ilke ve yargıların toplumla paylaşılarak sosyal değerlere uyma yoluyla aktif olarak toplumun sosyal bir üyesi olmayı seçer. Yaşamda kalmanın diğerlerinin kabulünden geçtiğinin kavramıştır. Diğerlerine bakım ve diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılama konusunda hassaslaşma başlamıştır. Bundan ötürü karşılaştığı ikilemlerde kimseyi incitmeyecek çözümler bulmaya çalışır.

İkinci geçiş iyilikten doğruluğa geçiş: Kadının kendisinin diğerleri ile olan ilişkisini irdelemeye başladığı dönemdir. Diğerlerini korumak adına yapacağı fedakarlığın sınırlarını çizmeye çalışır. Diğerlerini korumanın yanı sıra kendisini de koruması gerektiğini kavrar.

3. Evre: Geleneksel sonrası ahlaki evre seçimlerin sonuçlarının sorumluluğunu üstlenme: Kadın artık hem kendisinin hem de diğerlerinin haklarının korunması gerektiğini anlamıştır. Böylelikle bencillik ve fedakarlık arasında artık denge kurabilecek seviyeye ulaşmış olur. Birey olarak, bireysel kararlar alınır ve bireysel sorumluluklar üstlenilir. Birey olarak gerçekçi bakar ve yaşam sorumluluğunu üstlenir. Bireysel ihtiyaçlar ve toplumsal kuralları aynı anda değerlendirip bağımsız bir yargılama yapabilir. Dolayısıyla üçüncü evrede kadınlar diğerlerinin isteklerinin yanında kendi isteklerini de dikkate almaya başlarlar.

Birçok araştırmacıda olduğu gibi Gilligan'ın kuramı da çeşitli konularda eleştiri almıştır. Bununla beraber Gilligan'ın ahlak gelişimi alan yazınına, kadınların üzerine yaptığı araştırmaların katkıları yadsınamaz. alışmalarına Kohlberg'in bazı saptamalarına karşı çıkararak başlamasına rağmen kendisi de sonradan aslında Kohlberg'in kuramını tümden redetmediğini ifade etmiştir. Hatta onun kuramını genişlettiği bile söylenebilir. Ancak Kohlberg'in oluşturduğu evreleri azaltarak çok sığlaştırdığı ve basitleştirdiği yönde eleştiriler almıştır. İkinci aldığı eleştiri ise; ortaya attığı kavramları ispatlayacak kadar yeterli çalışma yapılmamı olmasındır. nc bir eleştiri de, ahlak gelişiminde cinsiyet farklılıkları üzerinde çok durmasındır. Bu konuda eleştiren araştırmacılar, cinsiyet farklılıklarından çok diğer değişkenlerin ahlak gelişiminde rol oynadığı görüşündedir. Cinsiyet farklılıklarını yordayacak yeterli kanıt yoktur (am vd., 2012, inemre, 2014).

2.3.7. Elliot Turiel'in toplumsal alan kuramı

Elliot Turiel 1938' de Yunanistan' da doğmuş, 1965'de Yale niversitesinde eğitim almış University of California Berkeley'de Ordinaryüs eğitim profesörüdür. Turiel, Berkeley'de dekan vekili ve akademik ilişkilerden sorumlu dekan yardımcısı olarak görev yapmıştır. Hala psikoloji bölümünde profesör olarak görev yapmaktadır. Toplumsal alan kuramı Turiel tarafından Kohlberg'in kuramından yola çıkararak, onun çalışmalarını genişleterek geliştirilmiştir. Turiel'in ahlak gelişimi üzerine çalışma seçiminin ana sebebi Nazi soykırımından kaçan Yahudi bir aileye mensup olmasındır. Bir Türk yetkilinin tüm tehlikelere karşı Türkiye'de onu ve ailesini soykırıma karşı korumuş olması ahlak konusuna ilgisini çekmiştir (Akbaba, 2018, am vd. 2012).

Turiel, Kohlberg'i evre anlayışında ahlak ve geleneksel alanları birbirine karıştırmış olması yönünde eleştirmiştir. O, Kohlberg'in tersine küçük çocukların bile ahlaki olanla geleneksel olanı birbirine karıştırmadıklarını savunur. Bu bağlamda ahlak gelişimini toplumsallaşma sürecini inceleyerek açıklamaya çalışmış ve bireyin toplumun koyduğu kurallara nasıl uyduğunu gözlemlemiştir. Bununla beraber edindiği kuralları, farklı durum ve zamanlarda nasıl uyguladıkları ile de ilgilenmiştir (Ekşi, 2006). Turiel ve çalışma arkadaşları bireylerin toplumsal edinimleri kendi dünyalarına ait olan ahlak, toplumsal gelenekler ve kişisel olmak üzere üç alandan kazandıkları sonucuna ulaşmışlardır (Turiel, 2006). Bu alanların içerikleri şöyledir:

Ahlak Alanı: Adalet ve doğruluk konularını kapsar. İnsanların malına ve bedenine verdiği maddi zararlar ahlak alanının konusu içindedir (Tisak vd., 2006). Çocuk davranışların somut olumsuz sonuçları yerine insanların mutlulukları ile ilgilidir. Çocuklar zarar verici ya da adil olmayan durumlara ait doğrudan deneyimleri ile ahlaki sorunlara ilişkin bir anlayış geliştirirler. Yaşları büyüdükçe adaleti, eşit olmak ve insanlar arası hakkaniyet ile ilişkilendirmeye başlarlar. Ahlaki anlayış geliştikçe insanlar arası ilişkilerini düzenleyen ahlaki yargıları da belirmeye başlar (Çam vd., 2012).

Toplumsal Gelenekler Alanı: İnsanları toplum içinde ilişkilerini düzenleyen ve hakkında fikir birliğine varılmış bir takım kalıp davranışlar veya beklentilerden oluşur. Çocuklar yetişkinlerin kendilerinden bir takım kurallara uyulmasının beklendiğinin farkındadırlar. Bu kurallar da toplumsal geleneklerden oluşur. Örneğin, büyüklerine saygılı davranma, yerine göre giyinme, okul ve benzeri yerdeki kurallara uyma gibi. Ancak bununla beraber her kuralın her yerde aynı şekilde uygulanmadığının da farkına varır. Gençlik yıllarında toplumsal geleneklerin toplumsal yapı içinde normatif bir özelliğe sahip olduğunu kavrarlar.

Kişisel Alan: Bireyin küçük yaşlardan başlayan kendisi ve diğerlerini anlama ve anlamlandırma, davranışlara nedensellik arama faaliyetlerini içerir. Kişisel alan çocuğun yaşı ile beraber gelişmeye devam eder (Tisak vd., 2006).

Toplumsal alan kuramı, insanda ahlak gelişimini incelerken toplumsal etkileşimin üzerinde özellikle durmuştur. Çocukların akranları ile olan etkileşimlerinin ahlaki yargı oluşumlarına etkisi bu bağlamda önem kazanmaktadır. Ahlaki gelişimde bilişsel yapının önemi yadsınamaz ama Turiel ve arkadaşları sayesinde öğrenme sürecinin de etkisi ön plana çıkmıştır. Böylelikle, bilişsel faktörler kadar sosyal faktörlerin de etkisi önem kazanmıştır. Ebeveyn ve ergen ilişkisi üzerine evrensel düzeyde yapılan çalışmalar alan yazına büyük katkılar sağlamıştır (Çam vd., 2012).

2.3.8. Sosyal ve toplumsal öğrenme kuramına göre ahlak gelişimi

Öncüleri Eysenck ve Skinnerdir. Ahlak gelişimini incelerken diğer kuramcıların üstünde durduğu zeka, vicdan ve superego gibi yapıların soyut oluşlarından dolayı inceleme ve gözlem olanağına el vermediği savını ortaya sürmüşlerdir. Bundan dolayı da ahlak gelişiminde izlenebilen davranışlar incelenerek araştırmalarını

sürdürmüşlerdir (Aydın, 2011). Ahlaki gelişimi öğrenilebilen davranışlar bütünü içinde ele aldıkları için, davranışın kazanılması sürecinde etkili olan ödül, ceza, pekiştirme ve taklit yolu ile öğrenme süreçleri üzerinde çalışmışlardır. Skinner' e göre öğrenme yolu ile davranış istenilen yönde değiştirilebilir. Araştırmalarını hayvanlar üzerinde yapılan deneyler ile yürütmüşler, çıkan sonuçların ve kullanılan yöntemlerin çocuklar üzerinde de geçerli olduğunu savunmuşlardır (Çileli, 1986).

Çocuk kendisinden istenileni yapması durumunda bir ödül yani haz sağlaması, yapmaması durumunda ise cezalandırılması yani elem duyması sonucu çocuğun kendisinden beklenen ahlaksal davranışları gerçekleştireceği bilinir. Aradığı hazzı ulaşabilmek ya da alacağı cezanın vereceği elemden kaçmak için çocuk buyruklara uyar ve aynı durumun pek çok kez tekrarı sonucunda davranışı otomatik olarak yapmaya başlar. Eysenk, vicdanın koşullu anksiyete tepkisi olduğu görüşündedir. İlkel vicdanın yapı taşları, ceza korkusu ve sevgi kazanım isteğidir (Zulliger, 1998). Vicdan doğumdan itibaren koşullu uyarıcı olan istenmeyen davranışın, ceza gibi koşulsuz uyarıcı ile karşılık verilmesi sonucu, kaygı ve korku gibi koşullu tepkiye dönüşmesi ve genelleme yaparak benzer tepkiye yol açacak davranışlardan kaçınma sonucu oluşur. Bundan yola çıkarak ta ahlaki değerlerin kazandırılmasında modern öğrenme kuramının etkili olduğunu savunur. Eysenk, çocukların ahlak dışı davranışlarını önlemek için ceza yöntemine başvurmayı savunur. Bu görüş çocuğun aldığı ceza oranında ahlaklı olacağını varsaymasından ötürü birçok eleştiri almıştır. Suça karışmış çocuklar incelendiğinde büyük bir oranda cezalandırıcı ortamlarda yetiştikleri belirlenmiştir (Çileli, 1986).

Davranış sonuçları ödüllendirerek ve cezalandırarak bir dereceye kadar yeni biçimlerde şekillendirilebilse de, yalnızca bu temele dayanırsa, öğrenme son derece zahmetli ve tehlikeli olacaktır (Bandura, 1971). Sosyal öğrenme kuramcılarının çocukların ahlak gelişiminde edimsel koşullanma yerine model alma yoluyla öğrendiklerini savunmuşlardır. Koşullanma yoluyla pekiştirme için davranışın kendiliğinden oluşması gereklidir ama prososyal davranışların birçoğu çocukta kendiliğinden oluşmaz (Berk, 2013). Aynı zamanda ahlak gelişimini ani bir farklılık olmadan aşamalardan geçerek birikerek gelişen bir sosyalleşme süreci olarak tanımlamışlardır (Onur, 1994). Bandura ve Walters kuramlarını taklit ve model alma yolu ile öğrenme üzerinden açıklamışlar, taklitin sadece istenen değil istenmeyen

davranışın edinilmesinde de etkisinden bahsetmişlerdir (Çileli, 1986). Yetişkin birine karşı duyulan sevgi sadece yakınlığından dolayı değil onu örnek kişi olarak gördüğü ve kendisine örnek aldığı içindir. Aynı zamanda o kişinin ahlak görüşlerini de sever ve bunlara öykünmek için çaba sarfeder (Zulliger, 1998). Etkin ve yapısal bir özelliği olan model alma kişilerin davranışlarını gözleme ve taklit etme olarak da tarif edilir. Nash ve Bronfenbrenn yürüttükleri dünya çapındaki çalışmalarında, çocukların yetişkinler tarafından sadece sözlü olarak aldıkları doğru-yanlış telkinlerinden değil aynı zamanda onların davranış biçimlerinden de etkilendiklerini saptamışlardır (Bandura, 1991).

Bandura model alma ilgili yaptığı çalışmalarında, bir modeli izlemenin çocuklarda yeni bir tepki şeklini oluşturduğunu ortaya koymuştur. Saldırgan bir modelin izlenmesinin çocuğun karşılaştığı küçük engellemelerde bile saldırganlık tepkilerine neden olacağı sonucuna varmasını sağlamıştır. Bundan yola çıkarak aşırı cezalandırıcı ebeveyn tutumlarına maruz kalan çocukların şiddete yatkın olacağını söylemiştir (Çileli, 1986). Bandura aynı zamanda izlemenin etkisinin başka birinin ödül ve ceza almasını görmesinde de yaşandığını saptamıştır. Gözlemlendiği kişinin davranışı ödüllendirildiği zaman kendisinin de o davranışı yaptığında ödüllendirileceğini düşünür. Cezalandırılan davranışı gözlemlendiğinde ise aynısını yaptığında kendisinin de ceza alacağı sonucuna varır (Bee ve Boyd, 2009). Bu genellemeler sayesinde toplum tarafından kabul edilen davranışları pekiştirir ve kendi davranışlarını bu değerlere göre kontrol eder. Toplumsal öğrenme kuramcılarının çocukların ahlak gelişimlerini etkileyen ebeveyn ve yetişkinlerin uyguladıkları kural ve cezaların varlığı ve yokluğu arasındaki farklar üzerinde yoğunlaşmışlardır ancak duygusal boyutu ile çok ilgilenmemişlerdir (Gander ve Gardiner, 1993).

2.4. Özel Gereksinim

Dünyaya gelen her çocuk belli gelişimsel ilkeler doğrultusunda büyüyüp gelişmekle beraber, gelişimde bireysel farklılıklar esastır. Yani her çocuk aynı yaş diliminde benzer özellikler gösterebilmekle beraber farklılaşmanın da gözlenebileceği olağandır. Çankaya, (2010) bireylerde bulunan özelliklerin normalde olması gerekenden farklılaştıkça bireylerin gereksinimlerinin de o oranda farklılaşmakta ve özelleşmekte olduğunu ve bu bireylerin özel gereksinimli birey olarak tanımlandığını belirtmiştir. “Özel gereksinimli çocuklar” ifadesi, bedensel özellikleri ve öğrenme becerileri

olağandan farklı gelişen çocuklar için kullanılmaktadır (Eripek, 2005; Bakkaloğlu ve Yılmaz, Könez ve Yalçın, 2018).

Özel eğitim bireylerin bazı özelliklerinde meydana gelen zedelenme, sapma, yetersizlikten kaynaklanan özür-engel durumları ve onların genel eğitim hizmetlerinden yararlanamadıklarında eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesini kapsamaktadır (Özsoy vd., 1988). Olağan gelişim göstermeyen çocuklar özel gereksinimlere ihtiyaç duyarlar (Howard, Williams ve Lepper, 2011). Bir çocuğun akranları ile tıpatıp aynı gelişimsel özellikler göstermesini beklemeyiz. Belirli ölçüde bireysel farklılıkların görülmesi olağandır. Ancak bu farklılıkların yaşının gerektirdiği özbakım becerileri, bilişsel, duygusal beklentileri yerine getirmesine engel olmamalıdır (Greenspan ve Wieder 2019). Verilen uygun eğitimi alıp beklenen kalıcı davranış gelişimini göstermesi beklenir. Bunu engelleyen gelişimsel özelliklere sahip çocukları özel gereksinimli olarak tanımlayabiliriz (Metin, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin, potansiyellerini en üst düzeyde ortaya çıkarabilmeleri için akranlarından farklı olarak genel eğitim hizmetlerinin yerine özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır. Bu da onların farklı gelişim özelliklerine sahip olmalarından kaynaklanır. Sonuçta genel eğitim sisteminden farklı onların ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş sistemlere ihtiyaçları vardır (Hallahan ve Kauffman, 2006). Özel gereksinim kavramı sadece yetersizliği olan çocuklar için değil aynı zamanda performansı üst seviyede olan bireyler için de kullanılmaktadır (Akçamete, 2012).

Özel gereksinimli çocuklar, gelişim alanlarındaki farklılıklarından dolayı akranlarına kıyasla farklı ihtiyaçlara sahiptirler. Olağan gelişen yaşlıtlarından gelişimsel özellikleri ve eğitim kapasiteleri açısından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için; bu alanda eğitim almış eğitimciler ve geliştirilmiş programlarla, uygun olarak düzenlenmiş çevre ve materyallerle yürütülen eğitime “özel eğitim” denir (Gürkan vd., 2010; Kargın, 2004).

Özel gereksinimli çocuklar gösterdikleri yetersizliklere bağlı olarak sınıflandırılmaktadır. Gruplar aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (MEB, 2012; Eldeniz Çetin, 2017).

- Zekâ geriliği olan bireyler,
- Duygu ve davranış bozuklukları olan bireyler,

- Özel öğrenme güçlüğü bulunan bireyler,
- Çoklu yetersizlikleri bulunan bireyler,
- İletişim bozuklukları olan bireyler,
- İşitme güçlükleri olan bireyler,
- Görme yetersizlikleri olan bireyler,
- Bedensel sağlıkla ilgili yetersizlikleri bulunan bireyler,
- Süreğen hastalığı olan bireyler,
- Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler,
- Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler.

Özel gereksinimli bireyler sınıflandırılırken engelin ortaya çıktığı zamana göre de ayrıştırılabilirler. Örneğin işitme engeli olan bir bireyin konuşma öncesi, sonrası ya da doğumla ve sonrası dönemde engele sahip olmasına göre, engelinin hafif , orta veya ağır olma durumuna göre de sınıflandırılabilir (Gürgür, 2013).

2.4.1. Zeka geriliği

Tarih boyunca, özel gereksinime sahip gruplar içinde ilk dikkati çekenler zeka geriliğine sahip bireyler olmuştur. Toplum içinde yaşadıkları sıkıntılar ve gösterdikleri farklı davranışlar diğer insanların dikkatini çekmiş hatta akıl hastalığı ile birbirine karıştırılmıştır. Ancak çoğu akıl hastasının zeka seviyesinin normal hatta üstün olabileceği unutulmamalıdır (Vitello ve Soskin, 1985).

İlk çalışmalar incelendiğinde Doll'un günümüzde de zeka geriliği tanımlamalarında temel alınan altı tane kriteri göze çarpmaktadır (MacMillan, 1982). Bunlar;

- Zeka normal altı,
- Sosyal yetersizlik,
- Doğuştan veya çocuklukta oluşan zihinsel gerilik,
- Olgunlaşmada akranlarından gerilik,
- Kalıtsal veya hastalıktan kaynaklı yapısal zihinsel gerilik,
- Kalıcı ve iyileştirilemez olması.

Yukarıdaki kriterlerden de yola çıkarak 1961' de Heber tarafından zihinsel geriliğin tanımı yapılmıştır. Daha sonraları Grossman tarafından geliştirilerek dünya çapında önemli bir organizasyon olan AAMD (Amerikan Association Mental Deficiency) tarafından yapılan 1970'li yıllardaki toplantılarda kabul görmüştür. İki temel kriter baz alınmıştır. İlki; zihinsel işlevlerde gerilik, ikincisi ise; davranışlarda uyumsal yetersizliktir (Grossman, 1983; İçmeli, Özçetin, Ataoğlu ve Ankaralı, 2015).

Tüm bu tarihsel süreçler sonunda artık günümüzde zihinsel engellilik, çocuğun gelişim döneminde ortaya çıkan, uyumlu davranışlarda görülen yetersizliğe ek genel zekâ fonksiyonları açısından normalin altında olma durumu olarak tanımlanır. Burada gelişim döneminden kasıt 18 yaşına kadar olan dönemde ortaya çıkmasıdır. Zeka fonksiyonları ile de yapılan zeka testlerinde göreceli olmakla beraber 70'in altında bir puan almasıdır (Dinç, 2003; Snell, 1993).

Zihinsel yetersizliğin sebepleri fizyolojik olabileceği gibi çevresel etmenlere de bağlı olabilir. Fiziksel görünüş olarak zihinsel yetersizliği hafif düzeyde olanlar genellikle olağan gelişen yaşlıtlarına benzerler. Yetersizlik düzeyi arttıkça görünüş açısından da farklılaşmalar ortaya çıkabilir (Algozzine, 2006). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar homojen bir grup değildir. Kendi içlerinde önemli bireysel farklılıklar gösterirler. Bu yüzden zihinsel yetersizliği olan çocukların sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. İlk sınıflandırma çalışmaları ise Amerika'da yapılmıştır. Her bilim dalı sınıflandırmasını kendi çalışma disiplinine göre oluşturmuş ve kendi kavramları üzerinden yola çıkmıştır. Tıp, Psikoloji ve Eğitim bilimleri bu konuda çalışmıştır. En son benimsenen yaklaşım ise eğitsel tanı şeklinde olmuştur. Buna göre sınıflama şu şekildedir

Tam Bağımlılar 25- altı IQ: Yaşamları boyunca birinin bakımına muhtaç ve çoğunlukla birden çok yetersizliğe sahiptirler.

Bağımlılar 35- 25 IQ: Gelişimsel anlamda yaşlıtlarından çok geridedirler. Bir yetişkin gözetiminde çok basit işleri yapabilirler.

Öğretilebilirler 55- 35 IQ: Geç olmakla beraber tuvalet beslenme gibi özbakımla ilgili becerileri kazanabilirler. Konuşmayı geç öğrenip yakın çevrelerinde bağımsız hareket edebilirler. Rutin basit işleri yapabilir ancak ömür boyu bir yetişkinin himayesine ihtiyaç duyarlar.

Eğitilebilirler 70- 55 IQ: Yaşıtlarına göre gelişimleri geriden gelir ancak hemen farkedilmeyebilirler. Okula geç başlamakla beraber basit akademik bilgileri öğrenebilirler. Yetişkinlikte kendileri bağımsız olarak yaşayıp iş sahibi olabilir ve evlenebilirler (Karatepe, 1986; Özsoy vd., 1988; Schulz vd.,1991).

2.4.2. Duygu ve davranış bozukluklar

Pek çok özel gereksinim grubunda olduğu gibi duygu ve davranış bozukluğunun da evrensel bir tanımı yoktur. Bu, sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaların ortak zorluğu olarak da görülebilir. Özelde ise bu durumun sebepleri; ruh sağlığı iyilik durumunun kısmen göreceli olması, duygu ve davranış türlerinin toplumsal kültüre hatta kişiye göre değişiyor olmasının, kuramların birbirinden çok ayrı görüşlere sahip olmaları, uygunsuz davranışların rasyonel bir biçimde ölçülemez olması ve çoğu zaman uygunsuz davranışın herhangi bir engel grubuna eşlik etmesi olarak sıralanabilir. Sıralanan bu zorluklara rağmen, literatür tarandığında dünya üzerinde duygu ve davranış bozukluklarının pek çok kişi ve kuruluş tarafından farklı tanımlandığı görülmüştür. Bütün yapılan çalışmalardan yola çıkılarak bu konuda çalışan örgütler bir araya gelerek tek bir tanım üzerinde fikir birliğine varmışlardır. Duygu ve davranış bozukluğu, çocuğun yaş özelliklerine ve kültürel beklentilere uymayan çok farklı duygusal ve davranışsal tepkiler göstermesi olarak tanımlanmıştır. Bu tepkiler çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortam ile uyumunu bütün alanlarda negatif anlamda etkiler (Forness ve Knitzer, 1992).

Bir davranışın duygu ve davranış bozukluğu olarak kabul edilebilmesi için zamanın toplumsal davranış normlarından ve kişiden beklenen yaş özelliklerinden önemli derecede sapsmış ve her ortamda süreklilik gösteriyor olması beklenir. Bu bağlamda da sınıf içinde öğretmenin ya da evde ebeveynin tolerans düzeyi durum saptamasında etkili olabilmektedir. Türkiye'de özel eğitim okulları yönetmeliğinde duygu ve davranış bozukluğu "duygu güçlüğü olan çocuklar" olarak nitelendirilmiştir. Duygusal anlamda yaşadıkları zorlantılardan dolayı insanlarla ilişki kurmadaki ortaya çıkan sorunlar için eğitimlerinde farklı tedbirlerin gerekliliği üzerine durulmuştur (MEB, 1986).

Duygu ve davranış bozukluğuna sahip çocukların tanınmasındaki zorluklardan bahsetmiştik. Bu anlamda ruh sağlığı uzmanları ve eğitimciler çeşitli kriterlerden faydalanmıştır. Ruh sağlıklarını daha çok klinik bulgulara eğitimciler ise davranışlara

odaklanmışlardır. Bununla birlikte Quay ve arkadaşlarının yaptığı sınıflandırma yaygın olarak kullanılmaktadır. Buna göre duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar dört grup altında ele alınmaktadır. Bunlar,

İleti Bozukluğu: Bu kategorideki çocuklar, yıkıcı, agresif, söz dinlemez, sürekli öfkeli, bencil ve insanlara karşı kıskançtırlar. Empati becerileri yoktur ve diğer insanların kendileri hakkında düşündükleri önemsizdir. Ayrıca insanlara karşı güvenleri olmadığı için sürekli güçlü görünmek onlar için çok önemlidir.

Sosyalleşmiş Saldırganlık: İncelendiğinde sosyal çocuklar olarak görülür ama uygunsuz eylemler içindeki gruplara aittirler. Hırsızlık, çete gibi toplumsal normlara aykırı davranışlar sergilerler. Aile kurallarına uymazlar. Bu çocuklar belirli bir grup içerisinde ele alındıklarında yeterince sosyaldirler. Ancak toplumun değer yargıları dikkate alındığında bunlara aykırı düşerler. Zamanlarının çoğunu evin dışında geçirirler.

Kaygı İçerme: Bu kategorideki çocukların özsaygıları gelişmemiştir. Aşırı ürkek, güvensiz ve aşırı kaygılıdır. Yüksek kaygı düzeyleri tırnak yeme ve benzerleri gibi tikler geliştirmelerine sebep olur. Donuk bir surat ifadesine sahip olup, çok az gülümserler. Genellikle duygusal anlamda aşırı ketlenmişlerdir.

Olgun Olmama: Bu boyutta yer alan çocuklarda, ilgisizlik, dalgınlık ve dikkatsizlik davranışları sıklıkla görülür. Pasiftirler, kolayca üzüntüye kapılırlar, çeşitli nesnelere ağızlarında çiğnerler, evden kaçma davranışlarında bulunurlar (Quay, 1986).

Yukarıda anlatılan duygu ve davranış bozukluğu çeşitleri birbirinden çok farklı gibi gözükse de hepsinin bir takım ortak özellikleri de mevcuttur. Toplumca sanılanın aksine bu soruna sahip çocukların zeka seviyeleri yaşlarının ortalamalarından düşük çıkmaktadır. Dolayısıyla da beklenen akademik başarıyı gösteremezler. Arkadaşlık kurmaları ve sürdürmeleri mümkün olmamaktadır. Ya çevrelerini rahatsız edici anti sosyal davranışlarından ötürü ya da aşırı içe dönüklüklerinden ötürü sınıf içindeki iletişimleri yok denecek kadar azdır. Duygu ve davranış bozukluğuna neden olan etmenler biyolojik ve çevresel olmak üzere iki grup altında incelenmekle birlikte, çevresel etmenler üzerinde daha yoğun bir biçimde durulmaktadır (Kılıçcı, 2006).

Duygu ve davranış bozukluğu olan çocukların eğitimlerinde insancı, çevreci ve davranışçı modeller geliştirilmiştir. Ancak ülkemizde genel eğitim sisteminde olduğu gibi yaygın olarak davranışçı model uygulanmaktadır. Duygu ve davranış bozukluğu

sorunu yaşıyan çocuklara alternatif tepkileri öğretme ve sosyal yeteneklerini geliştirme yönünde çalışmalar sunulur. Sistem içinde bu grubun yönetilmesi zor olduğu için verilen hizmetler sınırlı kalmaktadır (Özyürek, 1997).

2.4.3. Özel öğrenme güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğü kavramı dünya literatürüne 1930 yıllarında tartışılmaya başlamış olmakla beraber, ilk zamanlar güçlük, yetersizlik ve bozukluk gibi terimlerle ifade edilmiştir. Diğer özel gereksinim grupları ile karşılaştırıldığında tarihsel olarak yeni bir kavramdır (Aral ve Gürsoy, 2009). Yeni bir kavram olmasına karşılık okullarda en sık görülen ve bundan dolayı hakkında çok konuşulan gruptur. Öğrenme güçlüğü kavramı 1963 yılında Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır. Okulda herhangi bir engeli olmadığı halde yaşıtlarına göre ciddi öğrenme zorlukları yaşıyan çocuklardan yola çıkarak bu kavramı oluşturmuştur. Bu tarihten sonra öğrenme güçlüğü teşhisi alan öğrenci sayısında artış gözlenmiştir (Franklin, 1987; Gallagher vd., 2017). Günümüze kadar özel öğrenme güçlüğü yerine zihni çalışmayan, normalin altında, geri kalmış, zihin engelli gibi pek çok terim de kullanılmıştır (Thomas ve Woods, 2003).

Özel öğrenme güçlüğü çoğunlukla çocuğun okula başlaması ve yaşından beklenen akademik başarıyı gerçekleştiremediği durumlarda saptanır (Cortiella ve Horowitz, 2014). Dinleme, konuşma, okuma- yazma ve aritmetik becerilerde yaşıyan sorunlar bu güçlüğü içinde yer alır. Bu durum çocuğun ömür boyu akademik başarısını olumsuz anlamda etkiler (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010; Reiff ve Gerber, 1992). Bu bağlamda baktığımızda eğitsel yeteneklerin yaşından beklenenin farkedilir derecede altında olması, okul ve yaşamsal aktivitelerini önemli derecede etkilemesi durumudur.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin, bilgi kazanımı ve işlemede, hafızadan geri çağırmada, karşılaştıkları günlük problemleri çözmede ve iletişimde dil ile düşünceler arasında bağlantılar kurmakta önemli ölçüde zorluk yaşadıkları bilinmektedir (Talbot vd., 2010). Yukarıda da bahsedildiği gibi özel öğrenme güçlüğü çocuktaki pek çok zihinsel aktivitede görülen güçlekle kendini gösteren bir özel gereksinim grubudur. Öğrenme güçlüğü'nün kaynağı ya da nedenleri konusunda elde edilmiş somut veriler olmamasına rağmen genetik ve kalıtsal etmenlerin, beyin hasarının, biyokimyasal bozuklukların, nörolojik fonksiyonlardaki bozuklukların, duyuusal bozuklukların ve

çevresel etmenlerin öğrenme güçlüğüne neden olabileceği vurgulanmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2009).

Bireyin doğuştan getirdiği sinir sistemi özelliklerinden kaynaklandığı varsayılmakta ve yaşam boyu sürmesi öngörülmektedir. Çoğu zaman da özel öğrenme güçlüğü başka bir engelin eşlikçisi olmakla beraber bunların sonucu olduğu düşünülmez (NJCLD, 1994). Özel Öğrenme Güçlüğü farkedilmesi zor bir gereksinim türüdür. Bu soruna sahip çocuklarda göze çarpan bir terslik yoktur hatta çoğu normal ve normal üstü zeka seviyesine sahip olduğundan öğrenmede yaşadıkları zorlantılar hemen farkedilemeyebilir. Yaşanan zorlantıların yanında herhangi bir alanda gösterdikleri üstün performans da farkedilmelerini zorlaştırır (Smith ve Strick, 2010). Tanılamada bir diğer sıkıntı ise evrensel tanı kriterlerine sahip olmayışından ötürü yaygınlığının saptanamamasıdır (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Türkiye'de öğrenme güçlüğü, yasal yerini özel eğitim okulları yönetmeliğinin dördüncü maddesinin K fıkrasında almıştır. Buna göre: "Öğrenme güçlüğü olan, zeka düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştiği çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma, yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan çocuklar" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1990).

Özel Öğrenme Güçlüğü 4 ana grupta toplanır:

Okuma Bozukluğu (Disleksi): Kelime olarak "Okuma Güçlüğü" anlamına gelen disleksi, birçoğumuz tarafından özel öğrenme güçlüğü yerine kullanılmaktadır. Oysa disleksi, özel öğrenme güçlüğü'nün bir alt grubudur. Disleksi sorunu yaşayan çocuklar herhangi bir zihinsel, işitsel veya görme sorunu yaşamadıkları halde okula başladıklarında okumada ciddi problemler, akıcı konuşmaya ve okumaya herhangi bir engeli olmadığı halde beklenmeyen bir zorluk yaşarlar (Shaywitz, 1998). Kelimelerin küçük fonemlerden oluştuğunu anlamakta zorluk çekerler. Disleksi, Gelişimsel ve edinilmiş olmak üzere iki gruba ayrılır. Gelişimsel disleksi kelimeleri akıcı okuma ve kod çözme zorlukları ile karakterize doğuştan gelen bir özel öğrenme güçlüğüdür (Pham, 2011). Edinilmiş disleksi ise doğum sonrası herhangi bir dönemde geçirilen

beyin travması sonrası oluşan hasarla kazanılmış olan yazılı dili anlamlandırmada ortaya çıkan güçlüktür (Cherney, 2004).

Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi): Disgrafide çocuğun zeka düzeyi ve aldığı eğitimden beklenenin altında bir yazma becerisi sergilemesi durumu vardır. Çoğunlukla harfleri karıştırma, okunması güç el yazısı, hece ve sözcükleri atlayarak yazma ve hatırlatıldığı halde süregelen yazım hataları gözlemlenir.

Hesaplama Güçlüğü (Diskalkuli): Diskalkuli hesaplama zorluğu ve hesap yapma zayıflığı için kullanılan bilimsel bir terimdir. Diskalkuli, genel zeka yetersizliği veya kötü eğitim almaktan dolayı açıklanamayan hesaplama becerilerinin kısıtlanması olarak da tanımlanır (Köroğlu, 1994). Bu soruna sahip bireyler dört işlemi yapmakta zorlanır, problemin çözümüne gitmekte sıkıntı çekerler. İşlem yapmakta oldukça yavaşlar, parmak hesabı ile sonuca varmaya çalışırlar. Çarpım tablosunu ezberleyemezler. Matematikte kullanılan sembolleri anlamlandıramaz, sıklıkla da karıştırırlar. Yavaşlar, parmakla sayarlar. Aritmetikte kullanılan bazı sembol, işaret, terimleri anlamakta güçlük çeker veya karıştırırlar (Karaca vd.,2018).

Başka Türü Tanımlanamayan Grup: Yukarıdaki özel öğrenme güçlüğü çeşitlerinin bir arada görüldüğü gruptur.

Özel öğrenme güçlüğü tanılmasında sorun yaşayan çocuk klinik ve eğitsel açıdan iki boyutta incelenir. Yapılan klinik muayene ile öncelikle çocuğun duyuşal fonksiyonlarında herhangi bir sorun olup olmadığı saptanır. Ayrıca bir takım testler ile bilişsel ve psikomotor gelişim değerlendirmeleri yapılır. İkinci yöntem olan eğitsel değerlendirmede, öğrencinin işlevde bulunma düzeyini belirleme yapılır. Böylelikle öğrenci ile ilgili eğitsel kararlara ışık tutulur. Bu sorunu yaşayan öğrencilerin değerlendirmeleri müfredata uygun yapılır. Değerlendirme yöntemi olarak da informal, ölçüt bağımlı testler uygulanır (Korkmazlar, 1993). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin mümkün olan en büyük faydayı sağlayabilmeleri için olabildiğince erken farkedilmeleri önceliklidir. Sonraki adım ise ivedilikle etkili bir eğitim sürecine dahil edilmeleri olacaktır. Böylelikle gelecekte yaşayacakları akademik anlamdaki zorluklar olabilecek en aza indirilebilir (Swanson, 2001).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların eğitimleri planlanırken ne öğretelim ve nasıl öğretelim soruları üzerine iki boyutta düşünülür. Bu çocuklar yaşatlarından

herhangi bir gelişim özelliği bakımından ayrılmadıkları halde onlarla aynı yöntem ile öğrenemezler. Bundan dolayı bireysel olarak özel öğretim teknikleri ile çalışmaları gereklidir. Başarılı olabilmeleri için etkili öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi teknikleri kullanılmalı, bu çocukların başarısızlık beklentilerinin yüksek olduğu göz ardı edilmemelidir. Her çocuğun ihtiyacına uygun eğitim programı, yöntem ve tekniklerin en iyi şekilde planlanıp uygulanması özel eğitimci veya öğretmenin yeterli donanımı ile doğru orantılıdır (Bender, 2016).

2.4.4. Otizm Spektrum bozukluğu

Alan yazın incelendiğinde otizm kavramının literatürde ilk olarak Leo Kanner tarafından kullanıldığı görülür. Ayrıca Hans Asperger'in 1940'ların ortalarındaki çalışmaları da psikiyatride otizmin tanınması, otizm üzerine bilimsel çalışmaların başlangıcını işaret eder. Kanner ilk olarak "İnfantil otizm" ifadesini kullanmıştır. Kişilerin yaşadıkları iletişimde zorlanma, tekrar eden konuşmalar ve davranışlar göstermesi, değişim karşısında dirençli olması gibi niteliklerini gözlemleyerek otizm tanımlanmıştır. Kanner bu tip sorunları yaşayan bireyleri gözlemleyerek sebeplerin çevresel koşullar olabileceği üzerine durmuştur. İlgisiz ve duygusal bakımdan soğuk annelerden kaynaklanabileceği teorisini geliştirmiştir (APA, 2013; Della Fina, 2015; Kanner, 1943). Kanner'ın çalışmalarının ardından resmi olarak ilk kez 1980'de Amerikan Psikiyatri Birliğince yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-III) infantil otizm adı ile psikiyatri literatüründe yer almıştır (Kırcaali- İftar, 2018).

Otizm henüz bilinmeyişi çok, üzerinde çalışılmaya yeni başlanmış bir kavram olmasına rağmen yıllar içinde farklı tanımlamaların da yapılmış olduğu görülür. Son yıllarda yapılan çalışmalar ile artık otizm anlayışı değişmiştir. Özellikle tıbbi modelli yapılan yaklaşımlar ile bireyin bağımsızlığı esas alınarak özürsüzlük ya da eksiklik yerine fark kavramı ile nitelenmeye başlanmıştır (Mogro vd., 2014, Mukaddes, 2013). Nörogelişimsel bir farklılık olan OSB, iletişim ve sosyal karşılıklı etkileşimlerde ciddi zorlukların yanı sıra tekrarlayan, kısıtlayıcı ve basmakalıp davranışları içeren bir üçlü bozukluk ile karakterizedir (APA, 2013). Daha bilişsel olarak OSB'li bireyler, yaşamları boyunca samimi ve etkili sosyal etkileşimlerin gelişimini engellemeye devam eden sosyal etkileşimlerde ve duygusal ilişkide belirgin ve sürekli zorluklar yaşarlar (Volkmar, 2009; Baron-Cohen vd., 1997). En son 2013 yılında yayınlanan

DSM-5'e göre ise; sosyal iletişim ve etkileşimde sorunlar ve sınırlı, yineleyici davranış, ilgi ya da etkinliklerle ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir yetersizlik olarak kabul görmüştür (APA, 2013).

Sebebi ile ilgili yapılan çalışmalar henüz tam olarak net bir bilgi vermemektedir. Sorunun genetik ve çevresel faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çevreye dayalı nedenler arasında; beslenmenin ve bağırsak fonksiyonu aksaklıklarının otizme yol açabileceği düşünceleri bulunmaktadır (Wing, 2012, Della-Fina, 2015). Son dönemde tartışmaları oldukça fazlaşan çocukluk çağı aşı takviminde yer alan aşılardan otizme sebep olduğu görüşü ortaya atılsa da ispatlanamamıştır (Diken, 2010) Otizmlilerde genler üzerinde yapılan çalışmalarda tek yumurta ikizlerinden birinde otizm olduğunda diğerinde otizm görülebilme oranı yüzde doksan kadar çıktığı görülmüştür (Kaymak, 2017).

Otizm spektrum bozukluğu geniş bir yelpazede kendini gösterir. Daha önce de belirtildiği gibi her çocukta belirtilerin şiddeti farklı olmakla birlikte erken dönem belirtiler şu şekildedir;

- Konuşmanın gecikmesi ya da hiç olmaması,
- 6 ayı tamamladığı halde beklenen gülümseme tepkisinin oluşmaması,
- Göz kontağı kurmakta zorlanma veya hiç kurmama,
- Cümle kuramamak ve konuşmaktan kaçınmak,
- Tensel temastan kaçınmak,
- Nesnelere ve rutinelere aşırı bağlılık göstermek,
- Hayal kuramama,
- Çevresinde olanlara ve kişilere karşı ilgisizlik (Kırcaali-İftar, 2018; Pehlivantürk, 2004; Quinn, 2016).

Yukarıda sayılan belirtileri taşıyan çocuklar erken dönemde uzmanlarca gelişimsel açıdan yaşının özelliklerine göre değerlendirilmelidir. Böylelikle OSB şüphesi olan çocuğa erken ve doğru teşhis konmuş olur. Çocuğa uygun eğitsel program ve çevresel düzenleme planları yapılabilir (Aksoy ve Topuz, 2019). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayımladığı kılavuza (DSM-V'e) göre Otizm, "Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk" olarak adlandırılıp, iki alandaki yetersizlikle karakterizedir (APA, 2013):

İletişim ve İlişkideki Zorlanmalar

- İlişki başlatma ve sürdürmede zorlanma,
- Göz kontağı kurmada zorlanma,
- Duyguları dışı vuramama.

Tekrarlayıcı Davranış Örüntüleri

- Sıradan ve sürekli tekrarlı bedensel hareketler,
- Her alanda rutine aşırı bağlılık,
- Duyusal olarak çok ya da az uyarılma,
- Saplantılı bir ilgi alanı.

Bazı çalışmalar, davranış ve eğitim müdahalelerinin, özellikle erken çocukluk döneminde başlamanın, OSB'li çocuklarda davranış sorunları, yeni becerilerin kazanılması ve daha fazla sosyal entegrasyon konusunda olumlu gelişmelere yol açtığını göstermektedir. Zamanında, uygun ve etkili destek sağlandığında ve yeterli sağlık, eğitim ve sosyal bakım hizmetleri sunulduğunda OSB'li bireylerin ve ailelerinin yaşam kalitesinin çok arttığı kabul edilmektedir (NIASA, 2013).

Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocuklar için farklı müdahale yöntemleri ile karşılaşmaktadır. Bu müdahale yöntemleri içerisinde en etkili uygulamaların bilimsel dayanaklı uygulamalar olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2018). Bu çalışmaları dünya üzerinde farklı kuruluşların yürüttüğü görülmektedir. Bu kuruluşlar içerisinde National Autism Center (NAC), The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC) gibi kuruluşların öncü oldukları vurgulanmaktadır (Kurt, 2018). Bu kuruluşlar OSB'ye yönelik hangi müdahale yöntemlerinin etkili olduğunu belirleyebilmek için çeşitli ölçütler belirleyerek tüm müdahale yöntemlerini değerlendirmekte ve alanda çalışan uzmanlara, öğretmenlere ve OSB olan çocukların ailelerine hangi uygulamaların bilimsel dayanağının olduğunu göstermektedirler (NAC, 2015).

Bu kuruluşların yürüttükleri çalışmalar incelendiğinde OSB'ye yönelik müdahale programlarının bilimsel dayanaklı uygulamalar, umut vaat eden uygulamalar ve bilimsel dayanağı olmayan uygulamalar olarak sıralanmaktadır. Bu uygulamalar içerisinde bilimsel dayanağı olan uygulamaların kullanılmasının gerektiği

vurgulanmaktadır. OSB tıbbi olarak henüz tedavi edilememektedir. Tek ve en önemli tedavi; sistemli ve düzenli bir özel eğitimidir. Etkili bir özel eğitimle, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların gelişimsel beceri alanlarının birçoğunda ilerlemeleri ve tanıya ilişkin bazı problem davranışların azalması sağlanabilmektedir (Levy vd.,2009).

OSB olan çocukların ebeveynleri ve/veya birincil bakıcıları onlara sunulacak müdahalelerde kritik rol oynamaktadır (Diken, 2015). Ebeveynler gün içerisinde çocukları ile ilgilenmekte ve onların gereksinimlerini gidermeye çalışmaktadırlar. Çocuklar okula başladıktan sonra ailenin yanı sıra öğretmenler de çocuğa sunulan desteklerde rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitimle birlikte devam eden okul süreci içerisinde öğretmenlerin ya da sadece ailelerin çocukların gereksinimlerini karşılayabilmesi mümkün olamamaktadır. Çocukların nitelikli bir eğitim alabilmeleri ve kaynaştırma uygulamalarından yararlanabilmeleri için okul öncesi dönemden itibaren ihtiyaç duyulan uyarlamaların mümkün olan en kısa sürelerde yapılması gerekmektedir. Bu sebeple çocukların okula başladığı okul öncesi dönem çocukların sunulacak eğitim hizmetlerinden nitelikli bir şekilde yararlanabilmesi için kritik bir öneme sahiptir (McCandless, 2007).

2.5. Kaynaştırma

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve öğretimlerini olağan gelişim gösteren akranları ile birlikte normal sınıflarda sürdürme esasına dayanan, destek hizmetlerinin de sağlandığı özel eğitim uygulamaları kaynaştırma olarak tanımlanır. Tarihsel süreç içinde incelendiğinde özel gereksinimli bireyler daha çok yatılı ve gündüz özel eğitim kurumlarında iken, günümüzde artık tüm dünyada kaynaştırma eğitimi daha çok yaygınlaşmaktadır (Kargın, 2004). Özel gereksinime sahip öğrencilerin ihtiyaç duydukları destekler verilerek, tam ya da yarı zamanlı şekilde kendisi için olabilecek en az kısıtlayıcı eğitim imkânları olan normal eğitim sınıflarında, yaşlarıyla beraber eğitim görmesi kaynaştırma eğitimidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010).

Dünya üzerinde kaynaştırma eğitimi tanımlama çalışmalarına bakıldığında; bu sistemin özel gereksinimli ve olağan gelişen çocuklar açısından iki yönlü incelendiği görülmektedir. Salend kaynaştırmayı; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılandığı okullar oluşturmanın yanı sıra tüm öğrenci gruplarının birbirinin farklılıklarını

öğrenmeleri ve kabul etmeleri olarak tanımlamıştır (Salend, 1997). Bu açıdan bakıldığında özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması çıkış noktası olmakla beraber, olağan gelişen çocukların da ihtiyaçları göz önünde tutulur (Ferguson, 1996; Salend, 2008).

Doorlag ve Lewis kaynaştırmayı; özel gereksinimli çocukların bütün alanlardaki eğitim ihtiyaçlarının özel olarak planlanarak olağan gelişen yaşlıları ile beraber eğitim almak amacı ile aynı sınıflara yerleştirilmesi olarak tanımlamışlardır (Doorlag ve Lewis, 2003). Sebba ve Sachdev, mevcut okulların bütün öğrencilerinin eşit şartlarda eğitim alabilmeleri için var olan müfredat ve materyallerini çocukların ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırma olarak tanımlar (Frederickson ve Cline, 2002). Bu tanımdan hareketle eşit ve doğal ortamında eğitim alabilme hakkının çocuğa sağlanabilmesi anlamına gelmektedir. Bunun da temelinde yatan unsur, çocuğun sosyal gelişimini yaşlılarıyla birlikte doğal ve normal sınıf ortamına en yakın atmosferde tamamlayabilmesidir.

Bazı kaynaklarda özel gereksinimli çocuğa ve sınıf öğretmenine verilecek destek üzerine durmuş ancak bu koşul ile çocuğun genel bir sınıfta eğitim alabileceğini söylemiştir (Kırcaali-İftar, 1992; Gately ve Gately, 1993). Rudd'a, (2002) göre ise tam bir kaynaştırmanın salt bütün çocukların eşit olanaklara sahip olmasından ziyade yaşam alanında daha kapsamlı bir felsefesi vardır. Özellikle erken çocukluk dönemini de kapsayan bir süreç olarak çocukların gelişim ve eğitimini vurgulayan planlanmış programlar olarak tanımlamıştır (Guralnick, 2001; Salisbury, 1990). Lindsay kaynaştırmaya; özel gereksinimli çocukların eğitim olanakları açısından zenginleşebileceği bir ortam olma açısından bakmıştır (Lindsay, 2003). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak her ne kadar özel gereksinimli çocukların genel sınıflarda olağan gelişen çocuklarla beraber eğitim alması üstüne durulsa da çocuğun özel eğitime devam ediyor olması esastır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

MEB Özel Eğitim Yönetmeliği 7. Kısım 67. Maddesinde “kaynaştırma” (inclusion) “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2000).

Sonuç olarak kaynaştırmayı üç boyutu ile ele almakta fayda vardır. İlki özel gereksinimi çocukların olağan gelişen akranları ile aynı eğitim kurumuna devam etmeleri. İkincisi; aynı eğitim kurumuna devam etmenin yanı sıra aynı sınıfta eğitim görmeleri. Üçüncüsü ise; hem öğrenciye hem de öğretmene ihtiyaç duyduğu bütün özel eğitim hizmetlerinin sağlanması olarak özetlenebilir (York ve Tundidor, 1995). Bu boyutlardan yola çıkarak dünyada çeşitli kaynaştırma uygulama türleri ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma çeşitleri aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

2.5.1. Kaynaştırma çeşitleri

Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin olağan gelişen çocuklarla aynı sınıflarda ve eşit şartlarda eğitim alabilmeleri olmakla beraber, uygulanan tek tip kaynaştırma çeşidi yoktur. Bireyin gereksinimi doğrultusunda hangi tip kaynaştırma programına devam edeceği saptanır.

Tam Zamanlı Kaynaştırma: Özel gereksinimi bulunan çocuğun kaydı genel sınıfa alır ve olağan gelişen yaşlıları ile aynı müfredatı aynı öğretmenden alır. Çocuğun bütün sorumluluğu sınıf öğretmeninde olmakla beraber, gereksinimlerine göre destek alabilmesi de sağlanır (Gürkan vd., 2010).

Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma: Özel gereksinimli çocuğun kaydı genel sınıfta olmakla beraber, özellikle sınıf içinde yetişmekte veya anlamakta zorlanıp eksik kaldığı konularla ilgili, kaynak odada özel eğitim öğretmeninden destek aldığı uygulama türüdür. Bu sayede eksik kaldığı konulardan dolayı sınıf içinde çıkabilecek aksaklıkların önüne geçilmeye çalışılır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010).

Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Özel gereksinimli çocuğun kaydı özel eğitim sınıfında olmakla beraber özellikle başarılı olabileceği öngörülen dersleri olağan gelişen çocuklarla genel sınıflarda gördüğü uygulama tipidir. Bu tip uygulama biçiminin yaygınlığı çok değildir. Akademik anlamda genel sınıfta güçlük çekçeği varsayılan özel gereksinimli çocuğun sadece başarılı olabileceği derslerde genel gruba katılması özellikle sosyal gelişim alanında büyük katkılar sağlar (Gürkan vd., 2010).

Özel Sınıf: Özel gereksinimli çocuğun kaydı özel sınıftadır ve bütün eğitim ihtiyacını burada karşılar. Olağan gelişen akranları ile sadece bulunduğu bina ve bahçesinde ders saatleri dışında vakit geçirebilme olanağına sahiptir

Gündüzlü Özel Eğitim Okulu: Özel gereksinimli çocuğun kaydı özel okuldadır ve kendi ile aynı kısıtlılık grubuna sahip çocuklarla eğitim görür. İhtiyaç duyduğu bireysel desteği alabilme olanağı da sunulur.

Yatılı Özel Eğitim Okulu: Özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim kurumundadır. Gündüzden farklı olarak geceleri de okulda geçirir. Aynı grup çocuklarla aynı eğitimi almakla beraber, özel bireysel destek olanağı da vardır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010).

Tersine Kaynaştırma: Olağan gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimli çocukların eğitim gördüğü okullarda açılacak sınıflara istekleri doğrultusunda kayıt yaptırırlar. Bu uygulama özellikle okul öncesi sınıflarda olmakla beraber diğer eğitim kademelerinde de yapılabilir. Sınıf mevcudu beşi özel gereksinimli öğrenci olmakla beraber, okul öncesi 14, ilköğretim ve ortaöğretim 20, yaygın öğretimde ise 10' u geçmemelidir (Gürkan vd., 2010).

2.6. Konu İle İlgili Araştırmalar

Abel, (1941) 15- 21 yaş arasında olmak üzere toplam 92 mental retarde kişi üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Bir kuruma devam eden ve etmeyen gruplar arasındaki ahlaki yargı gelişimleri karşılaştırılmıştır. Yazar, kurum içindeki kadınların, aktörün niyetinden ziyade, ahlaki hikâyede tasvir edilen fiilin sonuçlarına, topluluk içinde yaşayan kadınlardan daha sık itiraz ederek ahlaki gerçekçilikle uğraştığını ve niyet veya güdüden ziyade bir fiilin sonuçları ile ilgilendiklerini bildirir. Abel bu bulgunun “zihinsel yaş” ile değil, kurumsallaşma uzunluğuyla ilişkili olduğunu ve bunun kurumlar içindeki sosyal rol alma fırsatları ile ilgili olduğunu ileri sürmüş, kurumsallaşmaya eşlik eden düzen ve kurallara kaçınılmaz odaklanmanın ahlaki akıl yürütmeyi etkileyebileceğine dikkat çekmiştir.

Moore ve Stephens, (1974) Amerika Birleşik Devletlerinde zeka geriliği olan ve olmayan toplam 150 çocuk ve genç üzerinde 4 yıl süren boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Dürüstlük, öz kontrol, aldatma vb. boyutlar arasında ahlaki davranışları değerlendirmek için katılımcının davranışının gözlendiği yapılandırılmış bir durum geliştirilmiştir. Yaş ile hatalı davranış puanı arasındaki negatif korelasyon, davranışta gelişimsel bir iyileşme olduğunu görülmüştür. Yanlış davranış, zeka geriliği olmayan

katılımcılara göre zeka geriliği olanlarda daha yüksektir. Ancak iki yıl sonra tekrar kontrol edildiğinde farkın ortadan kalktığı gözlenmiştir.

Miller, Zumoff ve Stephens, (1974) üç katılımcı grubunun ahlaki gerekçesini inceledi: “suçlu” geçmişli olan ergen kızlar ve zeka geriliği olan ve olmayan ergen kızlar. Katılımcıların adalet, ceza, sorumluluk ve yalan gibi yapılarla ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan ve Kohlberg'in içerik analizi yaklaşımı kullanılarak puanlandırılan bir dizi ahlaki görev kullanılmıştır. Tipik olarak gelişmekte olan ergenler, sorun geçmişli olmayan, “suçlu” akranlarından daha iyi performans göstermemiş olsa da, “suçlu” ergenler bazılarında zeka geriliği olan fakat hepsinde olmayan ergenlerden önemli ölçüde daha iyi performans gösterdi. Zeka geriliğine sahip kızların, ahlaki yargılarda bulunurken bir eylemin sonuçlarına itiraz etme eğiliminde oldukları ve ahlaki akıl yürütme ve ahlaki davranışların ilişkisiz olabileceği sonucuna varıldı.

Kahn, 1976 yılında ABD’ de olağan gelişen, hafif ve orta düzeyde zeka geriliği olan toplam 60 çocuk üzerinde, Piaget'in görevleri ve Kohlberg'in çalışmasına dayanan ahlaki akıl yürütme hikayeleri - ahlaki yargıya yol açan soruları içeren beş hikaye aracılığı bir çalışma yürütmüştür. Zihinsel geriliği olmayan çocuklar, orta düzeyde zihinsel geriliği olan ergenlere göre ahlaki gerekçeleri anlama konusunda anlamlı derecede yüksektir. Zihinsel geriliği olmayanlar ve hafif olan çocuklar, ergenler arasında fark yoktur. Ahlaki akıl yürütme ve bilişsel işlevsellik ile zeka yaşı arasında anlamlı pozitif korelasyon bulunmuştur.

Gargiulo ve Sulick, (1978) Amerika Birleşik Devletlerinde yürüttükleri araştırmada; zeka geriliği olan ve olmayan okul çağındaki çocuklarda ahlaki yargıyı saptamayı amaçlamışlardır. Toplam 135 olağan gelişen, eğitilebilir mental retarde ve öğretilebilir mental retarde erkek ve kız çocuğunun (6-10, 11-13 ve 14-16 yaş) ahlaki yargıları, kronolojik yaş ve IQ'nun ahlaki gelişimdeki önemini belirlemek için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Sonuçlar, gruplar ve her yaş seviyesi arasındaki ortalama ahlaki yargılamada önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bulgular, Piaget'in ahlaki gelişim aşaması teorisini doğrulayan ve geri zekalı nüfus içinde entelektüel yetenek seviyesinin ahlaki yargı ile de önemli ölçüde ilişkili olduğunu öne sürerek yorumlandı.

Bender, (1980) ABD’de olağan gelişen çocuklar, eğitilebilir zihinsel geriliği olan çocuklar ve eğitilebilir zihinsel geriliği olan ergenler olmak üzere toplam 42 kişi üzerinde, niyetler ve sonuçları anlamlandırmalarına dair bir araştırma yürütmüştür. Sonuçlar; tüm çocuklar sonuçtan ziyade niyetini düşünmeye meyilliydiler. Zihinsel geriliği olan çocuklar, olağan gelişen çocuklara göre sonuç olumsuzken bile ödüllendirilme isteği duymaktaydılar.

Kahn, (1985) orta dereceli zeka geriliği olan ergenler, hafif zeka geriliği olan çocuklar ve olağan gelişen çocuklardan oluşan toplam 80 kişi üzerine yürüttüğü başka bir çalışmada, Kohlberg’in çalışmasına dayanan ahlaki akıl yürütme hikayeleri - ahlaki yargıya neden olacak soruları içeren beş hikaye ile ahlaki gelişim düzeyleri arasındaki farklılıkları araştırmıştır ve şu sonuçlara ulaşmıştır. Ahlaki akıl yürütme, bilişsel olgunluk ve zeka yaşı ile pozitif yönde ilişkilidir. Bilişsel olgunluk ile daha fazla ilişki tespit edilmiştir. Ahlaki akıl yürütme ile kronolojik yaş arasında ilişki bulunmamıştır. Zeka yaşı için yapılan kontrol çalışmalarında normal gelişen çocuklar orta ve hafif zeka geriliği olan ergen ve çocuklara göre anlamlı derecede yüksek puan almışlardır. “Sosyokültürel” hafif zeka geriliği olan çocuklar, orta derecede olan ergenlerden anlamlı olarak daha yüksek ahlaki sebeplere sahipti. Bilişsel yetenek için yapılan kontrol, gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermedi.

Langdon, Clare ve Murphy, (2011) zihinsel engelli kişilerin ahlaki gelişimine ilişkin literatürün anlaşılması isimli bir çalışma yürütmüşlerdir. Elektronik kaynaklar taranarak mental retarde bireylerin ahlaki gelişimlerini araştıran 20 adet çalışma listelenmiş ve sonuçları incelenmiştir. Makaleler, yazarlar tarafından kabul edilen teorik duruşlara göre sınıflandırılmıştır: Piaget, Kohlberg veya diğerleri ve daha sonra, her çalışmada kullanılan yöntemlere göre (örn. uzunlamasına çalışmalar, kesitsel eşleşmiş gruplar, kesitsel tek grup veya nitel araştırmalar) ayrılmıştır. Literatür tarandığında dört ana sonuç ortaya çıkmıştır: Birincisi, araştırmalar aynı yaşta eşleşmiş akranlara göre çocukların, ergenlerin ve mental retarde yetişkinlerin ahlaki gelişimlerinin azaldığını göstermektedir, ancak bu fark, mental retarde kişilerin tipik olarak gelişmekte olan çocuklarla zihinsel ölçülerinde eşleşirse ortadan kalkma eğilimindedir. Bu, bilişsel yeteneğin ahlaki gelişim açısından sahip olduğu önemli rolü vurgulamaktadır. İkincisi; zeka geriliğine sahip çocuk ve ergenlerin ahlaki gelişiminin, tipik olarak gelişmekte olan yaşlılarına kıyasla daha yavaş, ancak ilerleme gösterdiğini

göstermektedir (Mahaney ve Stephens, 1974 , Moore ve Stephens, 1974 , Stephens ve McLaughlin, 1974). Ayrıca, zeka geriliği olan yaşlı ergenlerin ahlaki gelişiminin bir tavana ulaşmadığını ve artan yaşla devam ettiğini göstermiştir. Üçüncü sonuç; ahlaki akıl yürütmenin, zeka geriliği olan insanlar arasındaki davranışlarla ilgili olduğu yönündedir (Moore ve Stephens, 1974; Sigman vd., 1983). Son olarak, kronolojik yaşın aksine, “zihinsel yaş” ölçüsünün ahlaki gelişim ile pozitif olarak ilişkili olduğuna dair bazı kanıtlar olduğu görülmektedir.

Vugt, Assher, Stams, Hendriks, Bijleveld ve Laan, (2011) Amsterdam Üniversitesinde zihinsel engelli ve engelsiz genç seks suçlularının ahlaki yargısı arasındaki farklılıkları tespit etmek amacı ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Sosyolojik yansıma ölçme-kısa formu (SRM-SF) ahlaki yargıyı değerlendirmek için kullanılmış ve genel cinsel durumlara ve suçluların istismara uğrayan mağdurlarına ilişkin sorularla genişletilmiştir. Örneklemin birinci grubu 32 kişi olup IQ’su 57-84 arasında olan zihinsel engelli cinsel suçlu arasından seçilmiştir. İkinci grup ise 45 kişi olup IQ’su 85-127 arasında olan zihinsel engeli olmayan erkek cinsel suç işleyenler arasından seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; zihinsel engeli olan ve olmayan genç cinsel tacizcilerin, genel yaşam, cinsel ve kendi istismarı mağduru durumlarına ilişkin ahlaki yargı aşamasında önemli ölçüde farklılık gösterdiğini göstermiştir. Ayrıca, sözleşme ve doğruluk ile mal ve mülk hukuku için, iki grup arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Mental retarde kişiler, mental retarde olmayan bireylerden daha düşük bir ahlaki yargılama aşamasına sahiptir. Dahası, ahlaki durumlar genel cinsel durumları veya suçlunun istismarı kurbanını yansıttığında, daha düşük ahlaki yargılama aşaması da vardı. Zeka geriliği olan suçluların varsayımsal durumları anlamada zorluk çektiği saptanmıştır.

Oubrahim, Combalbert ve Salvano- Pardiue, (2019) hafif zihinsel engelli çocuk ve ergenlerde ahlaki yargı ve saldırgan davranış arasındaki bağlantıları incelemek amacı ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Yerel birimlerden tespit edilen zihinsel engelli 30 çocuk ve 30 ergen olmak üzere toplam 60 denek üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarında; zihinsel gelişim geriliğine sahip çocuklar ve ergenler, işlenen eylemin ciddiyetine göre değişen ahlaki bir yargıya sahiptir. Aslında, sonuçların ağırlığı ne kadar yüksek olursa, yaptırım düzeyi de o kadar yüksek olur. Olağan gelişim gösteren gençlerin aksine, zihinsel gelişim geriliği olan ergenler, ahlaki yargılarında niyeti

tercih etmezler. Nitekim, mağdurun bir sonucunun ardından zararsız veya kazara bir eylemde bulunma niyetinin olduğu durumlarda, zihinsel gelişim geriliği olan gençler aynı yaştaki normal nüfus ile aynı yargı şeklini sergilemezler. Mental retarde gençler, kasıtlı eylem ile kaza arasında ayırım yapmaksızın bu eylemleri ciddi şekilde cezalandırırken, tipik akranları, sonuç olarak yanlışlıkla gerçekleşen bir eylemden ziyade, sonuç olarak kasıtlı bir eylemi daha ciddi şekilde cezalandırır. Elde edilen sonuçlara göre, mental retarde ergenlerin ve yetişkinlerin yargılarındaki sonuçlara daha fazla ağırlık vereceklerini gösteren çalışmaların sonuçları doğrulanmaktadır. Bir yandan, zihinsel engelli olmalarına rağmen, çocuklar ve ergenler hem niyet hem de sonuç bilgisini kullanırlar, ancak sonucuna daha fazla ağırlık verilir. Sonuç olarak, zihinsel geriliği olan insanlar her zaman uygun olan ahlaki yargılarda bulunmazlar. Öte yandan, zihinsel engelli saldırgan fiziksel davranışla ilişkilendirildiğinde, ahlaki yargıda başka değişiklikler de görülmüştür. Aslında, bu insanlar eylemlerin ciddiyet derecesini algılamakta zorlanırlar ve diğerlerinin yerine atılması ve yerine konması daha zor olur.

Zalla, Barlassina, Buon ve Leboyer, (2011) “Moral judgment in adults with autism spectrum disorders” isimli çalışmalarında, OSB olan erişkinlerde ahlaki yargıyı araştırmışlardır. Bu çalışmada, yüksek fonksiyonlu otizm ve asperger sendromu tanısı almış yetişkinlerin, Nichols (2002) tarafından geliştirilen duygu ile normlarla ilgili testi kullanarak ahlaki, geleneksel ve iğrenme geçişlerini ayırt edip edemediğini araştırmışlardır. Bunu yaparken, Faux Pas tanıma testiyle ölçülen zihin teorisindeki bozulmaların değerlendirilip değerlendirilmediğini belirlemişlerdir. OSB klinik teşhisi konan 20 yetişkin Créteil'deki Albert Chenevier Hastanesi'nden örneklem olarak alınmıştır. Bu grubun aldığı sonuçlar aynı testlerin uygulandığı 33 tipik gelişim gösteren katılımcı ile karşılaştırılmıştır. Mevcut sonuçlar, tipik gelişime sahip katılımcıların, dört boyut boyunca konvansiyonel etki-nötr norm dönüşümlerinden etkilenen norm dönüşümlerini ayırt ettiğini ve ayrıca ahlaki dönüşümlerin iğrenme dönüşümlerinden ziyade daha ciddi ve daha az otorite olarak kabul edildiğini ortaya koyduğunu gösteren önceki kanıtları doğrulamaktadır. Tipik gelişime sahip katılımcılar ayrıca üç tür normatif ihlal türü için farklı gerekçeler sağlamıştır. OSB’li yetişkinler, konvansiyonel ve iğrenç dönüşümlerin karşılaştırma grubundan önemli ölçüde daha ciddi olduğuna karar verdiler ve iğrenme geçişlerini ciddiyet sırasındaki ahlaki dönüşümlerden ayırt edemediler. Ayrıca, ahlaki dönüşümlerin neden yanlış

olduğunu haklı çıkarması istendiğinde, normal gelişen grubun ifadelerinin % 77'si “diğerlerinin refahı” kategorisine girmiştir (örneğin, “ona zarar verecektir”; “acı çekecek”; “başkalarına zarar verir”), yüksek fonksiyonlu otizm ve asperger sendromlu bireylerin verdiği cevapların sadece %37'si diğerlerinin refahı'na atıfta bulunur.

Blair, (1996) “Morality in the Autistic Child” isimli çalışmada otistik çocuklarda ahlaki gelişim araştırması yapmıştır. Bu çalışmaya DSM-III-R'ye göre bir klinisyen tarafından tanı almış 20 çocuk katılmıştır. Kontrol grubu olarak normal gelişim gösteren ve 10 tane de orta derecede öğrenme güçlüğü çeken çocuk kullanılmıştır. Otistik örneklem grubu sahte inanç görevlerinden oluşan bir teste tabi tutuldu . 10 kişi bu testi geçti 10 kişi ise geçemedi. Hem kontrol grubu, hem de diğer gruba sessiz bir odada masa üzerine yayılan hikayeler ile test edilmiştir. Bu çalışma, otizmi olan çocuğun ahlaki yeteneklerini ahlaki ve geleneksel ayrımı yaparak incelemiştir. Bu çalışma, otizmi olan çocukların yargılarında ahlaki ve geleneksel ifadeler arasında bir ayrım yaptığını; sahte inanç görevlerinde bu yetenek seviyesi ahlaki ve geleneksel olanı ayırt etme eğilimi ile ilişkili değildir, ihlallerde dahi; otizmi olan çocuk gruplarının bile en küçüğü ahlaki / geleneksel ayrımını tanımışlardır. Çalışma otizimli çocukların sıkıntılarına duyarlı olduklarına dair ön kanıtlar sunmuştur. Her iki sahte inanç testinde de başarısız olanların zihinselleştirme yeteneğinin olmamasına karşın, ahlaki / geleneksel ayrımını yapabildikleri görülmüştür. Bu da zihinselleştirme yeteneğinin ahlaki gelişim için bir ön koşul olmadığını gösterir. Yapılan çalışma ahlaki / geleneksel ayrımın en azından şunlara işaret ettiğini gösteriyor: otizmi olan çocuklar başkalarının sıkıntılarına karşı hassastır.

Grant, Boucher, Riggs ve Grayson, (2005) OSB'li çocukları, ahlaki yargılarda bulunabilmeleri açısından kontrol gruplarıyla karşılaştırılmıştır. Katılımcılara, eylemlerin kasıtlı veya kazara olduğu ve bir kişinin yaralanmasına veya mülk hasarına neden olduğu çizim çiftleri sunuldu. Katılımcılardan hangi kahramanın yaramaz olduğuna karar vermeleri ve bu kararı sözlü olarak gerekçelendirmeleri istenmiştir. Sonuçlar otizmi olan çocukların suçu gerekçeli olarak yargılama ve yaralanmayı mülk hasarından daha suçlu olarak yargılama kontrolleri kadar olası olduğunu göstermiştir. Otizmi olan çocuklar, çoğu gerekçenin kalitesiz olmasına ve hikayeyi tekrarlamasına rağmen, yargıları için bazı uygun sözlü gerekçeler sundu. Sonuçlar zihin kuramı ile

açıklanan karmaşık akıl yürütme ve yürütme işlevlerindeki olası rolü açısından tartışılmaktadır.

Takeda, Kasai, ve Kato, (2007) yaygın gelişim bozukluğu olan 6-14 yaş 23 öğrenci ve olağan gelişen yaşlıları ile arasındaki ahlaki yargının çeşitli yönlerini karşılaştırmak üzere bir çalışma yürütmüşlerdir. Yaygın gelişimsel bozukluğu olan öğrenciler ahlaki akıl yürütme'de kontrol öğrencilerine göre önemli ölçüde daha düşük puan almıştır. Bu sonuç OSB'li çocukların sözel yetenek düzeyi ve akıl yürütmede yaşadıkları zorluk ile ilişkilendirilmiştir.

Shulman, Guberman ve Shiling, (2012) OSB olan ve olmayan bireylerde ahlaki ve sosyal akıl yürütmeyi karşılaştırmıştır. OSB'li olan ve olmayan 18'er katılımcıya sınıf ve okul bahçesinde tanıdık oluşumların 10 farklı resimle ilgili sorular soruldu. Tipik gelişimi olan katılımcıların, davranışları daha spesifik olmayan kınamalar sağlayan OSB'li katılımcılardan önemli ölçüde daha soyut kurallar kullandığını ortaya koymuştur. Her iki grup da sosyal konvansiyonel geçişlerin ahlaki geçişlerden daha fazla bağlama bağlı olduğuna karar verdi, bu ayrım tipik olarak gelişmekte olan bireylerde daha belirgindi ve bu da tasvir edilen davranışların kabul edilebileceği durumlara çok daha fazla örnek verdi.

Li, Decety, Hu, Li, Lin ve Yi, (2019) "Third-Party Sociomoral Evaluations in Children With Autism Spectrum Disorder" isimli çalışmada; OSB'li olan çocuklarda üçüncü şahıs sosyolojik değerlendirme incelenmiştir. Örneklem olarak, klinisyen tarafından 19 tane OSB tanısı konmuş ve 19 tane de olağan gelişen çocuk seçildi. Özetle, çalışma, üçüncü tarafın kasıtlı veya kazara zararına cevaben OSB olan çocuklarda hem otomatik yanıtları hem de tartışmaları değerlendirmektedir. OSB olan ve olmayan çocuklardan, göz hareketlerini takip ederken kişilere kasıtlı veya kazayla zarar veren veya nesnelere zarar veren görsel senaryolara bakmaları istenmiştir. Çocuklardan ayrıca zararlı davranışların yanlışlığını ve eylemleri gerçekleştiren failin de değerlendirilmesi istendi. Önceki araştırmaların çoğunda kullanılan davranışsal sözel değerlendirmelerin ötesinde, bu çalışma duygusal uyarılma ve dikkat dağılımını örtük ahlaki duyarlılık göstergeleri olarak ölçmek için göz takibi kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında olağan gelişen çocuklara benzer bir şekilde, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların da ahlaki bir değerlendirme kullanarak failin niyetine dayanarak üçüncü şahıs zararları hakkında ahlaki yargılarda bulunabileceği görülmüştür. Kasıtlı

zararı temsil eden ajanları, kaza sonucu olanlardan daha suçlu olarak, kasıtlı zararların faillerini kötü niyetli olarak değerlendirmişler ve kaza sonucu zarar verenlerle kıyaslandığında hoşlanmamışlardır. Ayrıca, kasıtlı zararlardan dolayı kazara olanlardan daha fazla üzgün hissetmişlerdir. Bu bulgular, OSB'li çocukların, eylemin ajanının zihinsel durumlarını göz önüne alarak, eylemcilerin “haksızlığı” ve failin “kötüsü” hakkında uygun yargılarda bulunma konusunda göreceli olarak sağlam yeteneklere sahip olduklarına dair önceki kanıtlarla tutarlıdır. Bulgular ayrıca, OSB grubunun nesnelere zararı gösteren senaryoları değerlendirmedeki atipikliği hakkındaki hipotezleri de doğrulamaktadır. Bu çocuklar, bir nesneye zarar verme eylemini bir insana zarar vermektan daha olumsuz olarak değerlendirmiş bir kişinin incindiğine kıyasla kırılmış bir nesneyi gördüklerinde daha fazla üzgün hissetmişlerdir. Bir nesneye zarar veren bir kişiye bakarken, bir kişiye zarar vermektan çok daha fazla rahatsız olmuşlardır.

Margoni, Guglielmetti ve Surian, (2019) 25'i OSB teşhisi olan, 25'i olağan gelişen çocukla çalışmışlardır. OSB'li çocukların kasıtlı ahlaki yargı üretebilme kapasiteleri incelenmiştir. Sonuçta ise; OSB'li küçük çocukların kasıtlı ahlaki yargılarda bulunmak için ahlaki kavramsal yeterliliğe sahip olduklarına dair kanıtlar sunmuşlar ve önceki çalışmalarda bildirilen bu yeterliliği ifade etmedeki başarısızlıkların yürütücü işlev sınırlamalarından kaynaklandığını öne sürmüşlerdir (Margoni vd., 2019).

Garcia-Molina, Clemente-Estevan ve Andrés-Roqueta, (2019) OSB olan ve olmayan 60 tane 7-12 yaş arası katılımcılar arasındaki sözel bir ahlaki yargı görevi arasındaki farklılıkları araştırmışlardır. Sonuç olarak OSB'li katılımcılar diğer katılımcılar kadar cevap verebilmiştir. OSB'li katılımcılar, çoğu kalitesiz olsa da, bazı uygun gerekçeler sunabilmişlerdir. OSB'li katılımcılar için ahlaki akıl yürütme, özellikle zihinsel durumlar söz konusu olduğunda diğer katılımcılara göre daha zor olduğu tespit edilmiştir.

Bir başka araştırmada Piaget'in ahlaki gelişim basamaklarının günümüzde geçerliliğini koruyup korumadığını tespit amacı ile ahlaki yargı ölçek çalışması yapılmıştır. 5 alt boyuttan oluşan ölçek çalışması ile çocukların ahlaki gelişimleri yaş, okul öncesi eğitim alıp almama, anne ve babanın öğrenim düzeyine göre incelenmiş ve bu boyutlarda farklılık gözlenmiştir. Ancak cinsiyet, kardeş sayısı, sosyo-

ekonomik duruma göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Piaget' in ahlaki gelişim basamaklarının günümüzde de geçerliliğini koruduğu görülmüştür (Çapan, 2005).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma modeli, araştırmanın örneklemi ve bu örneklemin seçimi, araştırma sürecinde yararlanılan veri toplama araçları ve bu araçlarla elde edilen verilerin nasıl analiz edileceği yer almaktadır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada nicel araştırma desenleri içerisinde yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da şu an var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaç edinen, konu ya da olaya dair katılımcıların görüşlerinin, ilgilerinin, tutumlarının veya yetenek gibi özelliklerinin belirlendiği ve diğer çalışmalara göre daha büyük örneklemler için kullanılan bir araştırma modelidir. (Karasar, 2014). Araştırmanın amaı doğrultusunda özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı durumu puanlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, gereksinim türü, rehabilitasyon merkezine devam etme süresi, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığı araştırıldığından çalışmada nedensel karşılaştırma da yapılmıştır. Ortaya çıkmış ve/veya var olan bir durumun, olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri, varsa bir etkinin sonuçlarının belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde okula devam eden 6-13 yaş aralığındaki 57 özel gereksinimli çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu, örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, daha önce belirlenmiş birkaç ölçütü

karşılayan bütün durumların çalışması olarak tanımlanmaktadır. Ölçütler araştırmacının kendisi tarafından oluşturulur ya da bir ölçütler listesi kullanılarak yapılabilmektedir (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmacının incelediği olayı açıklamada belirlemiş olduğu durumlar ölçüt örnekleme için kullanılabilir. Ancak belirlenmiş olan ölçütlerin araştırmanın genel çerçevesine uygun olması gerekmektedir (Creswell ve Clark, 2016). Bu araştırmanın ölçütleri; çocukların özel gereksinimli olduklarını gösteren Rehberlik Araştırma Merkezi raporları, 6-13 yaş aralığı, hafif mental retardasyon, atipik otizm veya özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olmalarıdır (Böke, 2009). Bu ölçütler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin Üsküdar ilçesinde bulunan özel eğitim kurumları oluşturmuştur. Çalışmaya katılan özel gereksinimli çocukların demografik özellikleri olan yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, gereksinim türü, rehabilitasyon merkezine devam etme süresi, anne ve baba öğrenim durumuna ilişkin betimleyici analizler çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1 :Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	29	50,9
	Erkek	28	49,1
Yaş	6-8	19	33,3
	9-10	19	33,3
	11-13	19	33,3
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	6	10,5
	Bir kardeş	22	38,6
	İki ve üzeri kardeş	29	50,9
Kaçıncı Kardeş Olma	Birinci çocuk	14	24,6
	İkinci çocuk	26	45,6
	Üçüncü ve üzerinde çocuk	17	29,8
Gereksinim Türü	Hafif Mental Retarde	24	42,1

	Atipik Otizm	6	10,5
	Özel Öğrenme Güçlüğü	27	47,4
Özel Eğitim Süreleri	2 Yıl Altı	23	40,4
	2 Yıl Üstü	34	59,6
Annenin Öğrenim Durumu	İlköğretim	34	59,6
	Ortaöğretim	12	21,1
	Yükseköğretim	11	19,3
Babanın Öğrenim Durumu	İlköğretim	25	43,9
	Ortaöğretim	18	31,6
	Yükseköğretim	14	24,6

Çizelge1 incelendiğinde çalışmaya katılan özel gereksinimli çocukların 19’u (%33,3) “6-8 yaş”, 19’u (%33,3) “9-10 yaş” ve 19’u (%33,3) “11-13 yaş” aralığında oldukları 29’unun (%50,9) “kız”, 28’inin (%49,1) “erkek” olduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısı ve kaçınıcı kardeş olma durumu değişkeni incelendiğinde 6’sının (%10,5) kardeşinin olmadığı, 22’sinin (%38,6) bir kardeşinin olduğu ve 29’unun (%50,9) iki ve üzerinde kardeşinin olduğu belirlenmiştir. Çocukların doğum sırası incelendiğinde 14’ünün (%24,6) birinci çocuk, 26’sının (%45,6) ikinci çocuk, 17’sinin (%29,8) üçüncü ve üzerinde çocuk olduğu belirlenmiştir. Çocukların 24’ünün (%42,1) hafif mental retarde, 6’sının (%10,5) atipik otizm ve 27’sinin (%47,4) özel öğrenme güçlüğü tanısı aldıkları belirlenmiştir.

Çocukların özel eğitim alma süreleri incelendiğinde 23’ünün (%94,9) 2 yılın altında, 34’ünün (%59,6) 2 yıl ve üzerinde özel eğitim aldığı görülmüştür. Annelerinin öğrenim durumu incelendiğinde 34’ünün (%59,6) “ilköğretim”, 12’sinin (%21,1) “ortaöğretim” ve 11’inin (%19,3) “yükseköğretim” mezunu oldukları belirlenmiştir. Babalarının öğrenim durumu incelendiğinde 25’inin (%43,9) “ilköğretim”, 18’inin (%31,6) “ortaöğretim” ve 14’ünün (%24,6) “yükseköğretim” mezunu oldukları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

6-13 yaş aralığında yer alan özel gereksinimli çocuklardan araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Ahlaki Yargı Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada yer alan 6-13 yaş aralığındaki özel gereksinim duyan çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ve araştırmacı tarafından doldurulan formdur. Araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanan form ile özel gereksinim duyan çocukların yaşını, cinsiyetini, kardeş sayısını, doğum sırasını, özel gereksinim türünü, rehberlik araştırma merkezine devam etme süresini, anne ve babanın öğrenim durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Ahlaki yargı ölçeği

Sözer Çapan (2005) tarafından geliştirilen Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) çocukların ahlaki davranışlarını belirlemek amacıyla kullanılan bir ölçme aracıdır. Geliştirilen ölçek, “İkilem”, “Kültürel paylaşım”, “Kasti kaza”, “Sosyal yardımlaşma” ve “Aile kuralı” olmak üzere beş hikâyeden oluşmakta olup her bir hikâyeye bir boyutu ifade etmektedir. Ahlaki yargı ölçeğinin kullanımı aşamasında hikâyelerin anlatımında oyuncaklar kullanılarak hikâyelerin canlandırılması yapılabilmektedir. Ölçekte bulunan hikâyeleri anlamlandırmak için resimli kartlar öğrencilere verilmiş ve hikâyeleri anlatmaları istenmiştir. Çocukların hikâyeleri anlatması sürecinde her hikâyeye için belirlenmiş olan dört ölçüt dikkate alınarak ölçüm gerçekleştirilmiştir. Dört ölçüt içerisinde üç ve dört ölçütü gerçekleştirenlerin verilen hikâyeyi anladıklarına karar verilmiştir. Hikâyeyi anlayan öğrencilere her hikâyenin içerdiği ahlaki yargıya ilişkin iki soru sorulmuştur. Belirtilen iki soruda öğrencilere, özerk döneme ait olana 3 puan, dışa bağımlı döneme 2 puan ve anlamsız cevaba 1 puan verilerek ölçüm yapılmıştır. Ahlaki yargı ölçeğinin uygulama süresi her bir öğrenci için 15-20 dakika arasında sürmektedir. Uygulayıcı tarafından hikâyeye ilk defa okunduğunda öğrenci tarafından bir yanıt verilmediyse ikinci okuma gerçekleştirilmiş ve puanlama aynı şekilde yapılmıştır. Ölçeğin puanlamasında her hikâyede yer alan birinci soru hikâyeyi anlayıp anlamadığını belirlemek için oluşturulmuştur (0,1 ve 2 puan= anlamadı, 3 ve 4 puan=anladı). Çocuğun hikâyeyi anlamasına göre ikinci ve üçüncü soru sorulmuş

olup buradan aldıkları puanlar o hikâyeye ilişkin ahlaki yargı durumunu ifade etmektedir. Ölçekte bulunan her hikâyeden alınabilecek en düşük puan 2, en yüksek puan 6'dır. Ölçekten alınabilecek toplam puan en düşük 10, en yüksek 30'dur. Ahlaki yargı ölçeğinin iç güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri .85 olarak bulunmuş olup bu değer güvenilir bir ölçüm yapıldığını göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada alan yazın taraması yapılarak kullanılacak olan veri toplama araçları belirlenmiştir. Belirlenen veri toplama araçları ve uygulamanın yapılacağı okullardan gerekli olan izinler alınmıştır. Kişisel bilgiler formu ve ölçeğin bir araya getirilmesi sonucunda veri toplama aracına son hal verilmiştir. 6-13 yaş aralığında özel gereksinim duyan çocuklardan veriler 2020 yılı Mart ayı içerisinde toplanmıştır. Verileri toplama sürecinden önce çocukların ailelerinden gerekli olan veli izin onamları alınmıştır. Pandemiden dolayı okullara girişlere izin verilmediğinden çalışmamız online üzerinden öğrencilerle yapılan görüşmeler ve karar verilen veri toplama araçları ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından yapılan uygulamalar sonucunda doldurulmuş, kişisel bilgi formunun doldurulmasında çocuğun velisinden yardım alınmıştır. Belirlenen sayıda özel gereksinim duyan çocuğa ulaşıldıktan ve veri toplandıktan sonra veri analizi aşamasına geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan 6-13 yaş aralığındaki özel gereksinim duyan 57 çocuktan elde edilen veriler istatistik programına aktarılmıştır. Ölçeğin iç güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri incelenmiş, elde edilen değerlerin .70'dan büyük olmasından dolayı yapılan ölçümün güvenilir olduğu ifade edilmiştir (Böke, 2009). Demografik değişkenlere yönelik frekans ve yüzde değerleri ortaya konmuştur. Uygulanan ölçekten elde edilen verilere ilişkin betimleyici istatistikler aritmetik ortalama, mod, medyan, standart sapma, ranj, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır (Kirk, 2008). Araştırmanın veri grubunun yapısal özelliklerini belirlemek için normallik varsayımları gerçekleştirilmiştir. Verilerin dağılımının normal olup olmadığını ortaya çıkarmak için Kolmogorov-Smirnov testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda anlamlılık değerinin (p) .05'in altında çıkmasından dolayı veri grubunun normal dağılım göstermediği ifade edilmiştir.

Verilerin normal dağılmamasından dolayı veri analizi sürecinde non-parametrik analizler kullanılmış olup bu analizler aşağıda yer almaktadır (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016).

1. Ahlaki Yargı Ölçeğine (AYÖ) ilişkin betimsel istatistikler,
2. Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) puanının cinsiyete ve rehberlik araştırma merkezine devam etme süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi,
3. Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) puanının yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, gereksinim türü, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Walli H Testi yapılmıştır.

Yapılan fark analizlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ahlaki yargı ölçeğinden alınan puanlar, 10-14 puan “çok düşük”, 15-18 puan “düşük”, 19-22 puan “orta”, 23-26 puan “yüksek” ve 27-30 puan “çok yüksek” düzeyi ifade etmektedir. Yargı ölçeğinin alt boyutlarında, 2-2,80 “çok düşük”, 2,81-3,60 “düşük”, 3,61-4,40 “orta”, 4,41-5,20 “yüksek” ve 5,21-6,00 “çok yüksek” düzeyi belirtmektedir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubunda yer alan 6-13 yaş aralığındaki özel gereksinimli çocukların Ahlaki Yargı Ölçeğinden (AYÖ) aldıkları puanların dağılımı yer almaktadır. Ayrıca ahlaki yargı puan ortalamalarının bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgular bu bölümde ortaya konmuştur.

4.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın problemi olan “Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeyleri nasıldır?” alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2:Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	\bar{x}	Ss	Min. Değ.	Mak. Değ.	Düzyey
İkilem	57	3,929	,650	3,00	6,00	Orta
Kültürel paylaşım	57	5,438	1,085	2,00	6,00	Çok yüksek
Kasti kaza	57	4,771	1,349	2,00	6,00	Yüksek
Sosyal yardımlaşma	57	5,473	1,211	2,00	6,00	Çok yüksek
Aile kuralı	57	5,368	1,371	2,00	6,00	Çok yüksek
Ahlaki yargı	57	24,982	4,623	11,00	30,00	Yüksek

Çizelge 2’ye göre özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının ($\bar{x} = 24,982$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı durumlarının gayet iyi bir durumda olduğu söylenebilir. Alt boyutlardan olan kültürel paylaşım ($\bar{x} = 5,438$), sosyal yardımlaşma ($\bar{x} = 5,473$) ve aile kuralı ($\bar{x} = 5,368$) ortalama puanlarının “çok yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ahlaki yargının kasti kaza boyutunun puan ortalamasının ($\bar{x} =$

4,771) “yüksek”, ikilem boyutunun puan ortalamasının ($\bar{x} = 3,929$) “orta” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 3’de yer almaktadır.

Çizelge 3:Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
İkilem	6-8 yaş	17	29,71	1,158	2	,560	-
	9-10 yaş	17	26,50				
	11-13 yaş	17	30,79				
Kültürel paylaşım	6-8 yaş	17	27,89	1,726	2	,422	-
	9-10 yaş	17	26,87				
	11-13 yaş	17	32,24				
Kasti kaza	6-8 yaş	17	24,37	3,829	2	,147	-
	9-10 yaş	17	28,58				
	11-13 yaş	17	34,05				
Sosyal yardımlaşma	6-8 yaş	17	25,63	3,088	2	,213	-
	9-10 yaş	17	29,00				
	11-13 yaş	17	32,37				
Aile kuralı	6-8 yaş	17	25,74	3,828	2	,148	-
	9-10 yaş	17	28,37				
	11-13 yaş	17	32,89				
Ahlaki yargı	6-8 yaş	17	24,79	3,736	2	,154	-
	9-10 yaş	17	27,50				
	11-13 yaş	17	34,71				

Çizelge 3’de özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak

anlamli bulunmamıştır ($x^2=3,736$; $p>.05$). Yaşa göre, 11-13 yaş aralığındaki çocukların ahlaki yargı puanlarının 6-8 yaş ve 9-10 yaş çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($x^2=1,158$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($x^2=1,726$; $p>.05$), kasti kaza ($x^2=3,829$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($x^2=3,088$; $p>.05$) ve aile kuralı ($x^2=3,828$; $p>.05$) boyutlarının çocukların yaşına göre anlamli düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanları cinsiyete göre anlamli düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 4’de yer almaktadır.

Çizelge 4:Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
İkilem	Kız	29	29,59	858,00	389,00	-,352	,725
	Erkek	28	28,39	795,00			
	Toplam	57					
Kültürel paylaşım	Kız	29	28,69	832,00	397,00	-,178	,858
	Erkek	28	29,32	821,00			
	Toplam	57					
Kasti kaza	Kız	29	27,38	794,00	359,00	-,814	,416
	Erkek	28	30,68	859,00			
	Toplam	57					
Sosyal yardımlaşma	Kız	29	29,24	848,00	399,00	-,157	,875
	Erkek	28	28,75	805,00			
	Toplam	57					
Aile kuralı	Kız	29	29,62	859,00	388,00	-,418	,676
	Erkek	28	28,636	794,00			
	Toplam	57					
Ahlaki yargı	Kız	29	27,50	797,50	362,50	-,705	,481
	Erkek	28	30,55	855,50			
	Toplam	57					

Çizelge 4'e göre özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U= 362,50$; $p>.05$). Cinsiyete göre, erkek öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($U= 389,00$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($U= 397,00$; $p>.05$), kasti kaza ($U= 359,00$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($U= 399,00$; $p>.05$) ve aile kuralı ($U= 388,00$; $p>.05$) boyutlarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 5’de yer almaktadır.

Çizelge 5:Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
İkilem	Kardeş yok	6	32,50	,810	2	,667	-
	1 kardeş	22	29,73				
	2 kardeş ve üzeri	29	27,72				
Kültürel paylaşım	Kardeş yok	6	26,42	,451	2	,798	-
	1 kardeş	22	28,34				
	2 kardeş ve üzeri	29	30,03				
Kasti kaza	Kardeş yok	6	17,25	4,066	2	,131	-
	1 kardeş	22	29,57				
	2 kardeş ve üzeri	29	31,00				
Sosyal yardımlaşma	Kardeş yok	6	16,00	8,411	2	,015	2>1, 3>1
	1 kardeş	22	29,50				
	2 kardeş ve üzeri	29	31,31				
Aile kuralı	Kardeş yok	6	21,08	4,262	2	,119	-
	1 kardeş	22	28,07				

	2 kardeş ve üzeri	29	31,34				
	Kardeş yok	6	14,42				
Ahlaki yargı	1 kardeş	22	31,05	5,348	2	,069	-
	2 kardeş ve üzeri	29	30,47				

Çizelge 5'e göre özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,348$; $p>.05$). Kardeş sayısına göre, kardeşi olmayan öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının kardeşi olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($\chi^2=,810$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($\chi^2=,451$; $p>.05$), kasti kaza ($\chi^2=4,066$; $p>.05$) ve aile kuralı ($\chi^2=4,262$; $p>.05$) boyutlarının çocukların kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ahlaki yargının sosyal yardımlaşma boyutu puanlarının çocukların kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=8,411$; $p<.05$). Ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklılaşmanın bir kardeşi olanlar ile kardeşi olmayanlar arasında bir kardeşi olanlar; iki kardeşi ve üzeri olanlar ile kardeşi olmayanlar arasında iki kardeşi ve üzerinde olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle özel gereksinim duyan çocuklardan kardeşi olmayan çocukların ahlaki yargının sosyal yardımlaşma durumlarının gelişmediği, kardeşi olanların daha fazla geliştiği söylenebilir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanları doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 6'da yer almaktadır.

Çizelge 6:Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Fark Grupları
------	---------	---	------------------	----------	----	---	---------------

İkilem	Birinci çocuk	14	28,71	,010	2	,995	-
	İkinci çocuk	26	29,13				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	17	29,03				
Kültürel paylaşım	Birinci çocuk	14	30,96	2,069	2	,355	-
	İkinci çocuk	26	26,23				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	17	31,62				
Kasti kaza	Birinci çocuk	14	27,68	1,570	2	,456	-
	İkinci çocuk	26	27,17				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	17	32,88				
Sosyal yardımlaşma	Birinci çocuk	14	25,07	2,690	2	,261	-
	İkinci çocuk	26	29,12				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	17	32,06				
Aile kuralı	Birinci çocuk	14	26,96	,928	2	,629	-
	İkinci çocuk	26	28,85				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	17	30,91				
Ahlaki yargı	Birinci çocuk	14	26,18	,711	2	,701	-
	İkinci çocuk	26	29,12				
	Üçüncü ve üzeri çocuk	17	31,15				

Çizelge 6'ya göre özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,711$; $p>.05$). Doğum sırasına göre, üçün ve üzeri doğum sırasına sahip olan çocukların ahlaki yargı puanlarının birinci ve ikinci doğum sırasına sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($\chi^2=,010$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($\chi^2=2,069$; $p>.05$), kasti kaza ($\chi^2=1,570$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($\chi^2=2,690$; $p>.05$) ve aile kuralı ($\chi^2=,928$; $p>.05$) boyutlarının çocukların doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanları gereksinim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 7’de yer almaktadır.

Çizelge 7:Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının gereksinim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
İkilem	Hafif mental retarde	24	26,73	3,500	2	,174	-
	Atipik otizm	6	23,67				
	Özel öğrenme güçlüğü	27	32,20				
Kültürel paylaşım	Hafif mental retarde	24	28,48	8,941	2	,011	1>2, 3>2
	Atipik otizm	6	14,67				
	Özel öğrenme güçlüğü	27	32,65				
Kasti kaza	Hafif mental retarde	24	30,54	10,344	2	,006	1>2, 3>2
	Atipik otizm	6	10,08				
	Özel öğrenme güçlüğü	27	31,83				
Sosyal yardımlaşma	Hafif mental retarde	24	29,33	11,996	2	,002	1>2, 3>2
	Atipik otizm	6	13,67				
	Özel öğrenme güçlüğü	27	32,11				
Aile kuralı	Hafif mental retarde	24	29,65	11,759	2	,003	1>2, 3>2
	Atipik otizm	6	14,17				
	Özel öğrenme güçlüğü	27	31,72				
Ahlaki yargı	Hafif mental retarde	24	28,63	7,890	2	,019	1>2, 3>2
	Atipik otizm	6	12,33				
	Özel öğrenme güçlüğü	27	33,04				

Çizelge 7’ye göre özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının gereksinim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=7,890$; $p<.05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann

Whitney U testi sonucunda anlamlı farklılaşmanın hafif mental retarde ve özel öğrenme güçlüğü ile atipik otizm arasında hafif mental retarde ve özel öğrenme güçlüğü lehine olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle özel öğrenme güçlüğü ve hafif mental retarde teşhisi konulan çocukların ahlaki yargı durumlarının atipik otizmliler çocuklara göre bir farklılık gösterdiği, daha yüksek olduğu söylenebilir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($x^2=3,500$; $p>.05$) gereksinim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Kültürel paylaşım ($x^2=8,941$; $p<.05$), kasti kaza ($x^2=10,344$; $p<.05$), sosyal yardımlaşma ($x^2=11,996$; $p<.05$) ve aile kuralı ($x^2=11,759$; $p<.05$) boyutlarının gereksinim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı alt boyutlarında hafif mental retarde ve özel öğrenme güçlüğü ile atipik otizm arasında hafif mental retarde ve özel öğrenme güçlüğü lehine olduğu görülmektedir.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanları özel eğitim alma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 8’de yer almaktadır.

Çizelge 8:Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının özel eğitim alma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
İkilem	2 yıl altı	23	31,00	713,00	345,00	-,972	,331
	2 yıl ve üzeri	34	27,65	940,00			
	Toplam	57					
Kültürel paylaşım	2 yıl altı	23	28,72	660,50	384,50	-,131	,896
	2 yıl ve üzeri	34	29,19	992,50			
	Toplam	57					
Kasti kaza	2 yıl altı	23	25,59	588,50	312,50	-1,385	,166
	2 yıl ve üzeri	34	31,31	1064,50			
	Toplam	57					
Sosyal yardımlaşma	2 yıl altı	23	28,65	659,00	383,00	-,183	,855

	2 yıl ve üzeri	34	29,24	994,00			
	Toplam	57					
	2 yıl altı	23	27,26	627,00			
Aile kuralı	2 yıl ve üzeri	34	30,18	1026,00	351,00	-,947	,344
	Toplam	57					
	2 yıl altı	23	25,57	588,00			
Ahlaki yargı	2 yıl ve üzeri	34	31,32	1065,00	312,00	-1,304	,192
	Toplam	57					

Çizelge 8'e göre özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının özel eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U = 312,00$; $p > .05$). Rehabilitasyon merkezine devam etmeye göre, 2 yıl ve üzeri devam eden çocukların puanlarının 2 yıl altı devam edenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($U = 345,00$; $p > .05$), kültürel paylaşım ($U = 384,50$; $p > .05$), kasti kaza ($U = 312,50$; $p > .05$), sosyal yardımlaşma ($U = 383,00$; $p > .05$) ve aile kuralı ($U = 351,00$; $p > .05$) boyutlarının özel eğitim alma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 9'da yer almaktadır.

Çizelge 9: Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının annenin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Fark Grupları
İkilem	İlköğretim	34	31,46	3,802	2	,149	-
	Ortaöğretim	12	23,25				
	Yükseköğretim	11	27,68				
Kültürel paylaşım	İlköğretim	34	31,81	4,791	2	,091	-

	Ortaöğretim	12	22,08				
	Yükseköğretim	11	27,86				
Kasti kaza	İlköğretim	34	30,19				
	Ortaöğretim	12	26,00	,675	2	,713	-
	Yükseköğretim	11	28,59				
Sosyal yardımlaşma	İlköğretim	34	30,79				
	Ortaöğretim	12	22,83	4,163	2	,125	-
	Yükseköğretim	11	30,18				
Aile kuralı	İlköğretim	34	29,44				
	Ortaöğretim	12	26,88	,544	2	,762	-
	Yükseköğretim	11	29,95				
Ahlaki yargı	İlköğretim	34	31,10				
	Ortaöğretim	12	25,33	1,423	2	,491	-
	Yükseköğretim	11	26,50				

Çizelge 9'a göre özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,423$; $p>.05$). Anne öğrenim durumuna göre, ilköğretim eğitimi alan annelerin çocuklarının ahlaki yargı puanlarının ortaöğretim ve yükseköğretim eğitimi alan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($x^2=3,802$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($x^2=4,791$; $p>.05$), kasti kaza ($x^2=,675$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($x^2=,125$; $p>.05$) ve aile kuralı ($x^2=,544$; $p>.05$) boyutlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 10'da yer almaktadır.

Çizelge 10:Özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının babanın öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
İkilem	İlköğretim	25	31,94	2,359	2	,307	-
	Ortaöğretim	18	26,61				
	Yükseköğretim	14	26,82				
Kültürel paylaşım	İlköğretim	25	32,84	3,957	2	,138	-
	Ortaöğretim	18	27,11				
	Yükseköğretim	14	24,57				
Kasti kaza	İlköğretim	25	31,22	1,417	2	,492	-
	Ortaöğretim	18	28,92				
	Yükseköğretim	14	25,14				
Sosyal yardımlaşma	İlköğretim	25	30,56	2,877	2	,237	-
	Ortaöğretim	18	25,11				
	Yükseköğretim	14	31,21				
Aile kuralı	İlköğretim	25	28,84	,631	2	,729	-
	Ortaöğretim	18	27,72				
	Yükseköğretim	14	30,93				
Ahlaki yargı	İlköğretim	25	32,00	2,695	2	,260	-
	Ortaöğretim	18	29,44				
	Yükseköğretim	14	23,07				

Çizelge 10'a göre özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,695$; $p>.05$). Baba öğrenim durumuna göre, ilköğretim eğitimi alan babaların çocuklarının ahlaki yargı puanlarının ortaöğretim ve yükseköğretim eğitimi alan babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem ($\chi^2=2,359$; $p>.05$), kültürel paylaşım ($\chi^2=3,957$; $p>.05$), kasti kaza ($\chi^2=1,417$; $p>.05$), sosyal yardımlaşma ($\chi^2=2,877$; $p>.05$) ve aile kuralı ($\chi^2=,631$; $p>.05$) boyutlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın temel ve alt problemleri bağlamında tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar maddeler halinde sunulduktan sonra alt başlıklarda kurumsal temeller kapsamında ilgili literatür ve araştırmalardan elde edilen sonuçlarla birlikte ulaşılan bulgulara ilişkin yorumlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, bir özel eğitim kurumuna devam eden 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın evrenini, İstanbul ili Üsküdar ilçesine bir özel eğitim kurumuna devam eden 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocuklar oluşturmuştur. Bu bölümde, basit tesadüfi örneklem ile seçilen 57 tane 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocuğun ahlaki yargı düzeylerinin yaşa, cinsiyete, gereksinim türü, annenin- babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, özel eğitim alma süresi değişkenlerine ilişkin sonuçlarına yönelik bulguları tartışılmıştır. Bulgular, toplam 57 adetten oluşan çalışma grubuna Çapan, (2005) tarafından geliştirilen *Ahlaki Yargı Ölçeği* uygulanarak toplanmıştır. Nicel araştırma yöntemleri içerisinde olan ilişkisel tarama modeli ve nedensel karşılaştırma yapılan çalışmada veri analizleri ile ulaşılan sonuçlar maddeler halinde sıralanmıştır.

- 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının “yüksek” olduğu ortaya çıkmıştır.
- 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.
- 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.
- 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

- 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.
- 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının gereksinim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.
- 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.
- 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının rehabilitasyon merkezine devam etme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.
- 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.
- 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Yukarıda maddeler halinde sıralanan sonuçlar alt başlıklar halinde ilgili olan literatürden yola çıkarak tartışılmıştır. Kuramsal temeller içerisinde sunulan araştırmalar ve ilgili literatür taramasıyla elde edilen sonuçlar dikkate alınarak yapılan bu çalışmaya benzer olan ve olmayan sonuçların nedenleri teori temelli olarak tartışılmıştır.

6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının “yüksek” olduğu ortaya çıkmıştır. Alt boyutlardan olan kültürel paylaşım, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı “çok yüksek”, kasti kaza “yüksek”, ikilemin ise “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Burada ortaya çıkan bulgular, Kayahan’ın (2020) 5-6 yaş olağan gelişen çocuklar ile yürüttüğü araştırmada bulunan ahlaki yargı puanları ile benzerlik göstermektedir. Kahn’ın (1976, 1985); zihinsel engellilerle yürüttüğü araştırmanın bulguları ile sonuçlar örtüşmektedir. Alt testlerden ikilem boyutunda diğer testlere nazaran az puan alındığı gözlemlenmiştir. Bu durum, Oubrahim ve arkadaşlarının (2019) yapmış olduğu araştırmada çıkan sonuç, niyetten çok sonuca odaklanma ile ilişkilendirilmiştir.

6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yaşa göre, ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen 11-13 yaş aralığındaki çocukların

ahlaki yargı puanlarının 6-8 yaş ve 9-10 yaş çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargıların yaş ile birlikte artması Piaget'in teorisine paralel bir bulgudur (Piaget, 1972). Özel gereksinimli olursa da yaşla beraber ahlaki gelişimin artması beklenmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında yaşa göre bir farklılık bulunmamıştır.

6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre, ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen erkek öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı boyutlarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Literatürde olağan gelişen çocuklarla yapılan araştırmaların çoğunda cinsiyet ve ahlaki yargı arasında bir bağlantı olmadığı saptanmıştır (Dilber 2015; Çapan, 2005). Özel gereksinimli çocuklarla yapılan çalışmada alan yazında olağan gelişen çocuklarla yapılan çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Kardeş sayısına göre, ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kardeşi olmayan öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının kardeşi olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ahlaki yargının alt boyutları olan ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza ve aile kuralı boyutlarının çocukların kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ahlaki yargının sosyal yardımlaşma boyutu puanlarının çocukların kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın bir kardeşi olanlar ile kardeşi olmayanlar arasında bir kardeşi olanlar; iki kardeşi ve üzeri olanlar ile kardeşi olmayanlar arasında iki kardeşi ve üzerinde olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle özel gereksinim duyan çocuklardan kardeşi olmayan çocukların ahlaki yargının sosyal yardımlaşma durumlarının gelişmediği, kardeşi olanların daha fazla geliştiği söylenebilir. Bu anlamda çalışmada kardeş sayısı ile ahlaki yargı düzeyi arasında ortaya çıkan durumun, Çapan, (2005) tarafından olağan gelişen çocuklarla yapılan araştırma ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aile içindeki kardeş ilişkileri özel

gereksinimli çocuklarda da tipik gelişen çocuklarda olduğu gibi sosyal yardımlaşmayı olumlu anlamda etkiler sonucuna ulaşılmıştır.

6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Doğum sırasına göre ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen için ve üzeri doğum sırasına sahip olan çocukların ahlaki yargı puanlarının birinci ve ikinci doğum sırasına sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre son doğan çocukların öncekilere göre daha üst düzeyde ahlaki yargıya sahip oldukları düşünülebilir. Türk aile yapısı gereği büyük çocuklar genellikle daha erken yaşta ve çok sorumluluk yüklenir ve kendinden küçüklere göre daha çok karar verme yetkisine sahip olurlar. Bu da görülüyor ki küçükleri olumlu anlamda etkilemiştir.

6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının gereksinim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Özel öğrenme güçlüğü ve hafif mental retarde teşhisi konulan çocukların ahlaki yargı durumlarının atipik otizmlili çocuklara göre bir farklılık gösterdiği, daha yüksek olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma ve aile kuralı alt boyutlarında hafif mental retarde ve özel öğrenme güçlüğü ile atipik otizm arasında hafif mental retarde ve özel öğrenme güçlüğü lehine olduğu görülmektedir. Otizim aleyhine çıkan bulgular Takeda, (2007) ve arkadaşlarının, Zalla, (2011) ve arkadaşlarının bulduğu sonuçlarla örtüşmektedir. Bununla beraber alanyazında OSB'li ve olağan gelişen çocukların ahlaki yargılarını karşılaştıran bazı araştırmalarda ise, (Blair, 1996; Grant vd., 2005; Shulman vd., 2012; Li vd., 2019; Margoni vd., 2019; Garcia-Molina vd., 2019) her iki grupta birbirine benzer sonuçlar bulunmuştur. OSB'li çocukların diğer gereksinim gruplarından daha düşük ahlaki yargı almaları bazı çalışmalarda karşılaşılan OSB'li çocukların akıl yürütmede yaşadıkları zorluk ile ilişkilendirilebilir (Minshew vd., 2002).

Kohlberg'in metodolojisinin, OSB'li oldukça yetenekli bireyler için bile zor becerileri kullanma yeteneğini gerektirdiği de göz önünde tutulmalıdır. Örneğin, OSB'li bireyler daha az zihinsel durum kelimesi kullanır (Bishop ve Norbury 2002 ; Tager-Flusberg ve Sullivan 1995) etkileşim açıklamalarında ve dolayısıyla Kohlberg'in ikilemelerine ilişkin açıklamalarında hiçbir zaman yüksek puanlar alınmamıştır. Ahlaki gelişimin farklı etiyojilerin zihinsel ve gelişimsel yetersizliklerine bağlı olarak değişme

olasılığı vardır. Örneğin, OSB koşullarına sahip çocuklar ve ergenler, ahlaki akıl yürütme ve gelişimlerini etkileyebilecek sosyal perspektif almada belirli zorluklara sahip olabilirler. Çalışmada kullanılan ölçek sözel ifadelerle değerlendirildiği için OSB’li çocuklar gerçek performanslarını ortaya koymakta zorlanmış olabilirler.

6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının özel eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen 2 yıl ve üzeri devam eden çocukların puanlarının 2 yıl altı devam edenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu değişken doğal olarak yaş değişkeni ile de ilişkilendirilebilir. Hem yaşının hem de özel eğitim kurumuna devam süresinin artması ahlaki yargı düzeyinin yükselmesine neden olabileceğini düşündürmüştür.

6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Anne öğrenim durumuna göre, ilköğretim eğitimi alan annelerin çocuklarının ahlaki yargı puanlarının ortaöğretim ve yükseköğretim eğitimi alan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazına bakıldığında olağan gelişen çocuklarla yapılan araştırmalarda (Akyürek, 2007; Çapan, 2005; Dereboy vd., 2007; Dilber, 2015; Kayahan, 2020; Koca, 1987; Saylağ, 2001; Tola, 2003) olağan gelişen çocuklarla yapılan araştırmalarda annenin öğrenim durumunun artması ile çocuğun ahlaki yargı puanının arttığı saptanmıştır. Bulunan bu farklı sonuç, örneklem olarak alınan grubun % 60’a yakın kısmının anne öğrenim durumunun ilköğretim düzeyinde olması ile ilişkilendirilmiştir. 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı puanlarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Baba öğrenim durumuna göre, ilköğretim eğitimi alan babaların çocuklarının ahlaki yargı puanlarının ortaöğretim ve yükseköğretim eğitimi alan babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan örneklem grubunun % 44’ünün baba öğrenim durumu ilköğretim seviyesinde olması bu sonuçla ilişkilendirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların aile sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması bunda etken olarak görülmektedir. Bu sonuçlara göre ahlaki yargıda ebeveynlerin eğitimleri etkili olmamaktadır. Ancak çıkan sonuçların Türk kültür ve aile yapısına göre yorumlanması ve farklı kültürlerdeki sonuçlarının aynı olmayabileceğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacı tarafından ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Ailelere ve eğitimcilere yönelik öneriler

- Özel gereksinimli çocukların devam ettikleri eğitim kurumlarında ahlaki yargı gelişimini destekleyen eğitim içerikleri uygulanmalı ve ahlaki ikilemlerin tartışıldığı ortamlar yaratılmalıdır.
- Özel gereksinimli çocuklar gerek eğitimde kaynaştırma uygulamaları ile gerekse sosyal hayatta tek başına bulunarak daha çok insan ilişkisine maruz bırakılmalıdır.
- Aile ve yetişkinden bağımsız kendi karar verebileceği durumlar yaratılmalı ve müdahale edilmemesi konusunda bakım verene rehberlik edilmelidir.
- Ahlaki gelişimlerini desteklemek amacı ile olağan gelişen yaşlıları ve yetişkinlerle daha çok iletişim kurabilecekleri ortam ve etkinliklerde bulunmasına imkan verilmelidir. Bu bağlamda kaynaştırma eğitimine ağırlık verilmelidir.
- Kaynaştırma eğitiminde olağan gelişen çocuklar ve aileleri ile temas ederek özel gereksinimli çocukların da diğer akranları ile benzer ahlaki gelişim basamaklarında olabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.
- Özel ihtiyaçlarından ötürü özel gereksinimli çocuklara uygulanan korumacı tavırlar ile ilgili aile ve çevresine eğitimler verilmeli, çocukların karşılaştıkları ahlaki ikilemlerde kararlar almaları desteklenmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Ahlaki yargı ülkemizde yeterince çalışılmamış bir konudur. Özellikle özel gereksinimli çocukların ahlaki yargılama düzeyleri ve zeka bölümleri ile ilgili deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
- Özel gereksinim hem çeşit anlamında hem de her biri kendi içinde çok geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu bakımdan her bir gereksinim türü başlı başına bir çalışmanın konusu olup daha geniş bir biçimde araştırılmalıdır.

- Anne-baba tutumları, akran, okul ve çevre etkisi değişkenleri bakımından özel gereksinimli çocukların ahlaki gelişimleri incelenmelidir.
- Özel gereksinimli çocuklar için ahlaki gelişime yönelik programlar geliştirip deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
- Ahlaki gelişimde anne-baba ve çevrenin etkisi ve özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin uzman desteğine duyduğu ihtiyaç faktörü göz önünde bulundurularak ebeveyn eğitime ağırlık verilmeli ve bu konuda deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

•

KAYNAKLAR

- Abel, T. (1941).** Moral judgments among subnormals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 36 (1941), pp. 378-392.
- Acuner, H.Y. (2004).** *14-18 Yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi).
- Akay H. G. (2000).** *Çocuk gelişimi,* İstanbul, Esin Yayınları.
- Akbaba, S. (2018).** *Ahlak ve gelişimi,* Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed.), Eğitim Psikolojisi içinde (s.166-203). Ankara:Pegem.
- Akçamete, A. G. (2012).** *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim,* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksoy, V., ve Topuz, Ç. (2019).** *Özel eğitimde değerlendirmenin temelleri,* V. Aksoy (Ed.), Özel gereksinimli çocukların eğitiminde değerlendirme (s. 1-11). Ankara: Maya Akademi.
- Akyürek, P.G. (2007).** *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin çocukların ahlak gelişimine etkisi: Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı açısından bir değerlendirme.* Yüksek Lisans Tezi, Kayseri Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Algozzine, B. (2006).** *Teaching students with mental retardation: A practical guide for every teacher,* California:Carwin Press, 118p.
- Alyüz, Z. (2018).** *Evcil hayvanı olan ve olmayan 10-12 yaş çocukların empatik eğilim, ahlaki yargı ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi).
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA). (2013).** *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal elkitabı,* (DSM-5), Tanı ölçütleri başvuru elkitabı (E. Köroğlu Çev). Ankara:Hekimler Yayın Birliği.
- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2009).** *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş,* İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aydın, A. (2000).** *Gelişim ve öğrenme psikolojisi,* 2. Basım, İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Aydın, B. (2002).** *Gelişimin doğası. Gelişim ve öğrenme psikolojisi,* (Ed: B. Yeşilyaprak). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın. M. Z. (2011).** *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi,* 4. Basım, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytaç, K. (1980).** *Avrupa eğitim tarihi,* 2. Basım, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Yayınları.
- Aytar, A. (2011).** *Ahlak (törel) gelişim,* Ayten Ulusoy (Ed.), Eğitim psikolojisi. Ankara: Anı.
- Bacanlı, H. (2015).** *Eğitim psikolojisi.* 22. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bağdaş, H.B. (2017).** *İkoku birinci sınıfa 60-66 aylık başlayan çocuklar ile 70-72 aylık başlayan çocuklar arasındaki ahlaki yargı farklılıklarının incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi).

- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Könez, N., ve Yalçın, G., (2018).** Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Balat U. G., ve Dağal B. A. (2006).** *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bandura, A. (1991).** *Social cognitive theory of moral thought and action. Handbook of moral behavior and development*, 1. 45-103.
- Bandura, A. (1971).** *Social learning theory*, New York: General Learning Press.
- Baran, G. (2011).** “Çocuk gelişimine giriş” *Çocuk gelişimi*, Ed: Aral, N. ve Baran, G., İstanbul: Ya-Pa.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., ve Robertson, M. (1997).** Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38. 813–822.
- Başalan İz, F. (2009).** *Kohlberg’in bilişsel ahlak gelişimi kuramına göre hemşire çocuklarının ahlaki yargı yeteneklerinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi, İzmir Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Başaran, İ. (1996).** *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Batu, S., ve Kırcaali- İftar, G. (2010).** *Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., ve Uysal, A. (2010).** *Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme*, Gönül Akçamete (Ed.) içinde, Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim: Kaynaştırma fikrinin gelişimi ve tanımı (ss.115-122) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayrak, Ş. (2019).** *48-72 Aylık çocukların etkileşimli oyun davranışları ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Bencik Kangal, S. (2010).** *Normal ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarının karşılaştırılması ve yaratıcı drama programının çocukların ahlaki yargılarına etkisi*. (Doktora Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi).
- Bee, H., ve Boyd, D. (2009).** *Çocuk gelişim psikolojisi*, 1. Basım, İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Bender, N. (1980).** *Intent and outcome in the moral judgement of mentally retarded and nonretarded children* *Mental Retardation*, pp. 39-40.
- Bender, W. N. (2016).** *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berk, E. L. (2013).** *Çocuk gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Berkowitz, L. (1964).** *The development of motives and values in the child*, Basic books,
- Bishop, D. V. M., ve Norbury, C. F. (2002).** Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardized diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 917–929.
- Blair, R.J.R. (1996).** *Brief report: Morality in the autistic child, journal of autism and developmental disorders*, VoL 26, No. 5.
- Böke, K. (2009).** *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bull, N. J. (2010).** *Moral judgement from childhood to adolescence*, New York: Routledge.
- Büyükbakkal, B. (2019).** *Okul öncesi dönemde olan çocukların ahlaki gelişimlerinin resim analizi ile incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi).

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014).** *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi
- Cavkaytar, A. (2013).** *Ailelerle iş birliği*, İçinde S. Eripek (Ed.), Özel eğitim (s. 53-71). Beşinci Basım, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Cherney, L. R. (2004).** Aphasia, alexia, and oral reading. *Topics in stroke rehabilitation*, 11, 22–36.
- Cihan, M. (2004).** John Locke'un ahlak üzerine düşünceleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:10, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31405>.
- Civelek, Y. (2015).** Geçmişten geleceğe ahlak. *Uluslararası Katılımlı Sempozyum*, Bartın.
- Cortiella, C., ve Horowitz, S. H. (2014).** *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*, New York: National Center for Learning Disabilities.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2016).** *Designing and conducting mixed methods research*, Sage publications.
- Cüceloğlu, D. (2014).** *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A., ve Seçer, S. (2002).** *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişim*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çakmak-Tellioğlu, Ş. K. (2016).** *Erken çocuklukta üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki akıl yürütmelerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydoğulları, S., ve Çok, F. (2012).** Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1211-1225.
- Çankaya, Ö. (2010).** *İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çapan, A. (2005).** *3-11 Yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çelebi, N. (2003).** Ahlâk, etik ve toplum. *Bilge Yayın Tanıtım Eleştiri Dergisi*. Cilt: 10, 2003 / Kış 39. <http://akmb.gov.tr/userfiles/files/Bilge%20Dergisi/Bilge-pdf.39.pdf>
- Çınar, A. (2013).** *Değerler felsefesi ve psikolojisi*, Bursa: Emin Yayınları.
- Çiftçi, N. (2003).** Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77, İstanbul.
- Çileli, M. (1986).** *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*, Ankara: V Yayınları.
- Çileli, M. (1987).** *Ergenlikte ahlak gelişimi, ergenlik psikolojisi*, Der: Bekir Onur, Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Çinemre, S. (2013).** Bir ahlak eğitimcisi olarak Lawrence Kohlberg. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 22, Sayı: 1, 2013 S. 143-164.
- Çinemre, S. (2014).** Kohlberg'in ahlak gelişim teorisine yönelik bazı eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 12, No. 28, 69-99, Aralık 2014
- Dahl, A. ve Killen, M. (2018).** *Moral Reasoning: Theory and research in developmental science*, John T. Wixted (Ed.). Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience, 1–31.
- Della- Fina, V. (2015).** *Domestic laws and national plans or strategies for the protection of the rights of people with autism: An Appraisal*. In: Della Fina

- V., Cera R. (eds) *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*, Springer, Cham
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016).** Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi, *Current Research in Education*, 2(3). 130-148.
- Dereboy ., Okyay P., Eskin M., Dereboy F., ve Demir Kaynak H. (2007).** E risk factors for and protective factors against adolescent suicidal behavior in Turkey crisis: the journal of crisis intervention and suicide prevention, 28(14),131-139.
- Dewey, J. (1920).** *Reconstruction in philosophy*. New Jersey: Henry Hold.
- Diken, İ. H. (2010).** *Otistik bozukluğu olan öğrenciler*, İbrahim h. Diken (ed.) Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (409-445). Ankara: Pegem Akademi.
- Dikici-Sığırtmaç, A., ve Deretarla-Göl, E. (2010).** *Okul öncesinde özel eğitim*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dilber, M. (2015).** *Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Dilmaç, B. (1999).** *İlköğretim çocuklarına insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Din, S. (2003).** *Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin çocuklarının kişisel hijyeni hakkında bilgi ve uygulamalarının saptanması*. (Bilim uzmanlığı tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi).
- Eaude, T. (2008).** *Children's spiritual, moral, social and cultural development , primary and early years*, Los Angeles: Learning Matters.
- Ekři, H. (2006).** Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 6 (1), 29-38
- Eldeniz etin, M. (2017).** Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi Elektronik Yayın*. Doi:10-21565/ozelegitimdergisi.293726.
- Erdem, A. R. (2003).** Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2006).** *Eğitim psikolojisi, gelişim-öğrenme-öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eripek, S. (2005).** *Özel eğitim. S. Eripek (Ed.). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ersanlı, K. (2005).** *Davranışlarımız gelişim ve öğrenme*, Eser Matbaası.
- Feldman, R. (2007).** Maternal versus child risk and the development of parent-child and family relationships in five high-risk populations. *Development and Psychopathology*, 19(02), 293-312.
- Ferguson, D. L. (1996).** *Is It Inclusion yet? Bursting the bubbles*, In M. S. Berres, D. L. Ferguson, P. Knoblock., Woods, C. (Ed). *Creating Tomorrow's Schools Today: Stories Of Inclusion, Change And Renewal* 16-37. New York: Teachers College Press.
- Forness, S., ve Knitzer,J. (1992).** A new proposed definition and terminology to replace "serious emotional disturbance" in individuals with disabilities education act. *School pshchology review*, 21.
- Franklin, B. (1987).** The first crusade for learning disabilities: The movement for the education of backward children. The formation of school subjects: The

- struggle for creating an American institution. ed. T.S. Popkewitz, New York: Falmer.
- Frederickson, N., ve Cline, T. (2002).** *Special educational needs, inclusion and diversity*, Philadelphia : Open University Press.
- Gallagher, J., Coleman, M.R., ve Kirk, S. (2017).** *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gander, M. & Gardiner, H. (1993).** *Çocuk ve ergen gelişimi*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Garcia-Molina, I.G., Clemente-Estevan, R.A., ve Andrés-Roqueta, C., (2019).** Detailing the understanding of moral judgements in autism. A study with spanish-speaking children, *Cognitive Development*. Volume 52. October–December 2019, 100815. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.100815>.
- Gargiulo, R.M., ve Sulick, J.A. (1978).** Moral judgement in retarded and nonretarded school age children, *Journal of Psychology*, 99 (1978), pp. 23-26.
- Gately, F. J., ve Gately, S. E. (1993).** *Developing positive co-teaching environments: meeting the needs of an increasingly diverse students population. Annual conference of the concil for exceptional children*, (71st) San Antonio, Texas. (ERIC Document Reproduction Service No ED 358 604).
- Geçtan, E. (1998).** *Psikanaliz ve sonrası*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gibbs, J. C. (2014).** *Moral development and reality beyond the theories of Kohlberg, hoffman and haidt*, New York: Oxford University Press.
- Giddens, A. (2000).** *Sosyoloji*, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gilligan, C. (1982).** *In a different voice : Psychological theory and women's development*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1985).** *In a different voice: Women's conceptions of self and of morality*, New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Gövsä, İ. A. (1998).** *Çocukta duygusal gelişim*, 1. Basım. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Grant, C. M., Boucher, J., Riggs, K. J., ve Grayson, A. (2005).** Moral understanding in children with autism. *Autism*, 9(3). 317–331. <https://doi.org/10.1177/1362361305055418>
- Greenspan, S. I. ve Wieder, S. (2019).** *Özel gereksinimli çocuk*. (İ. Ersevîm. Çev.) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Grossman, H. J. (1983).** Classification in mental retardation. *American Nassociation on Mental Deficiecy*, Washington.
- Guralnick, M. J. (2001).** A framework for change in early childhood inclusion. *Early Childhood Inclusion*, 3-35.
- Güleç, C., ve Köroğlu, E. (1998).** *Psikiyatri temel kitabı*, Cilt 2. Ankara: Hekimler Birliği Yayını.
- Günçe, G. (1973).** *Çocukta zihin gelişimi, Piaget Kuramına toplu bakış*, Ankara : Baylan Matbaası.
- Güngör, E. (1995).** *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gürgür, H. (2013).** *İşitme yetersizliğine sahip bireyler*, Vuran, S. Ed., Özel Eğitim, Ankara: Maya Akademi.
- Güriz, A. (1999).** *Hukuk felsefesi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürkan, M., Öztürk, V., Kılıç, Z., Güney, N., Kırca, A. Ve diğerleri, (2010).** *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma “yönetici öğretmen aile klavuzu”*. Ankara: MEB Yayınları.
- Hallahan, M.L., ve Kauffmann, J.M. (2006).** *Exeptional learners: introduction to special education*, 10. Ed. Boston: Allyn&Bacon.
- Hançerlioğlu, O. (1986).** *Ekonomi sözlüğü*, (Büyük Fikir Kitapları Dizisi: 15. 6. Basım. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Held, V. (2009).** *The ethics of care.* In Copp, D. (Ed.). Oxford handbook of ethical theory. Oxford: Oxford University Press.
- Hooper, S.P. ve Mills, C.L. (2004).** *Developmental processes and factors affecting development. Young children with special needs* (Ed: Hooper, S.R. and W. Umansky). 4th edition. Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey. 38-89.
- Howard, V. F., Williams, B., ve Lepper C. E. (2011).** *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar: Eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç,* (G. Akçamete, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hökelekli, H. (2009).** *Çocuk, genç, aile psikolojisi ve din,* İstanbul: Dem Yayınları.
- Hökelekli, H., ve Gündüz, T. (2007).** “Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri”. *Recep Kaymakcan (ed.). Değerler ve Eğitimi,* İstanbul: Dem Yayınları.
- Humphrey, N., ve Parkinson, G. (2006).** Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs* 6 (2), 76-86.
- İbn Manzur. (1956).** Lisanu‘l-Arab “hulk” maddesi. XI, Kahire.
- İçmeli, C., Özçetin, A., Ataoğlu, B. ve Ankaralı, H. (2015).** Zekâ geriliği olan çocuk ve ergenlerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun özellikleri. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 5(2), 12-18.
- İzveren, A. (1980).** *Sosyal ahlak,* Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi.
- Jambon, M., ve Smetana, J. G. (2014).** Moral complexity in middle childhood: children’s evaluations of necessary harm. *Developmental Psychology,* 50(1), 22–33.
- Jersild, A. T. (1987).** *Çocuk psikolojisi,* Ankara: S Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2015).** *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş,* İstanbul: Evrim Yayınevi, 17. Basım.
- Kahn, J.V. (1976).** Moral and cognitive development of moderately retarded. mildly retarded. and nonretarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency.* 81 (1976), pp. 209-214
- Khan, J.V. (1985).** Evidence of the similar-structure hypothesis controlling for organicity. *American Journal of Mental Deficiency.* 89 (1985), pp. 372-378
- Kuhn, D. ve Siegler, R. (2006).** “*Handbook of Child Psychology*”, Sixth Edition, Canada: John Wiley&Sons
- Kanner, L. (1943).** Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child.* 2(3). 217- 250.
- Karaca, O., Karaca, D., Çalış, S., ve Yiğit, G. (2018).** *Disleksi- özgül öğrenme güçlüğü,* İstanbul: Psikonet.
- Karasar, N. (2014).** *Bilimsel araştırma yöntemi,* (26.baskı). Ankara:Nobel Yayınevi.
- Karatepe, H. (1986).** *Zeka özürlü çocuklar,* Ankara: Karatepe Yayınları.
- Kargın, T. (2004).** Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.* 5 (2) 1-13.
- Kayahan, M. (2020).** *5-6 Yaş çocuklarının ahlaki yargı düzeyleri ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi).
- Kaymak, A. (2017).** *Otizm spektrum bozukluğu: tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler,* İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.) Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu. Ankara: Pegem Akademi
- Kılıçcı, Y. (2006).** *Okulda ruh sağlığı,* Ankara: Anı Yayınları.

- Kırcaali-İftar, G. (1992).** Kaynaştırma becerileri öz değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5. 119-129.
- Kırcaali-İftar, G. (2018).** *Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış*, E. Tekin-İftar (Ed.) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde (s. 1-22). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Killen M., ve Smetana J.G. (2015).** *Origins and development of morality*, M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds). Handbook of Child Psychology and Developmental Science (701-749). Blackwell Publishing Ltd.
- Kirk, R. E. (2008).** Statistics an introduction (5th ed.). United States: Thomson Higher Education.
- Koca, S. (2016).** Ahlak kavramı üzerine etimolojik ve semantik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 57:2 (2016), ss.121-135 DOI: 10.1501/Ilhfak_0000001455
- Koca, G. (1987).** *İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlaki Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler*, Ankara: A.Ü.Z.F Yayınları.
- Kohlberg, L., ve Hersh, R. H. (1977).** Moral development: A review of the theory. Theory into practice. 16(2), 53-59.
- Korkmazlar, Ü. (1993).** *Özel öğrenme bozukluğu (6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri)*, İstanbul: Taçe Ofset.
- Köroğlu, A. (1994).** *DSM IV.Mental bozuklukların tanısasal ve sayımsal el kitabı*, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Kuçuradi, J. (1995).** *Felsefi açıdan eğitim ve Türkiye’de eğitim*, İstanbul: Dost Kitapevi.
- Kulaksızoğlu, A. (1995).** “Öğretmenlik mesleğinin ahlâk ilkeleri konusunda bir deneme”. *Marmara Üniversitesi A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi*. S:7, ss.185-188.
- Kurt, O (2018).** Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin İftar (Ed.) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde (s. 59-93). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Langdon, P. E., Clare, I. C. H., ve Murphy, G. H. (2011).** (in press). Moral reasoning theory and illegal behaviour by adults with intellectual disabilities. Psychology. Crime and Law.
- Lewis, R.,B., ve Doorlag, H., D. (2003).** *Teaching special education students in general education classrooms*, New York: Merril, Prentice Hall.
- Levy, S. E. , Mandell, D.S., ve Schultz, R.T. (2009).** *Autism*, Lancet, 374, 1627-1638.
- Li, T., Decety, J., Hu, X., Li, J., Lin, J., ve Yi, L. (2019).** Third-party sociomoral evaluations in children with autism spectrum disorder. *Child Development*, xxxx 2019, Volume 00, Number 0, Pages 1–14
- Lindsay, G. (2003).** Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*. 33(1). 3-12.
- Mahaney, E.J.J., ve Stephens, B. (1974).** Two-year gains in moral judgement by retarded and nonretarded persons. *American Journal of Mental Deficiency*. 79 (1974). pp. 134-141
- Mahler, M.S., ve Pine, F., Bergman, A. (2003).** *İnsan yavrusunun psikolojik doğumu*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Margoni, F., Guglielmetti, G., ve Surian, L. (2019).** Brief report: Young children with autism can generate intent-based moral judgments. *J Autism Dev Disord*. 49. 5078–5085. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04212-9>
- McCandless, J. (2007).** *Otizmi şimdi yen: açlık çeken beyinler*, (Çev. Y. Şallı). İstanbul: Prestij Yayınları.22. 23.

- McCay, L. O., ve Keyes, D. W. (2001).** Developing social competence in the inclusive primary classroom. *Childhood Education*, 78(2), 70-78.
- McClelland, D. C. (1982).** *Education for values*, New York: Irvington Publishers.
- MacMillan, D.L. (1982).** *Mental retardation in school and society*, Boston: Little Brown Company.
- Marshall, C., ve Rossman, G. B. (2014).** *Designing qualitative research*, Sage publications.
- Metin, N. (2018).** *Özel gereksinimli çocuklar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- M.E.B., (1986).** Milli eğitim gençlik ve spor bakanlığına bağlı özel eğitim okulları yönetmeliği. özel eğitimle ilgili kanun ve yönetmelikler. Ankara.
- M.E.B., (1990).** Özel eğitim ve rehberlik dairesi başkanlığı. özel eğitim ile ilgili kanun ve yönetmelikler. Ankara: M.E.B. Basımevi.
- M.E.B., (2000).** Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B., (2012).** Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/63/11/970866/dosyalar/2012_12/27125737_zeletmgereksnmolanocuklar.doc (Erişim tarihi: 20.06.2018)
- Miller, C. K., Zumoff, L., ve Stephens, B. A. (1974).** A comparison of reasoning skills and moral judgments in delinquent, retarded, and normal adolescent girls. *Journal of Psychology*, 86, 261e268. Miller, D. J., Lynam, D., & Leukefeld, C. (2003).
- Minschew NJ, Meyer J., ve Goldstein G. (2002).** Abstract reasoning in autism: A dissociation between concept formation and concept identification. *Neuropsychology* 2002, 16: 327–334.
- Mogro-Wilson, C., ve Davidson, K. (2014).** *Autism spectrum. In gitlerman A. (Ed.). Handbook of social work practice with vulnerable and resilient population*, New York: Columbia University Press. doi:10.7312/gitt16362.8
- Moore, G., ve Stephens, B. (1974).** Two-year gains in moral conduct by retarded and nonretarded persons. *American Journal of Mental Deficiency*, 79 (1974). pp. 147-153
- Morgan, C. T. (2015).** *Psikolojiye giriş*, Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Muckenhaupt, M., (1997).** *Sigmund Freud: Explorer of the Unconscious*, New York: Oxford University Press.
- Mukaddes, N. M. (2013).** *Otizm spektrum bozuklukları*, 1. Baskı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi, 23-25.
- Muslehuddin, M. (1978).** *Morality, its concept and role in islamic order*, Lahore: Markazi Maktaba Islami.
- Muus, R.E. (1988).** *Carol Gilligan's theory of sex differences in the Development of Moral Reasoning during Adolescence*, Roslyn Heights Vol. 23. Iss. 89, 229-43, San Diego: Libra Publisher.
- National Autism Center (NAC). (2015).** *Findings and conclusion: national standarts projects, adreessing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders*, Phase 2. Randolph. Massachusetts: National Autism Center.
- National Autistic Society for National Initiative for Autism: Screening and Assessment (NIASA) (2013).** *National autism plan for children (NAPC)*, London : Newnorth Print Ltd.
- National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD). (1994).** *Learning disabilities: issues on definition. a position paper of the national joint*

- committee for learning disabilities. In collective perspectives on issues affecting learning disabilities*, Austin, TX: Position papers and statements.
- Nichols, S. (2002).** Norms with feeling: Toward a psychological account of moral judgment. *Cognition*, 84, 223–236.
- Oğuzkan, F. (1981).** *Eğitim terimleri sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Onur, B. (1980).** Ahlak eğitiminin temelleri. XII, 1-4, *A.Ü.E.F. Dergisi*, Ankara
- Onur, B. (1994).** *Gelişim psikolojisi*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Oubrahim, L., Combalbert, N., ve Salvano- Pardiue, V. (2019).** Développement du jugement moral et comportements agressifs chez les enfants et les adolescents avec une déficience intellectuelle, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 67 (2019) 34–42.
- Özeri, Z. N. (1994).** *Okul öncesi dönemde ahlak gelişimi ve eğitimi (annenin çocuk yetiştirme tutumlarının beş yaş çocuğunun adalet gelişimine etkisinin araştırılması)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özgüleç, F. (2001).** *7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Özguven, İ. E. (1998).** *Psikolojik testler*, Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkara, N. (2010).** *Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yetenek düzeyleri, sosyal destek algıları ve psikolojik belirtilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi).
- Özkaynak, B. (1982).** *Teğmen Kaymaz İlkokuluna Devam Eden Altı-Onbir Yaş Grubu Çocukların Ahlak Yargılarının Gelişimi*. (Doktora Tezi, Ankara Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S. (1988).** *Özel eğitime muhtaç çocuklar "özel eğitime giriş"*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (1997).** *Sınıfta davranış yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pehlivantürk, B. (2004).** Otistik bozukluğu olan çocuklarda bağlanma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 56-63.
- Pham A.V., ve Carlson J.S. (2011).** *Developmental dyslexia. in: goldstein s. naglieri j.a. (eds) encyclopedia of child behavior and development*, Boston, MA : Springer.
- Piaget, J. (1972).** *The moral judgement of the child*, London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (1988).** *Çocukta dünya tasarımı*, İstanbul :Marmara Üniversitesi Yayın.
- Pierangelo, R., ve Giuliani, G. (2006).** *Learning disabilities: a practical approach to foundations, assessment, diagnosis and teaching*, Boston: Pearson.
- Pikunas, J. (1961).** *Psychology of human development*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Postman, N. (1995).** *Çocukluğun Yokoluşu*, Çevr. K. İnal, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Puka, B. (1982).** *An interdisciplinary treatment of Kohlberg*, *Ethics*. 92(3). (Special Issue: Symposium on Moral Development). 468-490.
- Rudd, F. (2002).** *Grasping The Promise Of Inclusion*, 26, ERİC Database ED471855.
- Quay, O.C. (1986).** *Patterns of aggression, withdrawal and immaturity*, (Editörler: H.C. Quay ve S. Werry) *Psychopathological Disorder of Childhood*. San Francisco: Jos-Sey-Baas.
- Quinn, C. (2016).** *100 Soruda otizm: Abileler ve uzmanlar için el kitabı*, (Çev. Editörü Ümit Şahbaz). Ankara: Anı Yayıncılık,

- Reiff, H. B., ve Gerber, P. J. (1992).** *Adults with learning disabilities*, In N. N. Singh & I. L. Beale (Eds.), *Learning disabilities: Nature, theory, and treatment*. New York: Springer-Verlag.
- Reimer, J., Paolitto, D. P., ve Hersh, R. H. (1983).** *Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg*, (2. Edition), New York: Longman
- Rest, J. R. (1980).** Moral judgment research and the cognitive-developmental approach to moral education, *The Personnel and Guidance Journal*, 58 (9), 602-605.
- Rich, J.M., ve DeVitis, J.L. (1985).** *Theories of moral development*, U.S.A.: Charles C ThomasPublisher.
- Rousseau, J.J. (2019).** *Emil*, 11. Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Salend (1997).** *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*, New York: Merrill Prentice Hall.
- Salend, S. J. (2008).** *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*, Upper Saddle River: NJ: Pearson Prentice Hall.
- Salisbury, C. L. (1990).** The Least Restrictive Environment: Understanding The Options. *Policy And Practice In Early Childhood Special Education Series*. Washington, DC: Department Of Education.
- Sayıl, I., ve Özgüven Devrimci, H. (2000).** *Ruh sağlığı ve hastalıkları*, Ankara: ANTIP A.Ş Yayınları
- Saylağ, Ş. (2001).** *Liselerin birinci sınıfında öğrenim gören çocukların ahlaki değerleri algılama düzeylerinin incelenmesi*. (Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Schulz, J. B., Carpenter, C D., ve Thurnbull, A. P. (1991).** *Mainstreaming exceptional students: a guide for classroom teachers*, Boston: Allyn and Bacon.
- Seçer, Z., Sarı, H., ve Olcay, O. (2006).** Anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 539-557.
- Senemoğlu, N. (2005).** *Gelişim öğrenme ve öğretim*, Ankara: Gazi.
- Shaffer, D. R., ve Kipp, K. (2010).** *Developmental psychology: childhood and adolescence*, Canada: Thomson Wadsworth.
- Shaywitz, S, Shaywitz, B., Pugh,K., ve Fulbright,R. (1998).** *Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia*, USA: Neurobiology Proc. Natl. Acad. Sci.
- Shumaker, D. M., ve Heckel, R. V. (2007).** *Kids of character : a guide to promoting moral development*, Praeger Press.
- Shulman, C., Guberman, A., ve Shiling, N. (2012).** et al. Moral and social reasoning in autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 42, 1364–1376. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1369-8>
- Sigman, M., ve Ungerer, J. A. (1983).** Moral judgment in relation to behavioral and cognitive disorders in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11 (1983), pp. 503-511
- Slote, M. (2010).** *Essays on the history of ethics*, Oxford: OUP.
- Smetana, J. G., ve Killen, M. (2008).** Moral cognition, emotions, and neuroscience: An integrative developmental view. *European Journal of Developmental Science*, 2(3), 325-339.
- Smetana, J. G., Rote, W. M., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M., ve Comer, J. (2012).** Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. *Child Development*, 83(2), 683-696.

- Smith, C.S., ve Strick, L. (2010).** *Learning disabilities: A to z: a parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*, New York: Free Press.
- Smith, P., Cowie, H., ve Blades, M. (2003).** *Understanding children's development*, UK: Blackwell.
- Snarey, J., ve Samuelson, P. L. (2014).** Lawrence Kohlberg's revolutionary ideas: moral education in the cognitive-developmental tradition. Nunci, L., Narvaez, D., Krettenauer, T. (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, (p. 61-83), Routledge.
- Snell, M.E. (1993).** *Instraction of students with severe diaibilities*, New York: Macmillian Publishing Company.
- Sönmez Kartal, M. (2018).** Okul-öğretmen aile iş birliği. İçinde A. Cavkaytar. (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi* (s.195-215). Ankara: Vize Akademik.
- Sözer, A. M. (2003).** "Çocukluk ve Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (3): 179-185
- Stephens, B., ve McLaughlin, J.A. (1974).** Two-year gains in reasoning by retarded and nonretreated persons. *American Journal of Mental Deficiency*, 79 (1974), pp. 116-126
- Straughan, R. (1989).** *Beliefs, behaviour and education*, London: Cassell Press.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2010).** *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları; yaklaşımlar, yöntemler, teknikleri*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sugarman, S. (1987).** *Piaget's construction of the child's reality*, New York: Cambridge University Press.
- Snell, M.E. (1993).** *Instraction of students with severe diaibilities*, New York: Macmillian Publishing Company.
- Swanson, H. L. (2001).** Reading research for students with LD: A metaanalysis in intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (6): 504–32.
- Şemin, R. (1979).** *Çocukta ahlaki davranış ve ahlaki yargı*, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul.
- Tager-Flusberg, H., ve Sullivan, K. (1995).** Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16(3), 241–256.
- Takeda, T., Kasai, K., ve Kato, N. (2007).** Moral judgment in high-functioning pervasive developmental disorders. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 61, 407–414.
- Talbot, P., Astbury, G., ve Mason, T. (2010).** *Key concepts in learning disabilitie*, London: SAGE Publications.
- Thomas, D., ve Woods, H. (2003).** *Working with people with learning disabilities: Theory and practice*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tisak, M., Tisak, J., ve Goldstein, S. E. (2006).** *Aggression, delinquency, and morality: Asocial cognitive perspective*. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development içinde* (s. 611-629). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tola, D. (2003).** *İlkokul 5. sınıf çocuklarında ahlaki yargı ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Ankara Gazi Üniversitesi).
- Turiel, E. (2006).** *Thought, emotions and social interactional processes in moraldevelopment*, Melanie Killen. Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of Moral Development içinde* (s. 7-35). USA: Lawrence Erlbaum Associates.

- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c4d955a60b1d1.73667840
- Vitello, S.J., ve Soskin, R.M. (1985).** *Mental retardation: It's social and legal context*, Prentice Hall, Inc. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Volkmar, F. R., State, M., ve Klin, A. (2009).** Autism and autism spectrum disorder: Diagnostic issues for the coming decade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(1-2), 108-115.
- Vugt, E., Assher, J., Stams, G., Hendriks, J., Bijleveld, C., ve Laan, P. (2011).** Moral judgment of young sex offenders with and without intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2011) 2841-2846
- York, J., ve Tundidor, M. (1995).** Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.
- Wing, L. (2012).** *Otizm el rehberi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Wright, D., ve Croxen, M. (1989).** Ahlak Yargısının Gelişimi (çev. Önen, D.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1). 289-310.
- Zalla, T., Barlassina, L., Buon, M., ve Leboyer, M. (2011).** Moral judgment in adults with autism spectrum disorders. *Cognition*, October 2011, Pages 115-126.
- Zgourides, G. (2000).** Adolescence: Physical and Cognitive Development. S. Linda ve E. Stark (Ed.), *Developmental Psychology*, (pp. 87-93). New York: IDG Books Worldwide Inc.
- Zulliger, H. (1998).** *Çocuk vicdanı ve biz*, İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

EK 1 : Etik Kurul İzni

EK 2 : Kişisel Bilgi Formu

EK 3: Ahlaki Yargı Ölçeği İzni

EK 1 : Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.04.2021-9139



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-9139
Konu : Etik Onayı HB.

Sayın Sevgi KORGAN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 01.04.2021 tarihli ve 2021/04 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Dağıtım:
Sayın Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Sayın Ecem ŞİMŞEK
Sayın Merve AKBULUT
Sayın Gülfidan ERDOĞAN
Sayın Yeşim TİMİSİ
Sayın Buse DURAN
Sayın Feyza ÇAVUŞOĞLU
Sayın Tuğçe DÖNMEZER
Sayın Kadriye Defne DEMİRDÖVEN
Sayın Tuğba SOYSAL
Sayın Özge ALGÜL
Sayın Mayar RANNEH
Sayın Mehmet Ali BALTA
Sayın Ayşe KIZILKUŞ
Sayın Marım CHAWK
Sayın Daniyal Humad Ur REHMAN
Sayın Amir T S AL İBRİSİ
Sayın Nazir Ahmed NOORI
Sayın Oluwadamilare Dare OSENI
Sayın Sara Emad Eldin Ahmed Aly
Sayın Awas ALSHRAIEDEH
Sayın Hebah Mahes Baker HANRAI I
Sayın Dmytro BABUKHIN
Sayın RAED KAMHIA
Sayın ZINEB IDDOUTE
Sayın Ayşe Meriç YAZICI
Sayın Sümeyra TIRYAKI

Bu belge, görevli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bölge Doğrulama Kodu : BSE3105833 Pin Kodu : 37892

Bölge Takip Adresi : <https://www.muh.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-el-ibey/>

Adres : Beşoluk Mah. İnanç Cad. No:38 Sarıbağç, 34095 Kâğıthane/İstanbul

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep. Adresi : iletisim@istanbul-aydin.edu.tr

Bölge İmza : Tuğba SÖNMEZCI

Unvanı : Yarı İleri Uzman

Telet No : 31002



EK 2

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

AD SOYAD:

Bu bölümde kişisel bilgilerle ilgili sorular bulunmaktadır. Bu formu 6-13 yaş arası özel gereksinimli çocukları bulunan anne yada babalar dolduracaktır. Çoktan seçmeli soruları yanıtlarken durumunuza uygun seçeneğin solundaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Açık uçlu soruları yanıtlarken de boş bırakılan yere lütfen istenilen bilgiyi yazınız.

Sevgi Korgan

1. Çocuğun doğum tarihi:(gün, ay ve yıl olarak belirtiniz) / /
2. Çocuğun cinsiyeti: () Kız () Erkek
3. Çocuk sayınız: () Tek () 2 çocuk () 3 çocuk () 4 çocuk ve üzeri
4. Formu doldurduğunuz çocuk kaçınıcı çocuğunuz?
() Birinci () İkinci () Üçüncü () Dördüncü () Diğer(belirtiniz.....)
5. Çocuğunuzun özel gereksinim çeşidi hangisidir? () Hafif Mental Retarde
() Orta Mental Retarde () Atipik Otizm () Özel Öğrenme Güçlüğü
- 6.Çocuğunuz hangi tarihte kaynaştırma raporu almıştır?
- 7.Çocuğunuz kaç yıldır rehabilitasyon merkezine devam etmektedir?
8. Çocuğun anne ve babası () Birlikte () Ayrı yaşıyor () Boşanmış
9. Annenin eğitim durumu nedir?
() Okur yazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Yüksekokul () Üniversite mezunu
() Lisansüstü

10. Babanın eğitim düzeyi nedir?

() Okur yazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Üniversite mezunu ()

Lisansüstü

11. Anne ve babanın öz veya üvey olma durumu:

Anne	() Öz	() Üvey
Baba	() Öz	() Üvey

12. Anne ve babanın sağ veya vefat etmiş olma durumu:

Anne	() Sağ	() Vefat etti
Baba	() Sağ	() Vefat etti

13. Anne ve babanın mesleği nedir?

Annenin mesleği (Lütfen yazınız):.....

Babanın mesleği (Lütfen yazınız):.....

14. Ölçek uygulama tarihi:

EK 3: Ahlaki Yargı Ölçeği İzni

09.05.2021

Mali - sevgi korgan - Outlook

Fwd: Ölçek Kullanım İzni

Neslihan Saygılı <neslihansaygili1@gmail.com>

Wed 2/12/2020 2:20 PM

Tic: Sevgi Korgan <sevgikorgan@hotmail.com>

4 attachments (4 MB)

ATT00001.htm; ölçek_resimler.zip; ölçek_son.doc; ATT00002.htm;

----- Forwarded message -----

Gönderen: **Aylin SÖZER** <aylinsozer@aydin.edu.tr>

Date: 6 Şub 2020 Per 11:43

Subject: Fwd: Ölçek Kullanım İzni

To: neslihansaygili1@gmail.com <neslihansaygili1@gmail.com>

iPhone'umdan gönderildi

İleti başlangıcı:

Kimden: Aylin SÖZER <aylinsozer@aydin.edu.tr>

Tarih: 4 Şubat 2020 14:25:36 GMT+3

Kime: Şeyma Tören <seymaturen@hotmail.com>

Konu: Ynt: Ölçek Kullanım İzni

ÖZGEÇMİŞ

SEVGİ KORGAN

Öğrenim Durumu

Kadıköy İmam-Hatip Lisesi (1986- 1994)

Marmara Üniversitesi - Lisans – Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (1994- 1998)

Yabancı Dil Ve Düzeyi

İngilizce / İntermediate

Bilgisayar Becerileri

Microsoft Office

Kurs Ve Sertifikalar

PREP Nöropsikolojik Müdahale Programı: 2007 (Altis)

Wisc-r Uygulayıcı Eğitimi: 2020 (Adnan Menderes Üniversitesi)

İş Tecrübeleri

Şirinler Anaokulu: Öğretmen (1998-1999)

Bayrampaşa Belediyesi : Deprem Bölgesi Gönüllü Öğretmenlik (1999- 2000)

Buhara Anaokulu: Öğretmen (2000- 2001)

Vildan Anaokulu: Öğretmen (2001- 2002)

İsmek: Usta Öğretici (2010- 2019)