



**T.C.**

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE EMPATİ BECERİSİ VE AHLAKİ DAVRANIŞ  
İLİŞKİSİ**

**Ebru ÖDEMİŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR**

**Konya – 2019**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



### YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ebru Ödemiş
	Numarası	158102081003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı / Din Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
	Tezin Adı	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE EMPATİ BECERİSİ VE AHLAKİ DAVRANIŞ İLİŞKİSİ

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan ..... başlıklı bu çalışma .../.../.... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sıra No	Danışman ve Üyeler		
	Unvanı	Adı ve Soyadı	İmza
1	Prof. Dr.	Muhiddin OKUMUŞLAR	
2	Prof. Dr.	Mustafa Tavukçuoğlu	
3	Dr. Öğr. Üyesi	Sümevra Bilecik	



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



### Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	EBRU ÖDEMİŞ		
	Numarası	158102081003		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı / Din Eğitimi Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
Tezin Adı	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE EMPATİ BECERİSİ VE AHLAKİ DAVRANIŞ İLİŞKİSİ			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Ebru Ödemis



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



### ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ebru Ödemiş		
	Numarası	158102081003		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı / Din Eğitimi Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora		
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR		
Tezin Adı	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE EMPATİ BECERİSİ VE AHLAKİ DAVRANIŞ İLİŞKİSİ			



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



**ABSTRACT**

<b>Author's</b>	Name and Surname	Ebru Ödemis		
	Student Number	158102081003		
	Department	Department of philosophy and religious sciences		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)		
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR		
Title of the Thesis/Dissertation	The Relation between Emphaty and Moral Behaviour in Secondary school Students			

## ÖNSÖZ

İnsan doğduğu andan ölüme kadar iletişim halinde olan sosyal bir varlıktır. Bu özelliğinden dolayı her zaman çevresindekilerle iletişim halinde olmak zorundadır. Hayatını daha mutlu ve kaliteli geçirmek için etrafındakilerle doğru bir iletişim kurmak zorunda olan insanoğluna bu zorunluluk en başta empati kurma yeteneğini kazandırmaktadır. Empati ile hayatını daha kolay ve anlaşılır hale getirir. Empati kurmak elbette tek başına yetecek bir unsur değildir. İnsanın hayatında hem kendi hayatını hem de başkalarıyla iletişimini düzenleyen bir başka olgu ise ahlaki davranışlardır.

Ahlaki davranışlar sosyal bir çevre içinde yaşayan insanlar için en önemli özelliklerden birisidir. Dürüstlük, adalet, hoşgörü gibi hayatımızı hem düzenleyen hem kolaylaştıran bu davranışlar insan yaşamında vazgeçilmez unsurlar olmalıdır. Biz bu iki unsur olan empati ve ahlaki davranışların bireysel ve sosyal hayatta birbirinden ayrılmaması gerektiğini, birbiriyle ilişki dahilinde olduğunu düşündüğümüz için ayırmayarak araştırmamızın konusu haline getirmiş bulunmaktayız.

Eğitimin sadece yetişkin bireyler üzerinde etkisi olmadığı daha küçük yaşlar da etki ettiğini bildiğimiz için empatik eğitim ve ahlaki eğitimin ortaokul düzeyi öğrencilerinde etkileri ve bu iki olgunun birbiriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu araştırmak istedik.

Araştırmamızın ilk iki bölümünde empati ve ahlaki davranışın teorik anlamlarını açıklamış ve son bölümünde araştırmamızı gerçekleştirip sonuçlar tartışılmıştır.

Çalışmamın hazırlamasında gösterdiği ilgi ve desteklerinden dolayı danışman hocam Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar'a, kaynak taramalarım da desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma, görüşmelerim de hiçbir zorluk çıkarmayan öğrencilerime ve çalışmamın her aşamasında bana her zaman destek olan eşim Ali Ödemiş'e ve aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE EMPATİ BECERİSİ VE AHLAKİ DAVRANIŞ İLİŞKİSİ

**Ebru ÖDEMİŞ**

**Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı,**

**Din Eğitimi Bilim Dalı,**

**Yüksek Lisans Tezi,80 sayfa, Mayıs 2019**

**Danışman:Prof.Dr.Muhiddin Okumuşlar**

İnsan her zaman iletişim halinde olan bir varlıktır. Bu iletişim hali hem hayatını düzenler hem de kolaylaştırır. İnsan hayatında iletişimin daha rahat hale gelmesini sağlayan unsurlardan bir tanesinde empati olgusudur. Aynı zamanda insan hayatında önem kazanan bir başka olgu da ahlaki davranışlardır. Bu iki olgunun birbiriyle ilişkisini ve yetişkin olmayan insanlar da etkisini araştırmak için ortaokul düzeyini seçmiş bulunmaktayız. Öğrencilerin düzeyi itibariyle daha iyi biri şekilde kendilerini ifade edebilmeleri için araştırmamız da odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Bu uygulama ile empati ve ahlaki davranış arasında pozitif bir anlam olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlak, Ahlak Eğitimi, Ahlaki Davranış, Empati, Empati becerisi

## ABSTRACT

A human being is always in a communication. This situation of communication both makes life easier and organized. The empathy phenomenon that makes communication more comfortable in human life. At the same time, another important phenomenon in human life is moral behavior. We have chosen the middle school level in order to investigate the relationship between these two cases and their effect on non-adult people. In order to enable students to express themselves better in terms of their level, our focus group interview was applied. With this practice, there is a positive interaction between empathy and moral behavior.

**Keywords:** Moral, Education of Moral/Moral Development, Moral Behaviors, Empathy, Empathy's ability



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	2
ÖZET.....	3
ABSTRACT.....	4
İÇİNDEKİLER.....	5
GİRİŞ.....	7
ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	7
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
ARAŞTIRMANIN SINIRLARI.....	8
BİRİNCİ BÖLÜM.....	9
EMPATİ VE AHLAK KAVRAMLARI.....	9
1.1.EMPATİ.....	9
1.1.1.Empati Kavramının Tanımı.....	9
1.1.2.Empatinin Unsurları.....	11
1.1.2.1. Algısal (Fiziksel) Empati.....	11
1.1.2.2. Bilişsel Empati.....	12
1.1.2.3. Duygusal Empati.....	12
1.1.3.Empati ile İlgili Yaklaşımlar.....	13
1.1.3.1 Çıkarsama.....	13
1.1.3.2 Rol Oynama.....	13
1.1.3.3 Heyecan Yayılması Olarak Empati.....	14
1.1.4.Empati İle Karıştırılan Kavramlar.....	15
1.1.4.1 Empati ve Sempati.....	15
1.1.4.2 Empati ve Özdeşim.....	16
1.1.4.3 Empati ve İçtenlik.....	17
1.1.4.4 Empati ve Sezgisel Tanı.....	17
1.1.5.Empatik İletişim.....	18
1.1.6.Empatik Gelişim Süreci.....	20
1.1.7.Empati Eğitimi.....	21
1.1.8. Empati Becerisinin Ölçülmesi:.....	22
1.2.AHLAK KAVRAMI.....	25
1.2.1.Ahlak Kavramının Tanımı.....	25

1.2.2. Ahlak Eğitimi .....	26
1.2.3. Ahlaki Gelişimin Mahiyeti .....	28
1.2.4. Ahlak Gelişimi İle İlgili Kuramlar .....	31
1.2.4.1. Psikanalitik Kuram .....	31
1.2.4.2. Sosyal Öğrenme Kuramı .....	34
1.2.4.3. Bilişsel Yaklaşım .....	35
1.2.4.3.1. Piaget'in ve Ahlaki Gelişim Kuramı .....	35
1.2.4.3.2. Kohlberg ve Ahlaki Yaklaşım Kuramı .....	38
1.2.5. Ahlaki Tutumların Ölçülmesi .....	47
İKİNCİ BÖLÜM .....	50
YÖNTEM .....	50
2.1. Araştırmanın Modeli.....	50
2.2.Araştırma Grubu .....	50
2.3.Veri Toplama Araçları .....	51
2.3.1. Empati Görüşme Formu .....	51
2.3.2. Ahlaki Görüşme Formları.....	51
2.3.2.1. Dürüst Davranış Görüşme Formu .....	51
2.3.2.2. Adalet Davranış Görüşme Formu .....	52
2.3.2.3. Hoşgörü Davranış Görüşme Formu .....	52
2.4. Verilerin Toplanması.....	52
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	53
BULGULAR VE YORUMLAR .....	53
3.1. Araştırma Bulguları ve Yorumları .....	53
3.1.1. Ortaokul Düzeyi Öğrencilerinin Empati Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri.....	53
3.1.1.1 Ortaokul Düzeyi Erkek Öğrencilerinin Empati Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri .....	53
3.1.1.2. Ortaokul Düzeyi Kız Öğrencilerinin Empati Görüşme Formuna İlişkin görüşleri .....	55
3.1.2. Ortaokul Düzeyi Öğrencilerinin Ahlaki Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri .....	58
3.1.2.1.Ortaokul Düzeyi Öğrencilerinin Dürüst Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri ....	58
3.1.2.2.Ortaokul Düzeyi Öğrencilerinin Adaletli Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri	63
3.1.2.3.Ortaokul Düzeyi Öğrencilerinin Hoşgörü Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri..	67
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	72
KAYNAKÇA .....	76

## **GİRİŞ**

Araştırmamızın bu bölümünde araştırma konusuna giriş yaparak, araştırma problemi, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilerek, açıklamalar yapılacaktır.

### **ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ**

Ortaokul düzeyi öğrencilerinde empati kavramı ve bu kavramın ahlaki davranışlarla ilişkisi araştırmamızın konusunu oluşturmaktadır. Araştırmamızın esas sorusu empati kavramının ortaokul öğrencilerinde anlamlandırılıp hayatlarına ne düzeyde geçirdikleri ve bu kavramın hayatlarının bir parçası olan ahlaki davranışlar da ilişkisi olup-olmadığını araştırmaktır.

### **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı ortaokul düzeyi eğitim öğrenim gören öğrencilerin empati becerilerinin hangi düzeyde olduğunu anlayarak öğrencilerin ahlaki davranışlarıyla ilişkilerini ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerin empati kavramını bilmesine rağmen hayatlarına ne kadar geçirdiklerini kavramak istenmektedir. Hayatımızın her alanında olan ahlak kavramı ve ahlaki davranış etkenleri öğrenciler üzerinde nasıl bir süreç izlediğini fark edip bu sürecin empatiyle ilişkisini anlayabilmek doğrultusunda bir araştırma yapılmıştır.

Bu araştırma doğrultusunda öğrencilerle görüşmeler yapıp empati, dürüstlük, adalet, hoşgörü kavramları ile ilgili sorular eşliğinde görüşme ortamı oluşturularak bu kavramların öğrenciler üzerinde etkileri incelenmiştir.

## **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

İnsanlar hayatı boyunca iletişim halinde olmak zorundadır. bu iletişimi en doğru hale getirmek için belli yapı taşlarının hayatımızda yer edinmiş olması gerekmektedir. bunlardan birisi de empati kavramıdır. Empati kavramı hayatımızda tek başına yer edinmeyip hayatımızın her alanı ile ilişkilendirilmesi gereken bir kavramdır. Biz de bu ilişkilendirmeyi özellikle ahlaki davranışlarımızla ilişkilendirip sonuçlarını araştırmak istemiş bulunmaktayız.

Ahlaki davranışlar hayatımızın her alanında çok büyük önem taşımaktadır. Öyle ki günlük yaşamımızda evimiz dahil her yer de bizi biz yapan değerlerdir. Bu kadar hayatımızda yer eden değerlerimizin hayatımızda empati ile olan ilişkisi merak konumuz olmuştur.

Kendi duygularını ve karışışındaki insanın duygularını karıştırmayan ve anlayabilen insanın ahlaki olarak hangi noktada olabileceği ve bu ilişkinin mükemmel sonuçlar çıkarabileceğini ortaya koymaya çalışılmıştır. Küçük yaştan itibaren bu ilişki anlamlandırıldığı takdir de çok daha verimli olacağı aşikardır bu yüzden ortaokul düzeyi öğrenciler ele alınıp nasıl bir düzey olduğu araştırılmıştır.

## **ARAŞTIRMANIN SINIRLARI**

Araştırmamız Konya ili merkez ilçesinde bulunan bir İmam-hatip Ortaokulu ile sınırlıdır. Ortaokulda eğitim-öğretim gören 6-7-8. Sınıf kız ve erkek öğrencilerinden seçilen bir grupla yapılmıştır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### EMPATİ VE AHLAK KAVRAMLARI

#### 1.1.EMPATİ

##### 1.1.1.Empati Kavramının Tanımı

Empati kelimesinin iki kökeni bulunmaktadır. Bu anlamlardan birincisi Almanca“*einflühlung*” terimidir. Almancada “*einflühlung*” kelimesi başka bir kişinin yerine geçebilme kabiliyeti anlamına gelmektedir. Bu kavramı ilk kullanan kişilerden birisi olan Alman psikolog Tpedor Lipps, “*einflühlung*”u şöyle tanımlamıştır: Bir insanın kendisini karşısında bulunan bir nesneye yansıtması, kendisinin içinde hissetmesi, bu şekilde o nesneyi kendi içine alarak anlaması sürecine “*einflühlung*” adı verilir (Dökmen, 2005:135). Empati kavramının ikinci kökeni ise Şeref Gülseren’in Empati: Tanım ve Kullanım Üzerine Bir Gözden Geçirme adlı eserinde Yunanca bir kelime olan “*empathia*” olarak belirtilmiştir. Kelimede bulunan “*em*” ve ya “*en*” ön ekinin karşılığı, “...de” ve ya “...in içinde, içerde”; “*pathia*” nın karşılığı “hissetme” anlamına gelmektedir.(Gülseren, 2001: 134)

Terim anlamı ile empati, başka bir kişinin duygu,düşünce ve ne anlama geldikleri konusunda objektif olarak farkında olma;karşısında bulunan bireyin tüm düşünce ve duygularını zihni olarak yaşamak anlamındadır(Budak, 2005: 258).

Empati kavramı günümüze kadar pek çok defa açıklamış, ortak bir tanımla yapılamamıştır. Son yıllarda üzerinde daha fazla durulan bu kavram her alan da bilim insanının ilgisini çekmektedir. Empati kavramının öne çıkan bazı tanımlarını şunlardır:

Türk Dil Kurumu empatiyi “Kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmesi becerisi” olarak tanımlamıştır. Türkçe karşılık olarak “eş duyum” ya da “duygudaşlık” kavramları kullanılmaktadır ([www. tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)).

Psikanalistler arasında Kohut, empatiyi en iyi tanımlayan kuramcı olarak kabul edilmektedir. Kendisi, empatinin insan yaşamında iki farklı önemi olduğunu açıklamıştır. Birincisi, empati hasta olan bireylerin iç yaşamlarını tümüyle

anlayabilmek için önemli bir araçtır. Terapist, hastanın yaşamını empati kurmadan anlamaya çalışırsa; ne yeterli değerlendirmeyi yapabilir, ne de terapotik etki sağlayabilir. İkincisi, bir annenin empatik becerileri, çocuğun benlik gelişimi için çok önemlidir. Kohut'a göre annenin çocuğun gereksinimlerine empatik tepkide bulunmaması benlik gelişimini olumsuz etkiler (Emery, 1987; akt. Güldağ, 2007).

Nevzat Tarhan'a göre empati, karşımızdaki kişinin hissettiğini hissedebilmenin ötesinde o kişinin bakış açısını da anlayabilmek, onun bakış açısına saygı duyup kendi bakış açımızla olaya bakmak ve ortak hareket edebilmektir. Aslında bu kavram kültürümüzde yıllardır “diğerkâmlık” olarak geçmektedir(Tarhan,2010: 160).

Yapılan bir çok tanım karşısında Dökmen tek bir sonuç çıkarmış ve çıkarımlarda bulunmuştur. “Empati denildiğinde ilk akla gelen ve adıyla bu terimin özdeşleştiği Carl Rogers,psikoterapi alanı içinde empatik yaklaşımı başarıyla uygulamış ve terim üzerinde çeşitli tanımlamalarda bulunmuştur. Rogers’in 70’li yıllarda ulaştığı empati anlayışı, bugün çoğunluğunun üzerinde uzlaştığı bir tanıma dönüşmüştür. Katı bir nitelik taşımayan tanım, genel çizgileriyle şöyledir: Kişinin kendisini karşısındaki kişi yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ile düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine “empati” adı verilir (Dökmen, 1996:136).

Empati hakkında yapılan genel tanımlamalar incelendiğinde bu tanımlamaların üç asamadan geçtiğini farkedebiliriz.İlk aşamada empati kavramının bilişsel boyutuna, ikinci aşamada duygusal boyutuna, üçüncü aşamada ise geribildirim boyutuna vurgular yapılmıştır(Dökmen,2002: 157).

Dökmen empati tanımının üç temel öğeden oluştuğunu ifade ederek bir insanın karşısındaki bir kişi ile empati kurabilmek için gerekli olan bu öğeleri şöyle sıralamaktadır:

a) Empati kuracak kişi kendisini karşısındaki kişinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Başka bir söyleyişle, empati kurmak isteyen kişinin, karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmesi gereklidir. Fenomenolojik alan nedir? Psikolojideki Fenomenolojik yaklaşıma göre her insanın bir fenomenolojik bir alanı bulunmaktadır. Her insan gerek kendisini gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar; bu algısal yaşantı öznedir.(sübjektiftir); kişiye özgüdür. Yani insanlar dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak,

dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız. Bunu gerçekleştirebilmek için de empati kurmak istediğimiz kişinin rolüne girmeli, onun yerine geçerek olayları onun gözlüklerinin gerisinden bakmalıyız.

b) Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularının ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir. Karşımızdakinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Empatiyi tanımlarken bu noktayı vurguladığımızda, empatinin iki temel bileşeninden söz etmiş oluyoruz. Bunlar, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız bilişsel bir nitelik(bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma). Bilişsel rol alma, duygusal rol almanın ön şartı sayılabilir.

c) Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşındaki kişiye iletilmesi davranışıdır. Karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız. Örneğin, bir dostumuz üzülmemektedir. Kendimizi onun yerine koyup, neler yaşamakta olduğunu anlarız. Onun duygularını içimizde hissedebiliriz. Sıra, bu durumu ona ifade etmeye geldiğinde ise hiçbir şey yokmuş gibi gülümseyerek “takma kafanı” diyebiliriz. Eğer böyle yaparsak, yüzümüzdeki ifadeyle ve söylediğimiz sözle içimizdeki duygular arasında çelişki var demektir. Böyle yaptığımızda, doğru empati kurmuş fakat bunu karşısındaki yeterince iletmemiş oluruz(Dökmen, 1996:136-138).

## **1.1.2.Empatinin Unsurları**

### **1.1.2.1. Algısal (Fiziksel) Empati**

Empatinin algısal bileşeni, kişinin karşısındaki bireyin duygularıyla ilgili deneyiminde ilk adımdır. Empati kuracak kişi, karşısındakine dikkat etmeli, onun ifade ettiği hareketlere, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ait tüm imaları içine almalıdır. Ancak bunları algıladıktan sonra empati kuran kişinin bilişsel ile duygusal süreçleri bu imalar üzerinde çalışabilir (Goldstein ve Michaels, 1985; akt. Gültaş, 2007).

### 1.1.2.2. Bilişsel Empati

Bilişsel empatide, karşısındaki kişinin duygularını yaşamak yerine bu duyguların bilişsel olarak anlaşılması söz konusudur. Staub (1990), bilişsel empatiyi; diğer kişinin içsel durumları, duyguları, düşünceleri ve niyetlerinin bilişsel olarak farkına varılması biçiminde tanımlamıştır. Bilişsel empati bireyin karşısındaki kişiyle aynı duyguları yaşamadan onun duygularını anlayabilmesidir. Empatinin bu bileşeni dikkatli bir şekilde gözlemi ve düşünmeyi gerektirmektedir. Karşısındaki kişinin duygularını, düşüncelerini hem sözel hem de sözel olmayan ipuçları yoluyla anlama becerisini içermektedir (Davis, 1983; akt. Gültaş, 2007).

Karşısındaki bireyin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız, bilişsel nitelikli bir etkinliktir. Karşısındaki duygularını paylaşmak ise duygusal bir nitelik taşıyan bir etkinliktir. Bilişsel rol alma, duygusal rol almanın ön şartı sayılabilir. Üstün Dökmen'e göre başka birisinin duygu ve düşünceleri, algı ve niyetleri gibi ruhsal durumlarından bilişsel olarak farkında olmak anlamına gelen bilişsel empati, rasyonel ve irâdidir.(Dökmen, 2005 : 136)

### 1.1.2.3. Duygusal Empati

Duygusal empati, empatinin önemli bir yönü olarak ele alınmaktadır. Kuramcılar, empatinin duygusal yönünü, karşısındaki bireyin duygularına duyarlı olma, diğer kişinin duygularını paylaşabilme becerisi olarak tanımlamışlardır (Rogers, 1980; Strayer, 1995; akt. Gültaş, 2007).

Üstün Dökmen'e göre, "Empati onu anlamaktır" denildiğinde empatinin bilişsel yönü; "Empati onun gibi hissetmektir" denildiğinde empatinin duygusal yönü vurgulanmaktadır.(Dökmen,1988 : 158)

Duygusal empati basit bir kavram olarak görülmemeli ve „bir kişi diğer kişinin hissettiğini hisseder“ bakış açısıyla değerlendirilmemelidir. Böyle bir yaklaşım, „insan kendi duygusu başkasının duygusuna benzediği ölçüde empati yapar“ şeklinde basit bir sonuca ulaştırır. Bu bağlamlara göre; Hoffman empatiyi, kişinin kendi duygusuyla, karşısındaki kişinin duygusu arasındaki ilişkiye temel oluşturan süreçler açısından tanımlar ve ona göre empatik karşılığın en önemli koşulu, bir kişiye duygularının kendi durumundan çok başkasının durumuna denk geldiğini hissettiren psikolojik süreçlerin katılımıdır (Hoffman , 2003).

### 1.1.3. Empati ile İlgili Yaklaşımlar

Empati kavramını daha iyi kavrayabilmek için bu kavramlarla ilgili temel yaklaşımların bilinmesi gerekmektedir. Ünal, “İnsanları Anlama Kabiliyeti” adlı makalesinde, insanları anlama deneyiminin karşılığı olarak “empati” terimini kullanmış ve empatiyi açıklayabilmek için üç temel yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bunlar: Çıkarsama, Rol oynama ve Heyecan Yayılması Olarak Empati’dir.(Ünal,1972 :72)

#### 1.1.3.1 Çıkarsama

Bu yaklaşım, bir insanı anlamanın, onun ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla anlaşılacağını açıklar. Kişiler kendi iç yaşantılarındaki duygu, düşünce ve heyecanlarına, beden yapısının duruş, şekil ve hareketlerinin, kaslarının gerginlik yada gevşekliğinin de eşlik ettiğini fark ederler. Böylece fiziki ifadeler, iç yaşantıların bir işareti olarak yorumlanır. Bireyler, başka bir bireyde aynı fiziki ifadeleri gördükleri zaman, kendi yaşantılarından hareketle, o kişide de aynı içsel yaşantıların olduğunu düşünürler. Kısaca, bireyler dış görüntüleri ve iç yaşantıları arasında kurduğu bağı, başkalarına da atfetmekte ve genelleştirmektedir.

Çıkarsama yaklaşımında, empati “bir kimsenin kendi motiflerini, duygularını ve davranışlarını başkalarına atfetmesi” biçiminde açıklanmıştır, bu kavram bir çeşit başkalarına yüklenen yansıtma (attribute projection) olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle, bazı yazarlar, başka kişilerin fiziki ifadelerini yorumlamada, taklidin önemine işaret etmişlerdir.(Ünal,1972 :72)

#### 1.1.3.2 Rol Oynama

Empatini kavramının açıklanmasına yardım eden ikinci yaklaşım da, George H. Mead tarafından geliştirilen “rol alma” dır. Rol oynama yaklaşımı, çevremizde bulunan insanları taklit etmek yada kendimizi onların yerine koymak suretiyle başkalarının görüş açılarını kavramak, onların davranışlarıyla ilgili beklentiler geliştirmek olarak açıklanır. Rol oynama yaklaşımı, gözlenebilen şeyin, fiziki davranışlar olduğunu kabul eder ve bunların nasıl bir anlam kazanıp yorumlandığını araştırır.

Rol oynama yaklaşımında, empatik kabiliyetin gelişmesi çocuğun gelişimiyle ilişkili olarak açıklanır. Çocuk, taklit kabiliyetine sahip olup, çevredeki insanların davranışlarını taklit eder. Doğduktan sonra henüz bir benlik kavramı gelişmemiş olan çocuk, ilk önce annesinin ve çevresinde bulunan kişilerin davranışlarını taklit eder; daha sonra, kendisini başkalarının yerine koyarak kendisini, başkalarının gözüyle değerlendirir. Çocuğun bu şekilde rol almaları fiziki olup, çocuk olgunlaştıkça zihni rol oynamaya baslar. Rol davranışları karmaşıklaştıkça, genelleştirmeler yaparak, başkalarının kendisini nasıl gördüğüne, kendisine nasıl davrandığına ilişkin kavramlar oluşturur (Alver, 1998:61).

### 1.1.3.3 Heyecan Yayılması Olarak Empati

Bu yaklaşımı ortaya çıkaran Harry Stack Sullivan, çocuk ve annesi arasında bulunan heyecansal bağın empati olduğunu ileri sürmüştür. Empati, anne ve çocuk arasında bir iletişim sağlamaktadır. Sullivan'a göre, empatinin en çok önemli olduğu dönem, muhtemelen çocuğun ilk 6. ayı ile 27. ayı arasındaki devresidir. Bu yaklaşıma göre, başka bir kişinin heyecanını yakalayıp, bu heyecanı kendimizde yaşadığımız an empati kurulur. Örneğin matemli bir insanın feryadı içimizde bir üzüntü uyandırır. Gülen bir çocuk bizi de güldürür. Korkan bir kişinin durumu, bizde de korku yaratır. Bu etkileşim sonucunda yani bir başkasının heyecanını anlayarak ve kendimizde ifade ettiğimizde karşımızdaki kişiyle empati kurmuş oluruz.

Freud, empatinin açıklanmasında çıkarsama ile taklit görüşünü benimsemektedir. Freud'a göre empati, kişinin benliğine yabancı olan bir şeyi anlamasında rol oynayan ve kişi için hiçbir heyecansal önemi olmayan bireylerin anlaşılmasını sağlayan bir davranıştır. Ona göre, birey için heyecansal önemi olan kişiler, özdeşleşme ile anlaşılır. Freud, empatinin derhal kavranılmayan faaliyetleri taklit ve çıkarsama ile kavramak için zihni bir gayret olduğunu, özdeşleşmenin ise, heyecansal olup bilinçsiz ve kendine özgü herhangi taklitçilik gerektirmediğini ifade etmiştir (Akt. Alver, 1998:62).

## 1.1.4. Empati İle Karıştırılan Kavramlar

### 1.1.4.1 Empati ve Sempati

Empati ile karıştırılan kavramlardan biri sempati olup, sempati bir kişinin duygusal durumunu ve kişinin üzüntüsünü ona karşı şefkat göstererek, onunla paylaşa bilmektir (Ay, 1999).

Sempati kavramı empati ile aynı anlam taşıdığı düşünülen bir kavramdır. Aynı anlam olarak düşünülmesinin ana sebebi iki kavramında başkalarının duygusal yaşantıları konusunda verilen tepki biçimleri olmasıdır. Wyschogrod, sempatiyi “ortak duygu” olarak tarif etmektedir. Sen ve ben, bizim dışımızdaki herhangi bir durum hakkında, örneğin futbol maçı sonuçları yada hava durumuyla ilgili duygu ve düşüncelerimizde biriz. Sen benim basarım üzerine benimle aynı şekilde sevinebiliyorsan, benimle sempati içerisinde sin. Bir bakıma, geçmişte olmuş veya bizim dışımızda gerçekleşmekte olan bir şeyle ilgili ortak duyguları paylaşıyoruz. Her hangi bir köprü kurma duygusu bulunmuyor. Ancak sempati yaşantısı diğer bir kişiyle basit bir şekilde fikir birliği içinde olmaktan daha güçlüdür (Sezer ve Damar, 2005:79).

Empatide bir diğer kimsenin duygusal yaşantısına katılmakla birlikte o kişiyi anlamak ve onun bu yaşantısındaki önem kazanmış bazı noktaları algılayabilmek yer almaktadır. Sempati kavramında ise, sempati duyan bireylerin yaşantıları yer almaktadır. Örneğin, bir birey bir kimsenin acısını paylaşabilir. Çünkü bu acının hissettirdikleri kendi yaşantısında üzüntü duyduğu bazı olayları anımsatmaktadır. Empati kavramında ise, empati duyan kişi kendi istek, duygu ve yönelimlerinden uzakta kalmaya çalışarak kendini bir anlamda o kimseye verir. Günlük hayatta insanlara empati yada sempati duyulabilir. İnsanlar kendilerine sempati duyulduğunda bir gruba ait olduğunu, empati kurulduğunda ise anlaşıldığını hissederler (Akkoyun, 1982).

Empati ve sempati arasında keskin ve ince ayrımlar bulunmaktadır. Empatide birey anlama aracıdır ve hiçbir şekilde kendi kimliğini kaybetmez. Sempati de ise dikkatten daha çok, duygu ile ilgilidir ve kişinin kendi farkındalığını artırmaktan çok azaltmaktadır. Empatide kişi, diğer kişinin duygularına ulaşır, sempati ise kişi diğer kişiden hareket eder. Empatide kişi kendisini onların yerine koyar; sempatide kişi kendisi için başkalarının yerine kendisini koyar. Empatide diğer kişiymiş gibi

davranır, sempati de kişi diğer kişi olur. Empati bir bilme yöntemidir, sempati bir bağlantı kurma (ilgili olma-bağlı olma) yöntemidir. Bunlar farklı sonuçları olan farklı aşamalardır (Wispe, 1986).

Dökmen'e göre bir kişiye sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerinin aynısına sahip olmak demektir. Karsımızdaki kişiye sempati duyuyorsak, o kişiyle birlikte acı çekeriz ya da seviniriz. Empati kurduğumuzda ise karsımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmek esastır. Kendimizi sempati duyduğumuz kişinin yerine koymamız ve o kişiyi anlamamız şart değildir; sempati de “yandaş” olmak esastır. Empati kurduğumuzda ise karsımızdaki kişinin duygularının aynısını ve görüşlerini paylaşmamız gerekmez; sadece onun duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışırız. Bir insanı ”anlamak” başka bir durum, ona “hak vermek” başka bir durumdur. Empatide anlamak, sempati de ise anlamış olalım ya da olmayalım, karsımızdaki kişiye hak vermek söz konusudur. Diyelim ki bir futbol takımını tutuyorsunuz. Aynı takımı tutan kişi ve kişilere sempati duyarsınız.; takımınız kazandığında hep birlikte sevinirsiniz. Fakat bu kişilerin, sizin tuttuğunuz takımla ilgili ne hissettiklerini bilemeyebilirsiniz. Eğer bilseydiniz, bu kişilere sempati duymanın yanı sıra onlarla empati de kurmuş olurdunuz (Dökmen,1996:140).

#### 1.1.4.2 Empati ve Özdeşim

Empatinin kavramının karıştırıldığı bir başka kavram ise özdeşim ya da özdeşleşmedir. Aynı anlama sahip kavramlar gibi görünse de empati ve özdeşim arasında farklar bulunmaktadır. Özdeşim, bir kişinin birçok farklı yönleri ile bir gerçeklesen, otomatik, bilinç dışı süregelen zihinsel bir süreçtir. Bir kişinin uyumsal ya da savunmacı tepkiler verişi, genellikle sevilen, beğenilen ya da korkulan bir kişi ile özdeşimine bağlanır. Özdeşim aracılığı ile bir kişi, özdeşim yaptığı birey yada bireylerden arzuladığı gereksinimleri konusunda doyurucu şekilde yardım alabilir.(Gülseren , 2001: 139-143)

Özdeşim, bilinç dışı çalışan ve kişinin kendisini başka birine göre biçimlendirdiği zihni bir mekanizmadır. Bu anlamda özdeşim empati kavramının açıklandığı gibi değil diğer kişi ile kuvvetli bir duygusal bağ oluşturmak için diğer gibi olma isteğidir. Ayrıca bu iki süreç arasında yoğunluk, derinlik ve kalıcılık

temellerine dayanan farklılıklar oluşmuştur. Kısaca özdeşimde iki kişi aynı benliği paylaşırken, empatide iki ayrı benlik birlikte var olmaktadır (Akkoyun, 1982).

Özdeşim kurma, kişi bir başka birey (örneğin bir kılavuz, akıl danışılan) veya gruba (örneğin belli bir dinin, bir siyasi partinin ya da bir kulübün üyeleri) yaklaştığında yada yöneldiği durumlarda güçlü bir duygusal bağ kurularak sonuçlanan kişilerarası bir süreçtir. Kendimi bir kişi yada gruba bir tuttuğumda, aynı değerleri, tavırları, önceliklerini,giysilerini benimseyebilirim. Özdeşim kurmanın, bireyin kendi kimliğinin farkında olmadığı ve dünyada olmak için yollar aradığı durumlarda olma olasılığı daha fazladır. Özdeşim kurmanın aşırı durumlarında diğer kişinin veya grubun adetleri, töreleri kişinin egosunun yerine geçmektedir. Bu durumda tapma, tapınma (cult) davranışı gelişebilir (Sezer ve Damar, 2005:79-80).

#### **1.1.4.3 Empati ve İçtenlik**

Empati kavramıyla içtenlik kavramıda birbiriyle yakın ilişkili olan kavramlardır. Ancak empatik anlayış, empati kuran kişilerin karşısındakinin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde yaşaması; içtenlik kavramı ise bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını algılayabilmek içinde çaba sarf etmesidir. İçtenlik ve empati, birbirlerini dışlamamakta, bilakis birbirlerini tamamlamaktadırlar (Akkoyun,1982).

#### **1.1.4.4 Empati ve Sezgisel Tanı**

Sezgisel tanı, bir kişinin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümlenme ve formüle etme yeteneği ile ilgilidir. Burada bir diğer kimsenin yaşamına bilinçli olarak katılma yer almamaktadır. Bir kişinin yaşantısını gözleme ve gözleneni yorumlama söz konusudur. Empatide her türlü yorum ve değerlendirmeden kaçınılır. Tanı koymada doğrudan doğruya bir değerlendirme amaçlanır (Ay Akça, 1999; Karakaya, 2001).

Empati ve sezgisel tanı hemen hemen birbirinin zıttıdır. Sezgisel tanı, bir kimsenin gereksinim ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümlenme ve düzenleme yeteneği ile ilgilenmektedir. Burada bir yaşanılanı gözleme ve gözleneni yorumlama söz konusudur. Doğrudan doğruya bir değerlendirme amaçlanmaktadır. Oysa empatide her türlü değerlendirmeden kaçınılmaktadır (Akkoyun, 1982).

### 1.1.5. Empatik İletişim

İletişimi kısaca, “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlanabilir. Bu durumda pek çok etkinlik iletişim olarak sayılmaktadır. Örneğin bu tanımdan hareketle iki insanın birbirleriyle konuşmasını iletişim sayabileceğimiz gibi arıların bal bulunan yeri birbirlerine iletmelerini de iletişim olarak kabul edebiliriz.

Genel anlamda, iletişimin gerçekleşmesi için iki olgu gereklidir. Bu olgular iki insan, iki hayvan ya da bir insan ile bir hayvan, bir insan ile bir makine olabilir. Seçenekleri artırmak elbette mümkündür. Nitelikleri nasıl olursa olsun, iki olgu arasındaki karşılıklı ilişkiyi “iletişim” olarak kabul edebiliriz.(Dökmen ,2005 : 1)

İletişim içinde önemli bir rola sahip olan empati, “Bir kişinin, diğer kişinin duygularına ve hislerine iştirak edebilmesi yeteneğidir.” kendini diğer kişilerin yerine koymak, o kişinin gözünden olayları analiz etmeye yardım edebilir. Mesajı gönderen ve alan arasındaki karşılıklı anlayış, geniş bir ölçüde, taraflar arasında etkili bir iletişimin gerçekleşmesini sağlar (Özbek,2006).

Egan, empatiyi “başlangıç” ve “ileri” şeklinde iki düzeyde ele almaktadır. Eğer bir kişi, karşısındakinin dünyasına anlayarak onun referans çerçevesinden bakıyor,dünyanın onun için nasıl olduğunu hissediyor, onun duygularını ve bu duyguların oluşmasını sağlayan davranış ve yaşantılarını anlayıp bunu karşısındakine iletiyorsa, bu kişi başlangıç düzeyinde doğru olarak empattır. ileri düzeyde doğru empati kavramı ise, sadece danışanın söylediklerini ve davranışlarını değil, aynı zamanda onun açıkça söylemediği durumunu da görebilmeyi gerektirir.(Yıldırım,2005:43)

Empatik eğilim özelliğine sahip kişiler kendileriyle iletişime geçtikleri bireyleri eşit görme tutumu içerisinde olurlar. Bu şekilde olan bir düşüncenin temelinde su varsayımlar bulunmaktadır. “Nasıl ki bir insan olarak benim kendime özgü, duygu, düşünce ve davranış biçimim varsa ve bunlar benim benliğimin bir parçasını oluşturuyorsa, aynı şekilde iletişim kurduğum kişinin de kendisine özgü düşünce yapısı, dünyaya bakış açısı ve duygusal yaşantısı bulunmaktadır.” Bu bakış açısıyla bakabilen kişiler empatik iletişim için uygun bir hal almış demektir.(Özbek,2006)

Empatik dinleme, savunmacı, eleştirici ve şüpheli olmayan dinleme türüdür.Bu aynı zamanda diğer kişiyi bir jüri imiş gibi dinlemenin de zıddıdır. Bu tür dinlemede

söylediklerine inanmak ve sempatik yaklaşım ile davranış göstererek dinlemek oldukça önemlidir.

Empati yalnızca diğer insanın sözlerini dinlemeyi çağırıştırılmaz, aynı zamanda onun sözlerinin içerisinde yer almayı da ifade eder. Böylece dinleyen kişi yalnızca diğer kişiyi duymakla ve onun yasadıklarına inanmakla kalmaz aynı zamanda diğer kişinin yasadıklarını bazı seviyelerde gerçekten hisseder.(Özbek.2006;10)

Empati kurabilmek bunu başaran kişiyi olgunlaştırmakta ve geliştirmektedir.Kişiyi daha fazla yardımsever yapmakla birlikte insanlarla ilişkilerinde daha yakın olmasını sağlamaktadır.Bu şekilde davranan kişi insanları dinleyip anlamasından insanlara değer vermesinden dolayı güven verir ve anlayışlı bir ortamın oluşmasını sağlar bu da elbette kişinin sevilen,özlenen bir birey olmasını sağlamaktadır. (Cüceloğlu,2002;138)

Bireyin kendisini başka insanların yerine koyarak onu anlamak için çabalaması, kişinin bireysel özellikleri tarafından etkilenmektedir. Çünkü bireyin sahip olduğu kişisel özellikleri, kurduğu iletişimlerin sağladığı niteliklerini etkilemekte yüksek bir potansiyele sahiptir. Kişilik özellikleriyle empati arasında bulunan ilişkiyi ortaya koyma amacıyla yapılan bir araştırmada daha sakin, sorumluluklarını bilen ve kendini geliştirmeye açık olan bireylerin daha çok empatik eğilim içinde buldukları ortaya konmuştur.(Yıldırım,2003;68)

Bireyin empatik iletişimde bulunabilmesi için anne ve baba, yetişkinlik ve çocuk benlik durumlarını,yetişkinin izleniminde orantılı biçimde kullanabilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle empatik bir davranışta bir bireyin üç benlik durumunun belirli oranda payı vardır. Yetişkin benlik durumuna sahip olan insanlar algısal ve bilişsel rol alma potansiyeline sahip kişilerdir. Bu rol sayesinde fiziksel gerçek karşısında akılcı davranmak ve benmerkezcilikten uzaklaşmak mümkün olur. Çocuk benlik durumu ise, merak, spontanlık ve yaratıcılık gibi bazı doğal çocuk eğilimlerini kapsamaktadır. Empati kuracak kişinin çocuk benlik durumuna sahip olması gerekir. Çünkü bir kişinin fenomenolojik alanına ilgi duyan ve onu merak eden kişiler onunla empati kurabilirler. Ana- baba benlik durumu ise; empatik uyarıların etkisiyle sıkıntıda olanlara yardım etme ve gerektiğinde koruyucu bir tavır sergilemek için gerekli olan benlik durumudur. Anne ve baba,yetişkin olma ve çocuk benliği durumuna belirli bir düzeyde sahip olmayanlar ve ya üç duruma da sahip olmalarına

rağmen yetişkinin izleniminde dengeli bir hal alamayanlar karşısında bulunan bireyler ile empati kurma özelliğine sahip olamazlar(Dökmen,2005;156).

Öte yandan empatik iletişim sadece kişiler arası ilişkilerde söz konusu değildir.İnsanın çevresindekilerle veya doğal çevreyle de empati kurabilme özelliği vardır.İnsanın çevresini oluşturan üç temel öge vardır. Bunlar; doğa, insan ve insanın kendisinin ürettiği ürünlerdir.

Bu ögelerden bir tanesiyle yeterince empati kurabilen bir kişinin, diğer ögelerle de empati kurması beklenir. Zira doğayı, insanı ve insan ürünlerini bir bütün olarak tanımaya ve anlamaya/empati kurmaya çalışan bir insan, varlığı tümüyle sevmeye yolunda demektir. Çünkü sevmeye giden yol anlamaktan geçer; anlamadığımız ve tanımadığımız bir şeyi sevmeyiz. Dağlarıyla, ağaçlarıyla, kuşlarıyla, toprağından çıkan fosilleriyle ve çömleriyle, ayakta zor duran eski evleriyle ve yüzlerinin rengi ne olursa olsun bütün insanlarıyla birlikte bu dünyayı tanımaya, anlamaya başladığımız zaman, sevmemiz de mümkün olacaktır.(Dökmen,2005;171).

### **1.1.6.Empatik Gelişim Süreci**

İnsanoğlu dünyaya gelişinden itibaren sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde dir.Empati kurabilmek için gerekli olan kendini başka birinin yerine koyabilme yeteneği, kişiliğın gelişimi ile güçlense de bu yeteneğın doğuştan geldiğine inanılmaktadır. (Sayar,2009: 47)

Dünyaya gelen her bebek başkalarının duygu ve yüz ifadelerine tepkiler vermeye başlamaktadırlar. İşte bu sebeple bebeklerin empati ile ilgili olarak biyolojik bir eğilimle doğdukları görüşü oldukça yaygındır.(Kahraman ve Akgün,2008:15-23)

Okul öncesinde bulunan çocukların empati kuramları konusunda farklı yaklaşımlar farklı cevaplar vermektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim teorisini alan bir yaklaşım,empati kurabilmek için belli bir düzeyde bilişsel akıl yürütme yeteneği gerekmektedir (Kahraman ve Akgün ,2008:15-23).

Son yıllarda daha çok kabul gören bir diğer yaklaşıma göre ise, bebek kendisi ve diğerleri arasında net bir ayırım yapamadığından karşıdaki kişinin yaşadığı rahatsızlığı sanki kendi rahatsızlığı imiş gibi algılamakta ve kendini rahatlatmaya yönelik tepkiler vermektedir. Bu dönemde verilen tepkiler, niyetlenilmemiş ve otomatik olduğundan, gerçek empatik tepkiler değildir. Bir-iki yaşlarında çocuklar, ben ve diğeri ayırımını yapmaya başladıklarında artık rahatsızlık yaşayanın kendileri

değil, karşısındaki kişi olduğunu kavramakta o kişi için üzülebilmekte ve o kişiyi rahatlatmaya çalışmaktadır. Piaget'nin aksine bu görüş, çocukların iki yaşlarından itibaren empatik tepkiler sergilemeye başladıklarını ve yaşla birlikte empati becerilerinin giderek geliştiğini vurgulamaktadır (Kahraman ve Akgün,2008:15-23)

Kişiliğin bir parçası olarak kalıtsal yolla doğuştan getirilen empatik eğilim, uygun çevresel koşulların oluşturulmasıyla geliştirilebilmektedir. Bunun yolu da kişilere formal veya informal kanallarla empati eğitiminin verilmesidir. Bu yolla bireylerin empati kurma becerilerinin bir ölçüde artacağı, bu gelişmeye paralel olarak bireylerin iletişim çatışmaları ile kaygı düzeylerinde bir miktar azalmanın gözlenebileceği düşünülebilir.(Çimer,1998 ;27)

### **1.1.7.Empati Eğitimi**

Özellikle empatinin gelişimine ilişkin görüşler ve terapi/ psikolojik danışma süreçlerinde terapötik iletişim, günlük yaşamda sağlıklı kişiler arası ilişkilerde etkili iletişim için temel bir koşulun olması gerçeğinin anlaşılması üzerine, empatik becerinin öğretilebilir bir beceri olabileceği görüşleri ileri sürülmüştür. Günümüzde bu görüşleri ileri süren ve kanıtlamaya çalışan araştırmalar vardır (Güldağ, 2007).

Bir başka görüşe göre empati yetenek olarak kabul edildiği için sonradan öğrenme gibi bir durum olamaz.Fakat birey de önceden olan empati kurma özelliği eğitim verilir ve geliştirilir. Empatik yaklaşımın karşısındaki kişiye etki etmesinin temel sebebi, içtenlik, sıcaklık, kendini açma gibi terapistik beceri ile ilgili bir özellik olmasıdır (Tanrıdağ, 1992).

Empati eğitiminin amacı, insanlarda varolan empati kurma becerisini geliştirmek, her yaş grubundan bireylerle iyi ilişkiler kurulmasını sağlamaktır. Bireyin empatik yeteneklerini geliştirmek için yapılan eğitim, empatik tepkiyi içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmakta, empatik aşamada gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da içermektedir. Empatik becerinin eğitim ile geliştirilebileceğini gösteren pek çok araştırma vardır. Araştırmacılar özellikle empatik beceriyi genel iletişim becerisinin bir parçası olarak görmektedirler. Empatinin eğitimle bireylere kazandırabileceğini ileri süren bilim adamları, bu eğitimin verilebilmesine yardımcı olmak için zaman

içinde çeşitli empati eğitim programları geliştirmişlerdir (Akt. Yılmaz-Yüksel, 2003: 39-40).

Empati/iletişim becerisini geliştirmek için uygulanan dört eğitim tekniği vardır. Bunlar didaktik, yaşantısal, rol alma ve modelden öğrenme yaklaşımı olarak gruplara ayrılmıştır.

a) Didaktik Yaklaşım: Eğitim uzmanı tarafından kişilere empati kurma ve iletişimi en sağlıklı şekilde yapabilmeleri için bilgilendirme yapılır.

b) Yaşantısal Yaklaşım: kişilerin başkalarıyla olan iletişimi bir ideo yada banttan veya eğitimi veren uzman kişi tarafından gözlemlenerek eleştiri yapılarak oluşur.

c) Rol Oynama Yaklaşımı: Kişi kendisi gibi davranarak yada karşısında bulunan kişinin rolünü yaparak iletişime geçer. Birey rol oynama tekniğiyle kişinin rolüne girer ve onun duygularını hissetmeye onun gözüyle bakmaya çalışır. Empatik davranışların „rol alma“ ya da „karşıdakinin bakış açısından bakma“ yeteneği olarak ele aldığımızda bu tekniğin empati eğitimi için önem taşıyan bir yaklaşım olması anlaşılmaktadır.

d) Modelden öğrenme: Kişi eğitim uzmanı olan bireylerin danışanları ile olan iletişimini videodan izlemek yada gözlem yaparak empati kurmayı görmektedir. Modelden öğrenme yaklaşımında kişi uzman olan bireyi model olarak almaktadır.

Bu modeller empati eğitimi için birini seçerek ya da birkaçını aynı anda seçerek de kullanılabilir. Bu tekniklerin yanı sıra empatik beceriyi geliştirmek amacıyla, bireyle duygusal yüz ifadelerini teşhis etme konusunda eğitimin de söz konusu olabilir; çünkü bazı araştırmacılar, duygusal yüz ifadelerini teşhis etme becerisini empatik becerinin bir parçası olarak kabul etmektedirler (Dökmen, 1986; Dökmen, 1988 )

### **1.1.8. Empati Becerisinin Ölçülmesi:**

Ölçeklerin özellikle de farklı empati tanımlarından yola çıktığı ve empatinin farklı yönlerini ölçtüğü düşünülürse; bu ölçeklerden hiçbirinin empati ölçümlerinin bütün türlerini kapsayıcı bir özelliği bulunmamaktadır. Örneğin Hoffman, empati ölçümlerini fizyolojik ve sözel ile davranışsal ölçümler olarak iki grupta toplarken, Gladstein, empati ölçeklerini bilissel ve duygusal ile objektif ve sübjektif olarak iki boyuta yerleştirmektedir. Ford ise görsel, bilissel ve duygusal olmak üzere üç grupta

ele almaktadır. Bu gruplamalardan yararlanarak Dökmen, empati ölçümlerine ilişkin empati ölçeklerini dört grupta toplamıştır.

Bunlar;

1. **Kisilerarası Algıyı Ölçen Empati Ölçekleri:** 1960'lı yıllarda empati, insanların birbirlerinin kişilik özelliklerini tahmin etme yeteneği olarak tanımlanıyordu. Bu nedenle de o dönemde empatinin ölçülmesi demek, kisilerin birbirlerini nasıl algıladıklarının ölçülmesi anlamına geliyordu. Dolayısıyla bu ölçeklerle insanların baskalarını algılama düzeyleri ölçülmekteydi.
2. **Empati Kurma Becerisini Kisiliğin Bir Boyutu Olarak Ele Alan Ölçekler:** Bu ölçekler günlük yaşamda empatik duyarlılığı olan kisilerin kişilik özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Daha çok duygusal empatiyi ölçen bu ölçekler, bir anlamda kişilik ölçeği özelliği taşırlar.
3. **Bir Baskasının Rolünü Alma, Onu Doğru Anlama Becerisini Ölçen Ölçekler:** Burada bilissel nitelikte ölçümler söz konusu olup, bu ölçümlerden amaçlanan, kisinin kendisine söylenen sözleri ne ölçüde doğru anladığını belirlemektir. Kisi ben merkezli davranmadan karşısındakini dinler, onun görmediği bir sekli betimler; o da seklin ne olduğunu anlamaya ya da kendisine söylenenleri aynen tekrarlamaya çalışır.
4. **Belli Uyarıcılar Karşısındaki Empatik Tepkilerin Ölçüldüğü Ölçekler:** Bu ölçekler ile bireylerin belli uyarıcılara gösterdiği sözel ya da davranısal nitelikli empatik tepkiler ölçülür, bunun yanında; bireylerdeki fizyolojik göstergeler de ölçülmektedir. Bu gruba giren ölçekler, kendi içinde dört alt gruba ayrılabilir.
  - a) Bir terapist, bir danışanla empati kurmaya çalışırsa, danışandan ya da bu etkilesimi gözlemiş olan bir gözlemciden, terapistin ne ölçüde başarılı empati kurduğunu bir ölçek üzerinde belirtmesi istenir.
  - b) Duygusal yüz ifadelerini teshis etme becerisi, genel empatik becerinin bir bölümü kabul edilerek, empatik becerisi ölçülecek kislere çeşitli duygusal yüz ifadeleri taşıyan fotoğraflarla, slaytlar gösterilir ve onlardan, bu ifadelerin ne olduğu teshis etmeleri istenir. Empatik beceriyi ölçmek amacıyla değil, sadece duygusal yüz ifadelerini teshis becerisini ölçmek için getirilen bazı ölçme araçları da empatik becerinin ölçülmesinde kullanılabilir.

c) Deneklere, çeşitli duyguların sergilendiği kişilerarası ilişkiler filmde ya da videoda gösterilerek, izledikleri kişilerle empati kurmaları, onların tasdıkları duygular hakkında tahminde bulunmaları istenir.

d) Empatik becerisi ölçülecek deneklere, küçük olaylar anlatılarak, bu olaylardaki kişilerin hangi duyguları sergiledikleri sorulur. Bazı araçlarda ise deneklerden, kendilerine verilen empatik tepkilerden en iyisini seçmeleri istenir.(Dökmen ,1988 ;162-164)

Dökmen'in belirttiği bu ölçeklerin sonucunda, empatinin farklı bileşenlerini ölçtüğü farklı ölçekler geliştirdiğini görmekteyiz.. Bunlardan, "Rol Alma Testi" (RAT) ve "Empatik Beceri Ölçeği" (EBÖ), empatinin daha çok bilissel bileşenini ve "Empatik Eğilim Ölçeği" (EEÖ) de empatinin duygusal bileşenini ölçmektedir.

## 1.2.AHLAK KAVRAMI

### 1.2.1.Ahlak Kavramının Tanımı

Kelime anlamıyla ahlak, ‘hulk’ kelimesinin çoğulu olan Arapça bir sözcük olup, din, tabiat, huy, karakter, adet, hal ve hareket tarzı gibi manâlara gelmektedir (Haçerlioğlu, 1996 : 8). Terim anlamı olarak ahlak, Ahmet Cevizci tarafından Paradigma Felsefe Terimleri Sözlüğü adlı eserinde genel anlamda mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü olarak tanımlanmaktadır (Cevizci,2000). Tanımlardan da anlaşıldığı üzere ahlak bireylerin davranışlarının sonucunda ortaya çıkan bir olgudur. Güzel huy, iyi özellikler ve davranışlar gibi manaları da içeren ahlak kelimesi, İslam Ansiklopedisinde terim olarak; insanın iyi ve kötü olarak nitelendirilmesine neden olan özelliklerini ve bunlardan hareketle gerçekleştirdiği davranışlar olarak tanımlanmıştır. (İslam Ansiklopedisi, 1989). Turgay Gündüz ise ahlakı, bir insanın yaratılışı gereği gerçekleştirdiği davranışı dile getiren Arapça hulk kelimesinin çoğulu olarak tanımlamıştır. (Gündüz, 2005:2). Mehmet Zeki Aydın ahlak kelimesini insanın yaşamı esnasında bir gayeye ulaşma yolunda kendi iradesi çerçevesinde sonucu kötülük doğuracak eylemlerden kaçınarak sonucunda iyilik ortaya çıkan eylem ve davranışlar sergilemesi olarak ifade etmiştir. Bir toplumda insanların uymak zorunda oldukları davranış kalıpları (Aydın, 2005:15) olarak tanımlanan ahlak, en iyi yaşam şeklinin ne olduğunu belirlemeye çalışır. Yani iyi olan, güzel olan, yapılması daha uygun olan davranışları belirleyen bir kavramdır (Peker,1998:183). Bireyler hayatları esnasında sergilediği iyi davranışlar neticesinde ahlak olgusu ve ahlaklı birey olgusu oluşur.

Ahlak önceleri felsefe ve dinin konusuyken, sonraları psikoloji ve eğitim bilimlerinin de konusu olmuştur (Kaya,1997:85). Kişilik yönüyle ilgili olarak ahlak, Mehmet Zeki Aydın’ın 2003 yılında yayımladığı Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi adlı eserinde İnsanın kendisi de dahil tüm varlıklara karşı görevlerini yerine getirmesi için sahip olması gereken olumlu özelliklerin tümü olarak ifade edilmiştir. (Aydın, Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi : 16). Psikolojik açıdan

ise ahlak; kişinin davranışlarına yön ve şekil veren inançları, tutumları, huyları, duyguları, melekeleri ve bunların sonucu olarak ortaya çıkan, kişinin iyi veya kötü olarak nitelenebilecek davranışlarının tümünü ifade etmektedir (Aydın :126). Ahlak kelimesinin açıklamalarına bakıldığında insan hayatında ne kadar fazla yer edinen bir olgu olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Ahlak, birey kişiliğinde uzunca bir dönemde meydana gelen bir olgu ve şekillenmeyi ifade eder. Bu oluşum ve şekillenme, insanın gerek iç yapısını, gerekse dışa akseden hareketlerini düzenler. Böylece insanın düşünce ve davranışları tabii olarak ortaya çıkar. İşte, içten ve dıştan herhangi bir zorlama olmaksızın, tabii olarak ortaya çıkan bu düşünce ve davranışlara ahlak denir (Özyılmaz,2004 :108).

Yaşamla doğrudan ilintili olan ve insanca yaşama çabasına katkıda bulunan ahlak, her zaman eğitimin hem amacı hem de konusu olmuştur (Gündüz, 2003 :195). Eğitimin nihai amacı ahlâklı bireyler yetiştirmektir (Kulaksızoğlu,1998:87). Ahlak bu yönüyle eğitimin vazgeçilmez bir yapıtaşı haline gelmiş, eğitim de her zaman için ön planda olan bir olgu olmuştur. Ahlak eğitimi, bireyden bireye farklılık gösterebilen, mizaçları uygun bir şekilde yöneltmek, böylece insanda güzel huy ve karakterin oluşmasını sağlamaktır (Bilgin & Selçuk, 1997:103). Bireyin ahlakî bir kişilik geliştirmesi ve onda ahlaki olgunluğu temin ederek; kendisiyle ve çevresiyle uyum içinde olmasını amaçlayan ahlak eğitimi hem bireysel hem de toplumsal yönü ve katkıları olan bir çabadır (Aydın :51). Ahlak eğitiminde ortaya konulan eylemler bilinçli bir şekilde belli hedefler doğrultusunda gerçekleştirilir. Böylelikle eylemler ahlaki bir nitelik kazanırlar. Ahlaki davranışın temeli olan bilinçlenme süreci, tutumlar, duygular vb. etkenler ahlaki davranışın ölçülmesi nitelendirilmesi ve değerlendirilmesinde önemli bir yere sahiptirler.

### **1.2.2. Ahlak Eğitimi**

Ahlak zamana ve toplumdan topluma değişen bir özellik taşır. Bir yerde hoş karşılanan herhangi bir hareket, başka bir yerde nefret edilen bir şey olabilir. Örneğin Hindistan'da Brahmanlar için inek kutsal bir hayvandır. Bir ineğe hizmet etmek, saygı göstermek iyi bir huydur. Suçların en büyüğü bir ineği öldürmek ya da onun etini yemektir. Kendilerini şerefsiz saydıkları bir durumda harakiri adını verdikleri intiharla ölümü zorunlu bir davranış gibi gören Japonlara karşılık, Müslümanlar intiharı büyük bir günah olarak değerlendirirler. Bu örnekler ahlaki fikirlerin ülkeden ülkeye,

çevreden çevreye veya zamanla değişebildiklerini, bugün bile her yerde az-çok başka olduğunu göstermektedir (Peker, 1998:184).

Ancak birbirinden az çok farklı olsalar bile genel olarak bütün insanların belli ortak ahlak anlayışları, ortak fikirleri, ortak ahlak duyguları olduğu da görülmektedir. Onların hemen hepsi bazı hareketleri, diğer bazı hareketlere üstün tutarlar. Adaletsizliğin adalete, ikiyüzlü ve alçaklığın cesarete üstün olduğunu gösteren bir toplum bulmak, bir devir göstermek güçtür (Peker, 1994:184).

İnsan bu ahlaki davranışları doğuştan bilmiyor. Bu davranışların farklı toplumlarda değişik şekiller alması ve farklı olarak değerlendirilmesi de onların sonradan öğrenilmiş şeyler olduğunu göstermektedir. Biz hangi durumda nasıl davranmamız gerektiğini, içinde yaşadığımız toplumun yetişkin fertlerinden veya yaşlılarımızdan öğreniriz, sonra biz de kendi küçüklerimize “iyi ahlak” kaidelerini öğretiriz. Şu halde ahlak, her şeyden önce bir eğitim meselesidir. Bu ahlak eğitimi, okullarda veya okul şeklindeki kuruluşlarda ders olarak verilmesi yeterli değildir. Aslında toplumumuzun tamamını okul, her bireyi de bu toplumun hem öğretmeni hem öğrencisi olarak görebiliriz Biz ahlak kaidelerini sadece öğretmekle kalmayız, bunları değiştirir ve böylece başka insanlara yeni davranış örnekleri de veririz (Güngör, 1995:16).

Ahlak ile eğitim birbirine geçmiş kavramlardır. Sadece eğitim ahlaka göre daha kapsamlı bir alana sahiptir. Eğitim ile ahlakın ortak olan paydası kişilerin davranışı, düşüncesi ve duygularıdır. Ahlak ve eğitim iyi-kötü konularında ortak bir hal alır. Ahlak, yapılması gereken olanı iyiyi göstermektedir. Davranışlardan hangisinin iyi, hangisinin kötü olduğu öğrenilmesi için eğitim gereklidir. Ahlak, doğru davranışların gerçekleşmesi için değerlerin doğru olarak sağlanmasıyla ilgili olarak düşünülmektedir. Eğitimi bina olarak düşünecek olursak değerleri binayı oluşturan tuğlalar olarak düşünmeliyiz (Aydın, 2005:21).

Ahlakın eğitim ile ilişkisini düşündüğümüzde ahlakın hayatın içinde olması ve insanların kaliteli bir şekilde yaşamasına yardımcı olduğu için eğitimin her zaman için hem konusunu hem amacını oluşturmuştur. (Gündüz, 2002:195).

Eğitim bir taraftan geleneksel ahlak prensiplerinin yeni nesillere aktarılmasına çalışırken, bir yandan da toplumdaki genel değişmelere uygun ahlaki davranış örneklerinin geliştirilmesi için uğraşır.

Mehmet Zeki Aydın'ın Ailede oğuğun Ahlak Eğitimi adlı kitabında eğitimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaya çalışmak olarak ifade edilmiştir. Bir diğer amacı ise yine yazarın aynı eserine öğrencileri, hem ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve st öğrenime hazırlamak, hem de "iyi insan", "iyi vatandaş" olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırıp, onları kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek şeklide ifade edilmiştir. Bu birinci amaç, yani, "ğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak", esasen eğitimin en temel amacıdır. Zira o olmadan, belirlenmiş diğer amaçlara ulaşılsa bile herhangi bir anlam ifade etmez (Aydın, 2005: 21). Eğitimin bu amaçlarına ulaşabilme açısından, bireyin ahlak gelişimlerini bilmek önemlidir. Mehmet Zeki Aydın Ahlak ğretiminde rnek Olay İncelemesi adlı eserinde ahlak gelişimini, çocukların davranışlarını, doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetebilmelerini sağlayan ilkeleri kazanma süreci olarak tanımlarken eğitimcilerin, bunu bilirlerse eğitimi buna göre ynlendirebileceklerini, aynı zamanda ebeveynlerin ve öğretmenin, gencin kişilik ve ahlaki gelişimi hakkında bilgi sahibi olması, iki neslin arasındaki çatışmayı azaltacağını ifade etmiştir (Aydın, 2003:41).

### **1.2.3. Ahlaki Gelişimin Mahiyeti**

Çok erken yaslarda başlayan sosyal etkileşim zamanla çocukta öznel değerlendirme ve ilkelerin oluşumuyla yerini ahlaki bilinçlenmeye bırakır. Artık davranışları kontrolden mekanizma genel hatlarıyla ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu mekanizma farklı açılardan ele alınıp tanımlanabilir ama önemli olan öznel olması, bilinçli bir sürecin sonucunda edinilmesidir." ocukta ahlak gelişiminin başlaması, vicdan gelişiminin başlaması süreci ile ilişkili olmaktadır. Psikologlar genellikle "ahlaki gelişim" terimini, bireyin davranışlarını kontrol altına alan içsel duyguların oluşmasını sağlamak için kullanırlar (Hökelekli, 1998, : 186).

Psikologlar, ahlaki gelişimi, kişilik gelişimi için önemli bir yön olarak değerlendirirler. Bireyin gelişim sürecine paralel olarak ortaya çıkan ahlaki gelişim çok yönlü belirtilerle kendini ortaya koyar. Çok zaman karmaşık ve tanımlanması zor olan ahlaki özellikler, bireyde, bilgi, duygu ve davranış gibi pek çok boyutta kendini gösterir. Ahlaki gelişimi doğru şekilde anlayabilmek için bu boyutların hepsi dikkate alınmalıdır. Bu noktada ahlaki gelişimi duyuşsal gelişimin bir boyutu gibi düşünmek, bu konudaki etkileşimlerin boyutlarını anlamak için yetersiz olabilir.

Psikolojik bir süreç olan ahlaki gelişim, aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı topluma uyum faaliyetidir. Birey yaşadığı toplumun ilke ve geleneklerini bu süreçte edinir, benimser ve davranışlarını genellikle bu temele dayanarak yapar. Hayati Hökeleli Çocuğun kültürel norm ve standartlara uymayı öğrenmesi birçok ahlaki davranışın temelini oluşturduğunu ifade etmiştir (Hökeleli, 1998, : 186). Bu noktada bireyin ahlaki davranışlar sergilemesinde, toplumsal modellerden faydalanması da özellikle eğitim ortamında dikkate alınması gereken bir konudur. Bu model almada çocuk, manasını veya ayrıntılarını kavramasa dahi bazı davranışları otomatik olarak yapar. Yaşadığı psikolojik süreçlerin etkinliğine göre de bu davranışları içselleştirip birer ahlaki ilke haline dönüştürebilir. Bu noktada Kohlberg, çocukta bu duygunun çok etkili olduğunu özellikle belirtmiştir. "Çocuklar ahlaki kuralları anlamları kavramadan çok önce öğrenirler. Kuralların anlamalarının kavranması Kohlberg 'in ifadesiyle rol alma yeteneği olarak adlandırılan ve altı yaş itibariyle gelişmeye başlayan süreçtir" (Ensar Nesriyat, 1998 : 186).

Ahlaki gelişim sürecinde ortaya çıkan, ahlaki davranışları yönlendirilen bireyin sahip olduğu bir ahlaki yapı mevcuttur ki bu yapı zihinsel gelişim süreciyle de paralellik arz eder. Bu yapı aynı zamanda o kişiye özgü ahlaki ilke ve genellemelerin bir ifadesidir. Bu yönüyle ahlaki gelişim kavramı, geçirilen bilişsel yaşantılardan bağımsız olarak değerlendirilmeyecek bir konumdadır. "Aktif bir zihin faaliyeti içerisinde bulunan çocuk, tedrici bir gelişime bağılı olarak her dönemde kendine has bir düşünce ve muhakeme yapısı oluşturmakta, bunlar da ahlak yargıları belirlemekte ve ahlaki davranışı yönlendirmektedir." (Hökeleli, 1998, : 189).

Ahlaki gelişimde birey, kendi değerlerini oluştururken bir yandan da toplumsal değerleri de kazanır. Bu süreçte birey; iyi, kötü, doğru, yanlış gibi değerlendirmeler yaparak topluma katılır ve ahlak bilinci bu yönüyle farklı bir boyut kazanır. Çünkü birey artık kendi, özgün değerlerini oluşturmakta ve bu konuda tutarlı olmaya

çalışmaktadır. Bu etkilenme değil aslında karşılıklı bir etkileşimin sonucudur. Nuray Senemoğlu ahlak gelişimini, toplumun bütün değerlerine kayıtsız şartsız bir uyuma değil, topluma etkin bir uyumu sağlamak için değerler sistemi oluşturma süreci olarak tanımlamıştır (Senemoğlu, 1997 : 68). Bu süreçte birey pek çok öğrenme yaşantısı geçirir ve her geçen gün kendi ahlaki ilkelerini yeniden değerlendirilip düzenleyebilir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran temel özellik de iste bu bilinçle oluşturduğu ahlaki gelişim sürecidir. Topluma etkin bir uyum faaliyetini de birey bu süreçte gerçekleştirir. Etkileşime paralel olarak, bireyde var olan ahlaki yargı ve değerlendirmeler de gelişir, olgunlaşır.” Ahlak kavramını toplumsal dünya kavramıyla bütünleştiren Köhler gelişim için gerekli olan etkileşimi " rol alma " kavramı içerisinde incelemektedir. Ahlaki yargı gelişen rol alma yetisi sonucunda da gerçekleşmektedir" (Çileli, 1986 : 13). Bazı psikologların ahlaki gelişim için düşündükleri evreler de aslında bu uyum faaliyetinin ifadesidir. Evrelerin farklılaşması bu süreçte bireyin ahlaki yapıyı ne derece özümlediğiyle yakından ilgilidir. " Gelişim, bireyin çevresi ile gelişmekte olan yapısının etkin etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir. Evrelerin değişimi, yeni olguların özümlemesini ve yapının birey tarafından bilinçli bir biçimde yeniden oluşturulması içermektedir" (Çileli, 1986 : 12).

Ahlaki gelişim sürecinde gerçekleşen öğrenme yaşantılarını incelemek, bu konuda bireyin hangi değer yargılarını, nelere yüklediğini ve yaptığı davranışı neye dayanarak ortaya koyduğunu anlamak açısından önemlidir. Çünkü ahlaki davranıştan önce meydana gelen süreçler, bireyin ahlaki bir bilince ulaşma derecesi hakkında ipuçları verebilir. "Ahlaki eylemi tanıyabilmek ve anlayabilmek için ahlaki düşünme ve bilinç süreçleri incelenmeli ve tanımlanmalıdır. Çünkü davranışların ahlak kalitesi, ahlaki yargı yeteneğine bağlıdır" (Çiftçi, Değerler Eğitimi Dergisi,). Diğer yandan birey ahlaki bilince ulaşırken sahip olduğu çevredeki ahlaki özellikler, yani ahlaki yapı da çok önemlidir. Toplumun ahlaki açıdan yaşadığı hızlı değişimlerde bireyin topluma etkin uyum faaliyetini etkiler. Yaşanan çelişkiler ahlaki evrelerin içselleştirilmeden geçirilmesine sebep olabilir." Psikoloji, insan irtibatının ilmidir ve insanın intibak etmeye çalıştığı en önemli çevre onun sosyal çevresidir.

### 1.2.4. Ahlak Gelişimi İle İlgili Kuramlar

Ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında, bu konunun daha çok, filozof ve din adamlarının ilgisini çektiği görülmektedir. Ancak, psikolojinin gelişmesiyle birlikte ahlak; bir öğrenme ve gelişim psikolojisi konusu haline gelmiştir. Ahlak problemini inceleyen psikologların çoğu, bu gelişim alanının, her biri öncekileri içinde bulundurmakla beraber onlardan ayrılan ve daha üst bir düzey oluşturan aşamalar halinde ilerlediğini iddia etmişler ve çeşitli kuramlar ortaya koymuşlardır (Aydın, 2003:41). Psikolojide, bu alanda ilk kuramsal ve bilimsel yaklaşım Freud ile başlamış, onu sosyal öğrenme kuramını savunanlar ile bilişsel gelişim yaklaşımı izlemiştir. Bu farklı yaklaşımlar, insanın doğasına ilişkin farklı felsefi görüşlerin izlerini taşırlar. İnsanın doğuştan kötü olduğu ve gelişme süreci içinde yetişkinlerin müdahalesine ihtiyaç duyacağı görüşü, psiko-analitik kuramı savunanları ve izleyicilerini etkilemiştir. İnsanın doğuştan ne iyi ne de kötü özellikler getirmediği, gelişme süreci içerisinde şartlanma ve öğrenme ile istenilen yönde şekillendirilebileceği görüşü, sosyal öğrenme kuramını savunanları etkilemiştir. İnsanın doğuştan iyi olduğu görüşü ise, Piaget ve izleyicileri tarafından benimsenmiştir. Bu yaklaşım, çocuğun gelişim süreci içerisinde yetişkin müdahalesine inanmadığı gibi, ahlakın da temelde gelişmiş zihinsel süreçlerin sonucu olduğu görüşünün ileri sürülmesine neden olmuştur. Lawrence Kohlberg de Piaget'yi izleyerek başlı başına bir ahlak gelişim kuramı geliştirmiş ve bunu üç düzey ve altı evrede incelemiştir (Aydın, 2003:42).

#### 1.2.4.1. Psikanalitik Kuram

Bu kuramın kurucusu Freud, özel bir ahlak gelişim kuramı geliştirmemiş olmasına rağmen, kişilik gelişimi süreci içerisinde bebeklik ve çocukluk dönemi ilişkilerinin kalıcı özelliğine dikkati çekmiştir. Ayrıca Freud, ahlak için insanın doğuştan gelen içgüdülerle ilgisi bulunmayan bir sosyal öğrenme problemi olduğunu ifade etmiştir. Freud'un öncü fikirleri sayesinde özdeşleşme yoluyla öğrenme olayı önemli ve geniş çaplı araştırmalara konu olmuş; vicdanın gücü ile ahlaklılık ve fiziki ceza ile vicdan arasındaki ilişkiler birçok araştırmacıya ışık tutmuştur (Aydın, 2003:42).

Freud, kişilik ve ahlâk gelişimini sırasıyla id, ego ve süper ego alt sistemleri içerisinde incelemiştir. İnsan davranışlarını bu üç sistemin karşılıklı etkileşiminin ürünü olduğunu ifade etmiştir. Kişiliğin, ruh sağlığı, uyumu ve dengesi bu üç ögenin ilişkilerinin sağlıklı ve dengeli olmasına bağlıdır (Kaya,1997:186).

İd (alt-ben) kişiliğin psişik enerji deposu olarak nitelendirebileceğimiz, bilinçaltı kısmıdır. İd insanın doğuşundan itibaren sahip olduğu tüm güdülerin toplamıdır ve temel olarak cinsellik ve saldırganlık güdülerinden oluşup, sürekli olarak isteklerinde doyum arar (Kağıtçıbaşı, 1999:328). İd, insanın ruhsal hayatında bilinçaltı özelliğini kaybetmeden ömür boyu varlığını korumaktadır. Ruhsal enerji kaynağı olan id, toplumsal gerçekleri değerlendirme yeteneğinden yoksun olduğu için asla sosyalleşmeden, ilkel mantık mantık kurallarına tabi olarak insanın kişiliğini etkilemeyi sürdürmektedir. İd zevk ilkesine göre hareket ettiği için, bilinçaltı dürtülerin etkisiyle bütün isteklerinin hiç beklemeden yerine getirilmesini beklemektedir (Selçuk, 2001:45).

İd'in isteklerine ancak egonun amaca yönelik işleyişi doyum sağlayabilir ve id sürekli isteklerini karşılaması için egoya baskı yapar. Ego bilinçlidir ve idin isteklerinden toplumca kabul edilenlerin bilinç düzeyine çıkmasına izin verir, diğerlerini “bastırma” mekanizmasını kullanarak bilinçaltında tutar (Kağıtçıbaşı, 1999:328). İd zevk ilkesine göre işlerken, ego gerçeklik ilkesi'ne uyarak çalışmaktadır. Ego bir yandan id'in isteklerini yerine getirmeye çalışırken diğer yandan ortamın uygun olup olmadığına bakmaktadır (Selçuk, 2001:45).

Ego'nun hangi isteklerinin bilinç düzeyine çıkacağına izin vereceğini, hangisinin bilinçaltında tutması gerektiğini belirleyen ise süper ego ( üst ben ) dur. Süper ego'nun başlıca görevleri, id'den gelen kabul edilemeyecek dürtüleri bastırmak, egoyu ahlaki amaçlara yöneltmeye çalışmak ve kusursuz olmaya çabalamaktır. Süper ego, çocuğa ailesi ve toplum tarafından aktarılan değerleri, ahlaki kuralları ve gelenekleri temsil eder. Ödüllendirilmek ve cezadan kaçınmak için çocuk, ana babasının onaylamadığı düşünce ve davranışları süper egonun iki alt sisteminden biri olan vicdanına yerleştirir. Vicdan kişiyi suçlu hissettirerek cezalandırır; ikinci alt sistem olan benlik ülküsü ise, gurur ve kıvanç duygusu yaratarak ödüllendirir (Selçuk, 2001:46).

Freud'a göre ahlâk gelişimi, çocuğun kişiliğinde süper egonun gelişmesi ile orantılıdır. Süper ego ise Freud'un "İnsanın ana babasına bağımlı olduğu uzun çocukluk dönemi arkasında bir tortu bırakır, bu tortu çocuğun kişiliğinde ana baba etkisini devamlı kılan özel etmen görevini yüklenir" şeklinde ifade ettiği tortudur. Süper ego, çocuğa anne babası tarafından yöneltilen ödül ve ceza uygulamaları ile oluşan toplum değerlerinin içsel temsilcisidir ve görevi bireyin toplumun onaylayacağı yönde davranmasını sağlamaktır. Birey sadece anne babasının değerlerini değil, aynı zamanda onların süper egolarını da oluşturan toplum değerlerini, süper ego'nun iki elemanından biri olan "vicdan"a yerleştirir. Vicdan, kişinin toplumun suç saydığı davranışlara girmesini ve hatta bunları düşünmesini bile suçluluk duyguları ile engeller. Süper ego'nun diğer elemanını oluşturan ideal ego ise toplumun değerlerine uyma sonucu kişiyi gurur ve kıvanç duyguları ile ödüllendirir. (Çileli, 1986:15-17).

Freud'a göre çocuk, ahlakı kendi hayatı içinde rol model aldığı kişiler ile öğrenir. Erkek çocukları için model alınan kişi baba kız çocukları için ise annesidir. Böylelikle ahlaki davranışın temelinde bir cinsiyet özdeşleşmesi oluşmaktadır, bu sayede her çocuk kendi cinsiyetin de olabn bireyi kendisiyle aynıymış gibi düşündüğünde ahlaki gelişim modelini de seçmiş olur. Çocuk hayatında anne ve babasının koyduğu kurallara uymak zorunda kalır (Güngör, 1993:57).

Freud'a göre kişilik ve ahlak gelişmesinin ana hatları ilk beş yılda tamamlanmaktadır ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan önemli bir başka gelişmenin olmadığı görülmüştür. Okul öncesi dönemde çocuk çeşitli yasaklar ile toplum değerleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Zeynep Nezahat Özeri'nin Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi adlı kitabında Freud'a göre çocukta vicdanın, beş yaş civarında ortaya çıkmakta olduğu ifade edilmektedir (Özeri, 2004:77).

Psikanalitik kuramlar içerisinde ahlâk gelişimine eğilen diğer kuramcı da Erik Erikson'dur. Erikson, ahlâk gelişiminin yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar sürdüğünü belirtmektedir. Erikson'a göre süper ego gelişimi sekiz evreden oluşan "İnsanın Evrelerinin (ages of man) üçüncü evresinde oluşmaktadır. Bu evre "girişimciliğe karşı "suçluluk" duygularının yaşandığı evredir. Bu evrede Freud'un çocuk, aşırı gelişen gizil güçlerini ana babanın onaylayacağı doğrultuda yöneltmek zorunluluğu ile karşılaşır. Bu nedenle de kendisini aşırı bir titizlikle izler ve eleştirir (Çileli, 1981:25). Bu evrede çocuk, kendi yapmak istedikleriyle, ana-babasının yapmasını istedikleri arasındaki farklılığı görmeye baslar. Giderek ebeveynin isteklerini kendine mal eder

ve onlara aykırı davrandığında kendini cezalandırır. Çocuk reddedilmiş olmasını yanlış bir girişimde bulunmuş olmasına bağlarsa kendini suçlu hisseder. Çocuk bu evrede toplum tarafından onaylanmak için istenilen hedeflere bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönelir. Bu dönemde toplumsal kuralları öğrenirken "yasak" ve "ayıpları öğrenmeye başlamıştır (Özeri, 2004:77).

#### 1.2.4.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramında, başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı bir dolaylı öğrenmeden söz edilmektedir. Gözleyerek öğrenme de denilen bu öğrenmeye göre insanlar, deneme-yanılmaya gerek kalmadan, genel ve entegre olmuş öğrenme kalıplarını kazanabilmektedir. Sosyal öğrenme teorisine göre öğrenmenin, tepki sonuçları yoluyla ve model alma yoluyla gerçekleştiği belirtilmektedir. Sosyal öğrenme teorisinin temel kavramlarından olan, model alma ile öğrenmenin; model alma, gözlemleyerek öğrenme, taklit, özdeşleşme, içselleştirme gibi terimlerle açıklandığı görülmektedir (Demirbaş & Yağbasan,2005 : 367). Sosyal öğrenme teorisine göre, bir kimsenin ahlak normlarını ve değerlerini öğrenmesi esas itibari ile ödül-ceza yoluyla ve bir kimseyi model edinmekle olur. Ödül ve ceza bütün davranışçı psikologların öğrenmeyi açıklamak için kullandıkları temel kavramlardır. Model edinmeye gelince, bu kavram genellikle başka birkaç kavramın anlattığı şeyi ifade edecek şekilde kullanılmaktadır. Bu terimler ise “özdeşleşme” ve “taklit” tir. Özdeşleşme bir kimsenin kendisini bir başkası ile bir tutması demektir. Taklit de aynı anlama gelir; bir kimsenin kendisi ile özdeşleştirdiği kişinin davranışlarını kendi davranışları olarak benimsemesidir. Ancak özdeşleşmenin bütün şahsiyeti içine alan bir durum olmasına karşılık taklit için mutlaka böyle bütün halinde özdeşleşme gerekmemektedir. Kısacası, sosyal öğrenme teorisi ahlakî davranışın kazanılmasına “modellerle öğrenme” prensibine dayandırmaktadır (Güngör,2000 : 60).Bu kurama göre vicdan, yetişkinleri model almanın yanında, etrafındaki, kişiler tarafından onaylanma veya onaylanmamaya bağlı olarak gelişmektedir. Çocuk eğer çevresinden onay göreceyse o davranışı uygulamakta veya onay görmeyecekse kaçınmaktadır. Bu davranışları uygulaya uygulaya çocuk, toplum tarafından onaylanan veya onaylanmayan davranış kalıplarını öğrenir (Özeri,2004 : 77).

### 1.2.4.3. Bilişsel Yaklaşım

#### 1.2.4.3.1. Piaget'in ve Ahlaki Gelişim Kuramı

Zihinsel gelişim alanında, kuramı ile en kapsamlı en inandırıcı açıklamayı getiren Jean Piaget, ahlakî yargının gelişimini de ilk kez sistemli bir şekilde açıklamaya çalışan kuramcı olmuştur (Çileli, 1986:22). Piaget'e göre; "ahlak gelişimi bilişsel gelişime paralellik göstererek, kademeli olarak ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıkar. Bilişsel gelişim için geçerli olan ilkeler, ahlaki gelişim için de geçerlidir. Örnek olarak, her bireyin bilişsel gelişimin en üst basamağına ulaşması beklenmediği gibi ahlaki gelişimin en üst basamağına ulaşması da beklenmez. Ahlaki yargıyı odak noktası yapan Piaget, ahlaki gelişimin her bireyin kendisine özgü bir yapı taşıdığını kabul eder (Selçuk, 2001:110). Piaget, çocukların ahlaki gelişimlerini anlamak için onların kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Piaget, bunu çocukların oyunlarını gözleyerek incelemiştir. O, çocukların bilişsel gelişimi ile ahlaki yargıları arasında ilişki olduğuna inanmıştır. Yani çocuğun ahlaki ve sosyal kuralları kavrayışı onun zihinsel gelişim düzeyine bağlıdır.

Piaget, yaptığı araştırmalar sonunda su sonuçlara varmıştır ;

1. Değişik yaşlardaki çocuklar, düşünce ve problem çözümlerinde niteliksel farklılıklar gösterirler.
2. Her çocuk, belirli devrelerden aynı sırayı takip ederek geçer ve böylece bilişsel gelişimini tamamlar. Bu dönemler kültürel ve toplumsal farklara rağmen evrensellik gösterir.
3. Her dönemde daha önceki dönemlerin sentezi yapılır ve problem çözümüne daha etkili ve akılcı yaklaşım geliştirilir (Kağıtçıbaşı, 1999:331).

Piaget, çocukların ahlaki yargılarında ne tür ölçütler kullandıklarını ortaya koyabilmek için onlara değişik hikâyeler anlatmış ve suçlu örnekleri sunmuştur. Sonuç olarak çocukların yaşlarına göre değişik cevaplar almıştır. Piaget bu değişik yargılamaların yaş farklılığından değil zihinsel gelişimdeki farklılıktan olduğunu ortaya koymuştur. Yedi yaş civarındaki çocukların daha çok nesnel sorumluluk üzerinde yoğunlaşmalarına rağmen, on yaş ve üstü çocukların daha çok öznel sorumluluk

üzerinde durduklarını belirlemiştir. Aynı şekilde yalan söylemenin yanlışlığı üzerindeki araştırmada da yedi yaş civarındaki çocukların ceza olduğu için yalandan uzak durmaları gerektiğini söylemelerine rağmen, öznel sorumluluk duygusu gelişen çocukların ceza olmasa bile yalanın yanlış bir davranış olduğu cevabını verdiklerini görmüştür (Çileli,1986:42). Ahlak gelişiminde yaşa bağlı değişimler olduğunu söyleyen Piaget, küçük çocukların önce kurala kural olduğu için uyarken, zamanla kuralların ne anlama geldiğini anladıklarını söylemektedir (Özdemir, 2003:116). Çocukların bir davranışı doğru-iyi ya da yanlış-kötü diye değerlendirirken, küçük yaşlarda niyet ve kasıtlı olmayı anlamadıklarını, büyüdükçe niyet ve kastı anlayabildiklerini görmüştür (Özdemir, 2003:116). Örneğin; küçük bir çocuk, kazara 10 fincan kıran bir çocuğun suçunun, annesinin oynamasını yasakladığı fincan takımıyla gizlice oynayan bir başka çocuğun bir fincanı kırmasına göre daha büyük bir suç olduğunu söyleyebilir. Piaget çocukların değerlendirmelerinden yola çıkarak, ahlak gelişimini dışa bağlı ve özerk olmak üzere iki döneme ayırır (Özdemir, 2003:117).

Dışa bağlı dönem ; Piaget, dört yaşından sekiz veya on yaşına kadar olan çocukların bulunduğu ahlaki dönemi, "heteronomi" olarak nitelmiştir. "Heteronomi" terimi başkalarının yasalarına boyun eğmek anlamındadır. Küçük çocuklar, yetişkinlerin koyduğu yasalara boyun eğmektedir. Bu dönemdeki çocukların otoriteye saygısı, yetişkinlerin kurallara kutsal ve değişmez olarak saygı duymasına neden olmaktadır. Bu dönemde ahlaki davranışlar yetişkinlerin onayına göre değerlendirilmektedir. Çocuklara göre yanlış davranışlar, yetişkinler tarafından cezalandırılan davranışlardır. Bu dönemdeki çocuğun zihinsel sınırlılıkları, onun yanlış davranışları, niyeti ya da maksadını düşünmeksizin sonuçlarına göre değerlendirmesine neden olmaktadır (Aydın, 2003:44). Dışa bağlı ahlak evresinde işlenen bir suçun önem derecesini, ortaya çıkaran fiziksel sonuçlar belirler. Bu evrede çocuklar, yetişkinlerin kendileri için kurallar koymasını açık ya da örtülü bir şekilde bekleyebilir (Zembat ve Unutkan, 2001: 17).

Çocukta ilk görülen ahlak biçimi, yetişkinlerin baskısına karşı yapılan karşılıklardan oluşur. Bu çocuğun ahlakını yetişkinin dışarıdan yönetmesi demektir. Bu, çocuktan yetişkine giden tek yönlü bir saygı ile ve yetişkinin otorite ve nüfuzu sayesinde oluşur. Çocuk, yetişkin ve kendi arasında karşılıklı bir ilişki kuramaz ve bu yüzden kendi benliği içinde kapalı kalır. 7-8 yaşına kadar çocuklar böyle bir ahlaki

düşünceye sahiptirler. Çocuk bu dönemde ahlaki realizm içindedir. Bunun sebebi de bilişsel gelişimin iki özelliğidir. Bilişsel gelişiminin bu iki özelliği ise egosantrizm ve realizmdir. 7-8 yaşına kadar çocuklar egosantriktir (benmerkezcidir) (Çağdaş, Seçer,2002:113).

Çocuktaki zihin yapısının bu iki özelliği ahlaki düşüncesine iki şekilde yansımaktadır;

**a.** Çocuk egosantrik (benmerkezci) olduğu için, ahlaki konularda insanların farklı düşüncelere sahip olabileceklerini ve bununda olağan bir şey olduğunu bilmez. Bu yüzden çocuğa göre ahlaki yargı tektir ve herkes onu kabul etmektedir.

**b.** Çocuk realist olduğu için, sosyal hayatın kurallarını ve psikolojik mahiyetteki inançları fiziki kurallardan ayıramaz. Ahlak kurallarının tabiatın bir parçası olduğunu ve değiştirilemeyeceğini düşünmektedir. Kısacası, çocuk bu dönemde objektifle sübjektifi içle dışı birbirinden ayıramamaktadır. İç dünyasını dışarıya yansıtmakta, düşünüş ve duygularını dışarıda var olan gerçekler gibi görmektedir. Örneğin, rüyasının aynı odada bulunan bir başkası tarafından görülebileceğini, düşüncenin bir ses olduğunu, Çamlıca isminin o tepenin kendisinde olduğunu düşünür. İşte bu yaşlarda çocuk ahlak kurallarını da bilincin dışında var olan kesin değerler gibi almaktadır. Bu değerler çocuğa yetişkinler tarafından baskı ile kabul ettirilmiştir. Bir şey kötüdür. Çünkü çocuğun çevresindeki yetişkinler onun kötü olduğunu söylemektedirler. Yetişkinlerin koyduğu kurallara körü körüne bağlılık söz konusudur. Yetişkinlerin yapma dediği her şey yanlış yaptığı her şey ise doğrudur. Bu yaşlarda çocukta eşitlik düşüncesi söz konusu değildir. Annenin çocuklarına eşit davranmaması çocuk tarafından doğru kabul edilmektedir (Çağdaş, Seçer, 2002:113).

Özerk dönem ; Piaget'ye göre, buna döneme "otonom" adını vermiştir. Piaget otonom ahlakı, kendi yasalarına uyma olarak tanımlamaktadır. Otonom ahlak, zihinsel gelişmenin yanı sıra, akranlar arasındaki karşılıklı saygının gelişmesinden dolayı oluşmaktadır. Kurallara, grup anlaşmalarının bir ürünü ve iş birliğine dayanan davranışların vasıtası olarak saygı duyulmaktadır. Ahlaki yargı konusunda gelişen çocuklar, başkasının bakış açısına ve isteklerine değer vermekte ve başkalarının da kendilerini anlayabileceği ve kendilerine değer verebileceğini anlamaktadırlar. Önceleri kuralların kesin ve değişmez olduğunu düşünen çocuk, bu dönemde kurallardan sapmaların her zaman dürüst olmama şeklinde değerlendirilmeyeceğini gözlemektedir. Ayrıca gruptaki herkes, dürüstlüğüne ne olduğu konusunda fikir

birliğine vardığında, yeni bir kuralın oluşabileceğini öğrenmektedir. Bu dönemde adalet, karşılıklı haklar ve zorunluluklardan doğar düşüncesi yer almakta ve adaletin, yapılan zararların tazmini işlevini gördüğüne inanılmaktadır (Aydın, 2003:45). On bir yas ve üstüne doğru çıkıldıkça çocukların yaptıkları değerlendirmeler “görelilik” kazanmaya başlamaktadır. İçinde bulunulan koşulları dikkate alarak değerlendirmeler yapan çocukların, ahlâkî yargıları ve kuralları uygulayışları esneklik göstermektedir. Bu döneme geçen çocuklar, başkalarının değerlendirmelerinden çok, kendi yaptıkları değerlendirmeye uygun davranmaya başlarlar. Bir davranışın iyi ya da kötü olduğuna karar verirken, davranışı altında yatan niyet de dikkate alınır. Piaget, ahlâkî gelişimle bilişsel gelişim arasında bir paralellik kurarak, soyut işlemler dönemine doğru ilerledikçe, çocukların dışa bağlı dönemden özerk döneme geçtiklerini ifade etmiştir. Piaget, özerk döneme geçiş için kesin bir yas sınırı vermemekle birlikte, ilkokul son sınıfa doğru (10-11 yas) çocukların ahlâkî değerlendirmelerinde özerk döneme has özellikler ortaya çıkmaya başladığını belirtmektedir (Erden, 2001:105-106). Bu dönemde, çocuğun sosyal dünyası giderek artan akran gruplarıyla genişlemiştir. Çocuğun sürekli diğer çocuklarla etkileşimde bulunması ve işbirliği yapması, kurallar hakkındaki fikirlerin değişmesine zemin oluşturur ve ahlak ilkeleri değişmeye baslar. Kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve gerektiğinde değiştirilebileceği bilincine ulaşır. Ceza, artık kuralların ihlal edilmesiyle otomatik olarak uygulanması gereken bir durum değildir. Kuralların ihlal edilme nedenleri de önemlidir. Diğer bir deyişle, yargıda bulunurken kuralları ihlal edenlerin niyetleri ve içinde buldukları durumlarda dikkate alınır (Aydın, 2003:44).

#### 1.2.4.3.2. Kohlberg ve Ahlaki Yaklaşım Kuramı

Kohlberg ahlâk gelişim hakkında fazlasıyla kapsamlı çalışmalarda bulunmuştur. Kohlberg Piaget’in zihin ile ahlâk gelişimi alanında söylediği dönemleri dikkate alarak ahlâkî gelişimi incelemiştir. Piaget, ahlâkî gelişimi bir inşa süreci, Kohlberg ise evrensel ahlâkî ilkelerin kesif süreci olarak söylemektedir (Zembat ve Unutkan, 2001:18). Kohlberg’in ahlak gelişimi alanı içinde en önemli katkılarından birisi ahlak gelişimini Piaget’nin zihin gelişimi alanında ortaya koyduğu evreler üstüne kurmasıdır. Piaget’nin çocukların kuralları nasıl kazandıklarını incelemesine karşın, Kohlberg, ilkelere dayalı ahlaki yargının gelişmesinde çocuklardan çok ergenler ve yetişkinler üzerinde yoğunlaşmıştır (Aydın, 2003:45). Ahlak gelişimi kuramında

Kohlberg, ahlaki yargının gelişimini incelemiştir. Piaget'inde ortaya koyduğu gibi çocuklar gelişimsel açıdan kuralları, anlamlarını kavramadan çok önce öğrenirler. Kuralların anlamlarının kavranması, rol alma yeteneği, yani bir başkasına kendisi gibi tepki göstermek, kendi davranışına da bir başkası gibi tepki verebilmek sonucu kazanılır. Kohlberg bir başkasının yerini alabilme yeteneğinin altı yastan itibaren gelişmeye başladığını belirtmektedir. Kohlberg'e göre bu yeteneğin gelişimi ahlaki yargının gelişiminde dönüm noktası niteliğindedir; çünkü ahlaki yargı, başkalarının haklarını bireyin kendi haklarına karşın tanınmasıdır, bu da rol alma yeteneğini gerekli kılar. Çocuğun dünyaya yeni bir bakış açısı geliştirmesi, ancak somut işlemler dönemine geçmesi ile gerçekleşebilecektir. Bu yeni dönemin gerçekleşebilmesi rol alma ve ahlaki yargı kapasitesindeki gelişimlere bağlıdır. Bu gelişimsel olgu, mantık, rol alma ve ahlaki alanlardaki değişimlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Zihinsel ve sosyo-ahlak evrelerin kazanılmasına ilişkin araştırmaları çocukların ilişkili rol alma ve ahlaki yargı yeteneklerini kazanmalarından önce, zihinsel olarak somut işlemler dönemini kazanmaları gerektiği olgusunu ortaya koymuştur. Kohlberg orta çocukluktan, yetişkinliğe kadar ahlaki yargı gelişimine ilişkin altı evre olduğunu ortaya koymuştur. Bu zihinsel gelişim evreleri şu özellikleri gösterirler: 1. Evreler düşünce yapılarında niteliksel değişikliklerdir. 2. Bu farklı düşünce yapıları bireyin gelişiminde değişmez bir sıra oluştururlar. 3. Her evre yapısal bir bütündür. 4. Evreler hiyerarşik bir bütünlük gösterir (Çileli, 1986: 42-48).

Kohlberg ahlaki gelişimin bilişsel gelişime paralel olduğunu ifade etmektedir. Piaget'nin iki dönemde incelemesine karşılık Kohlberg ahlak gelişimini üç büyük düzey içinde ele almıştır. Düzeyler içinde yer alan ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemlerin her birinde yeni bir zihinsel örgütlenme, buna bağlı olarak da farklı bir dünyaya bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Dönemler içinde ilerleme, takvim yası ile birlikte bilişsel gelişim düzeyindeki ilerlemeye bağlı olmaktadır (Erden, 1997:106-107). Kohlberg de Piaget gibi ahlaki gelişim düzeylerini belirlerken, ahlaki değerlendirmeler yapılması gereken öykülerden yararlanmıştır. Değişik yaş gruplarına ve sosyo-ekonomik düzeylerdeki bireylere öyküler verildikten sonra, öyküde anlatılan duruma ilişkin bir karar vermeleri istenmiştir. Kararın doğru ya da yanlış olması üzerinde durulmamaktadır. Önemli olan, bireyin öyküde anlatılan soruna çözüm bulurken kullandığı dayanak noktaları ve yaptığı değerlendirmedir (Erden,1997:107).

Kohlberg ahlaki yargının insanın hayatındaki yeri çerçevesinde gözlemlenmesi gerektiğini vurgular. İnsanlar genel olarak ahlâk kavramını değerler doğrultusunda ele alırlar. Günlük hayatları içerisinde geçerli olan bu durum değerlerin çatıştığı durumlarda yetersiz kalmaktadır. Bu durum değerlerin baştan gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu amaçla Kohlberg, insanların ahlaki sorunları çözmek için kullandıkları düşünce süreçlerini belirleyebilmek için ikilemler geliştirmiştir (Çileli, 1986:44). Bu hikâyelerde, birey sorunun çözümünde bir ikilemle karşı karşıyadır. Önemli olan, bireyin sorunu nasıl çözdüğü değil, çözümü gerçekleştirirken yürüttüğü akıl yürütme süreci ve niçin böyle davranması gerektiğine ilişkin mantıksal dayanaklarıdır. Bu hikâyelerden biri şöyledir (Aydın, 2003:46).

Heinz'in İkilemi "Avrupa'da bir kadın kanserden ölmek üzeredir. Doktorlar, onu tek bir ilacın kurtaracağını söylerler. İlaç, o şehirde bir eczacının bulduğu bir tür radyumdur. Eczacı ilaç için maliyetinin on katı olan 2000 dolar ücret istemektedir (Aydın, 2003:46). Hasta kadının kocası Heinz, tanıdığı herkesten borç isteyerek ilaç parasının yarısını toplayabilmiştir. Heinz, eczacıya karısının ölmekte olduğunu söyleyerek ilacı kendisine satmasını, paranın üstünü daha sonra tamamlayacağını anlatır. Ancak eczacı, "İlacı ben buldum ve ondan para kazanacağım." diyerek ilacı satmayı reddeder (Aydın, 2003:46).

- Heinz ilacı çalmalı mıydı? Gerçekte bu, doğru bir davranış mıdır? Niçin?
- Eğer başka bir yolu yoksa karısı için ilaç çalmak, bir kocanın görevi midir? İyi bir koca bunu yapar mı?
- Eczacının karını sınırlayan bir yasa olmasa bile, bu kadar çok para istemeye hakkı var mıdır? Niçin?
- Koca, kendisini karısına yakın hissetmiyor, ona şefkat duymuyorsa ilacı yine de çalmalı mı?
- Kanserden ölmek üzere olan Heinz' in karısı değil de yakın arkadaşı olsaydı ve arkadaşının ilacı temin etmeye çalışacak bir yakını olmasaydı, Heinz, bu durumda arkadaşı için ilacı çalmalı mıdır? Niçin?
- Karınızın hayatını kurtarmak için siz olsaydınız ilacı çalar mıydınız?
- Kanserden ölen siz olsaydınız ve ilacı çalacak kadar da gücünüz olsaydı ilacı kendiniz için çalar mıydınız?

- Heinz, karısı için ilacı çaldıktan sonra yakalandı ve yargıç önüne çıkarıldı.. Yargıç, Heinz' i hapse mi yollamalı mı, serbest mi bırakmalı? Niçin?
- Kohlberg, bireylerin "Niçin?"

Sorularına verdikleri mantıksal açıklamadan yola çıkarak, insanların içinde buldukları ahlaki düzeyi belirlemeye çalışmıştır (Aydın, 2003:46). Üç düzey ve altı evreden oluşan Kohlberg'in teorisi çocuk ya da yetişkinin doğru ya da yanlış olarak neyi algıladığına ve bunu nasıl belirlediğine göre sıralanmıştır. Diğer dönem kuramlarında olduğu gibi, her düzey kendinden öncekine dayanmakta, kendinden sonraki döneme temel oluşturmaktadır. Ancak su da var ki, aynı kişi bazı zaman ve durumlarda bir aşamada davranış gösterirken, bir başka zaman ve durumda da başka bir aşamada davranış gösterebilmektedir (Senemoğlu, 2002:71).

Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri şunlardır:

#### **1.2.4.3.2.1. Gelenek Öncesi Düzey**

Bu düzey Piaget'in dışsal kurallara bağlılık döneminin özelliklerini kapsar. Kurallar başkaları tarafından koyulur. Ahlaki olay ve durumlar ödül ve ceza gibi fiziksel sonuçlarına göre değerlendirilir. Düzeyin temel özelliği otoriteye bağlılık ve bireysel çıkarların ön planda olmasıdır. Gelenek öncesi düzey, Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramında en düşük düzeydir. Bu düzeyde olan çocuklar ahlaki kavramları somut yer ve olaylara bağlamaktadırlar. Bir anlamda, "Güçlü olan kazanır." düşüncesi hâkimdir. Bu düzeyin temel özelliği, otoriteye bağlılık ile bireysel çıkarların ön plana alınmasıdır (Aydın, 2003:47). Ana amaç cezadan ile maddi zarardan kurtulmaktır (Çileli, 1986:24). Düşünceleri işlem öncesi ve somut işlem evresinde olan okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin ahlaki yargıları genel olarak gelenek öncesi düzeydedir (Kaya,1997:189). Bu düzeyde kurallar ve beklentiler benliğe dışarıdan yöneltilmektedir. Ben merkezli bakış açısı hakimdir (Çileli, 1986:49). İlk iki evre bu düzeyde oluşmaktadır.

#### 1.2.4.3.2.1.1. Birinci Evre: Bağımlı Evre, Otoriteye İtaat ve Cezadan Kaçma

Kişi bu aşamada, merkezi kendisinin olduğu bir dünyada yaşıyor gibidir. İyi davranış kişinin hoşuna giden ve istediği davranışlardır. Başka kişilerinde ihtiyaçları ve ilgileri olduğunu düşünmez. Başka kişilerin ihtiyaçları ile ilgilenmez. İşte kişinin bu aşamada davranışının sonucu kişinin iyi ve kötü olduğunu belirler. Zararı az veren davranış daha çok zarar verenden çok daha iyidir. İki bardak kıran, bir bardak kırana göre daha çok zarar vermiştir. Bu evrede olan birey için önemli olan, başının derde girmemesidir (Zembat ve Unutkan, 2001:19). Bu evrede bireyin tipik özelliği gücü kendinden çok olan otoriteye boyun eğme ve cezalandırılmaktan korkmadır. Doğru davranışın ölçütü ceza ile sonuçlanacak kuralların çiğnenmesinden sakınmaktır. Doğruya ulaşma nedeni cezadan kaçma ve otoritenin isteğidir. Kurala ve otoritenin isteklerine körü körüne bağlı kalma doğru davranış olarak görülür. Bu aşamadaki birey kendisinin merkezi olduğu bir dünyada yaşıyor gibidir. İyi davranış bireyin istediği ve hoşuna giden davranıştır (Kulaksızoğlu, 2004:101). Bu dönemdeki birey diğer insanların istek ve ilgileriyle ilgilenmez. Otoritenin görüşünü kendi görüşünden ayıramaz. Bu dönemdeki çocuklar yakalanma ve cezalandırma ihtimaline önem verirler (Selçuk, 2001:113). Aynı seviyede iyi ve kötü, ortaya çıkan maddî sonuçlara - ceza ve mükâfata veya kuralları ve iyi-kötü gibi etiketleri koyanların maddî güçlerine göre yorumlanmaktadır. Yani iyi şey büyüklerin tasvip ettiği ve maddî mükâfat verdikleri şeydir, kötü de bunun aksidir. Bu maddî kuvvet safhası karakteristik bir şekilde cezaya doğru yönelmiştir; üstün kuvvet ve itibara kayıtsız şartsız boyun eğilir, kötü denilen hareketlerden kaçılır, iyilik ve kötülüğü davranışının sonundaki müeyyide tayin eder (Güngör, 1993:53).

#### 1.2.4.3.2.1.2. İkinci Evre: Bireycilik, Karşılıklı Çıkara Dayalı Alışveriş

İkinci ahlâkî gelişim döneminde doğrular çocuğun bir ihtiyacını karşılayan veya ona ödül getiren eylemlerdir. Bu dönem çocukların çok çıkarıcı davrandıkları yaslardır. Sadece kendi ihtiyaçlarını karşılama güdüsü ile hareket eden bu çocukların düşüncesi "sen bana yardım edersen ben de sana yardım ederimdir (Özden, 2003: 32). Ahlâkî yargı, bireye kazandırdığı yararlı sonuçlara dayanır. Bu evredeki kişiler, başkalarının da ihtiyaçlarını dikkate alırlar. Ancak, bunu yaparken kendi çıkarlarını yine ön plânda tutarlar. Doğru olan şey, diğer insanların ihtiyaçlarını da dikkate alan, somut ve adil karşılıklı alışveriştir. Bu evredeki kişi "Ne kadar verirsem o kadar

almalıyım." şeklinde bir yargıya sahiptir. "Polis beni koruduğu sürece, belediye su ihtiyacımı sağladığı sürece vergi vermem gerekir. Devlet, bana bir şey vermiyorsa ben neden ona bir şey vereyim." temel yargılardan birisi olarak gözlenir (Aydın, 2003:47). Bireyler arasında ihtiyaca dayalı alışveriş yapılabilir. Çıkarlar çelişse de herkes kendi çıkarını korumayı amaçlar. Her şey karşılıklıdır. Doğru davranış kişinin ihtiyacını tatmin eden davranıştır. Gelenek öncesi düzeye ait ahlaki tutum ve yargılar 9 yaşına kadar olan çocuklarda ve bazı yetişkinlerde görülür (Kulaksızoğlu, 2004:101-102).

#### **1.2.4.3.2.2. Geleneksel Düzey**

Geleneksel düzeyde, diğer insanlar tarafından kabul edilen davranışlar, doğrudur. Kişi, sadece kişisel beklentilere ve sosyal kurallara uymakla kalmaz, aynı zamanda bu evrede kuralları destekleme, koruma ve kurallara bağlılık da söz konusudur. Bu evredeki birey, kuralları benimseyen kişi ya da grupla özdeşim kurmaktadır (Aydın, 2003:47). Bu düzeyde ben-merkezci düşünce, yerini empati düşünceye bırakır. Empatik düşünce, dünyaya, olaylara diğer insanların gözüyle bakmak demektir (Aydın, 2003:48). Dokuz ve on beş yaşları arası dönemi kapsayan bu evre, çocukların sosyal baskıyı en yoğun şekilde hissettikleri zamanlardır. Bu evre çocukların çoğunluğa uyma, basmakalıp davranışlar gösterme, kurallara uyma ve beklentilere karşılık verme baskıları altında adeta boğuldukları yaşlardır. Eğitimin çocuklara bu evrede rehberlik etmesi çok önemlidir. Ahlâkî gelişimin üçüncü ve dördüncü dönemleri bu evrede yer alır (Özden, 2003:32)

#### **1.2.4.3.2.1.3.Üçüncü Evre: Karşılıklı Kişiler Arası Beklentiler, Bağlılık ve Kişiler Arası Uyum**

Bu evre 10-15 yaş çocuklarını kapsar. Başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ve onların beğeni ve takdirlerini kazanan çocuk olmak için kurallara uyma eğilimindedirler. Doğru, iyi olmak, başkaları ve onların duyguları ile ilgilenmek, sadık ve güvenilir olmak, beklentiler ve kurallar doğrultusunda davranmaktır. Akran gruplarıyla işbirliği yapılır. Benmerkezçiliğin azalması ve somut işlemler dönemine girmesiyle çocuk, olaylara başkaları açısından bakabilme özelliğini kazanır, ahlaki yargılarda başkalarının hissettikleri de dikkate alınır. Artık yaptıklarını sadece ceza almamak için ya da kendisi için değil; aynı zamanda başkalarını mutlu etmek için de yapmaya çalışır (Çileli, 1986:50). Bu dönem çocuğu kendini karşısındakinin yerine koyarak (empati) iyi davranışlarda bulunur. Başkalarına karşı düşünceli davranarak,

aynı şeyi diğer insanlardan bekler (Selçuk, 2001: 114). Kurallara bağlılık ve iyi adam olma, "altın kuraldır. Diğer insanlarla ilişkilerde, kendini diğer insanların yerine koyarak, onların beklentilerine uygun davranmak ve kurallara uymak altın kuraldır. Heinz, iyi bir koca olarak ne pahasına olursa olsun ilacı çalmamalıdır. İyi vatandaş, vergi ödemelidir; iyi çocuk, anne babasının koyduğu kurallara uyar ve onların istediği gibi davranır (Aydın, 2003:48). Bu aşamadaki birey grupla ilgilenir ve grup normlarına uyum aşamasındadır. Doğru olmak, başkaları ile ilgilenmek, iyi olmak, sadık ve güvenilir olmaktır. Grubun beklentileri ve kuralları doğrultusunda davranmak gerekir, iyi olmak, başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan davranıştır. Bu aşamada insan davranışları hareketlerinin sonuçlarına göre değil, niyete göre değerlendirilir. Başkalarının sevilmemek ve onaylanmamak kaçınılması gereken bir davranış biçimidir (Kulaksızoğlu, 2004:102).

#### 1.2.4.3.2.1.4.Dördüncü Evre: Sosyal Sistemi Sürdürme ve Vicdan Evresi

Ahlaki yargı, yasalara uygunluğa dayanır. Bunun nedeni toplumsal sistemin korunmasıdır. Doğru, bireyin temel ihtiyacı, toplumsal düzeni korumak, toplumun ve grubun refahı doğrultusunda davranmaktır. Kurallara uymanın nedeni, toplumsal düzenin korunmasıdır. Bunun için de bazı durumlar vicdani değerlerle çatışsa bile, sistemi korumak gerekir (Aydın, 2003:48). Bu evrede, "Heinz'in karısının hayatı değerlidir, dolayısıyla çalarak veya zorla ilacı almalıdır" ifadesi vicdani bir değer olarak çıkar. Ne var ki, "herkes çalarsa" düşüncesi ve sistemin çökmesi kaygısının sonucu ne pahasına olursa olsun Heinz, ilacı çalmamalıdır." yargısı galip gelir. "Herkes vergisini vermezse ne olur? Kimse askere gitmese ne olur? gibi düşünceler yargısal davranışın temelini oluşturur (Aydın, 2003:48). Bu evrede birey, toplumdan gelen görev ve kuralları kabul toplumun haklarını korumayı amaçlar. Doğru davranma toplumun ve grubun refahı doğrultusunda davranmaktır. Başkalarının beklentilerine saygı duymak, bağlı olduğu kurum, grup veya topluma katkıda bulunmak bu ahlaki seviyedeki bireyin doğru davranma ölçütüdür. Bu düzeyde sosyal düzeni korumak ve toplum düzeyini korumak önemlidir. Otoriteye saygı göstermek ve onun vereceği cezadan sakınmak gerekir, ikinci düzeyin üçüncü ve dördüncü evreleri 9 ile 15 yaş arasındaki çocuğun ve birçok yetişkinin ahlaki yargısını belirler (Kulaksızoğlu, 2004:102). Bu dönemde gençlerin en büyük mücadelesi onurlarını korumak ve saygınlık kazanmaktır. Kohlberg bu dönemin temel güdüsünü de toplumsal düzeni

korumak olarak ifade etmektedir. Yaşamları boyu bir türlü bu dönemi asamayanlar hep kural ve düzen sendromu yasarlar (Özden, 2003:32).

#### **1.2.4.3.2.3. Gelenek Ötesi Düzey**

İnsanların ancak çok azının ulaşabildiği "gelenek-ötesi düzey" de ise bireyler, kendileri ile başkalarının kuralları ve beklentileri arasında farklılık oluşturmakta ve kendi ahlaki değerlerini kendilerinin seçtiği ilkelere göre akılcı yollardan tanımlamayı yeğlemektedirler (Onur, 2000:174). Bu evre, kişinin otoriteden bağımsız olarak evrensel değerler doğrultusunda kendi ilkelerini oluşturmaya, kendi doğru ve yanlışlarını belirlemeye başladığı evredir (Özden, 2003:33).

#### **1.2.4.3.2.1.5. Beşinci evre: Toplumsal Faydacılık ve Uzlaşma**

Bu evrede gerçekleşen beşinci dönem, bireyin yeni değer ve uzlaşmalar sonucu kuralların değişebileceğini gördüğü dönemdir. Doğru, genel doğrular, standartlara uyan ve üzerinde uzlaşılanlardır. Doğru ve yanlışlar kişisel değer ve fikirlere göre değişebilir. Bu dönemde toplumsallaşma eğilimi ağır basar. Birey toplum yararına olan kuralların çoğunluk tarafından korunmasının gerekliliğine inanır (Özden, 2003:33). Doğru, insanların farklı düşünce ve değerlere sahip olabileceklerini bilerek, bu göreceli değerleri korumaktır. Yasalara, üzerinde çoğunluk anlaştığı yani toplumsal bir anlaşma olduğu için uymak gerekir. Ancak bu yasalar değişebilir. Örneğin, hiç bir yasa, bir insanın ölümüne neden olabilecek uygulamayı meşru gösteremez. Ancak, kimse de çalma hakkına sahip değildir. Aynı zamanda, insanlar, sahip oldukları mal üzerinde kendi tasarrufunu istediği gibi kullanır. Hans, ilacı çalarsa yasaları çiğnemiş olur. Ancak yasa, mülkiyeti korumak uğruna diğer insanların ölümüne neden olamaz. Dolayısıyla, Hans, ilacı çalmalıdır. Çünkü bu durum kişiyi, yasalara karşı gelmekle insan hayatını kurtarma arasında bir seçim yapma durumunda bırakmaktadır. Böyle bir durumda insan hayatının devam etmesi için çaba gösterilmesi her şeyin üzerinde olmalıdır (Aydın, 2003:49). Bu evredeki bireyin toplumun üstünde bir bakış açısı vardır. Kanunlara, sosyal bir anlaşma olarak çoğunluğun haklarını koruyacağı için uyulur. Gerektiğinde kanunlar değiştirilebilir. Grubun kanunları ile çelişse de, toplumun temel hak ve değerlerini korumak bu devrenin temel özelliklerindedir. Topluma yararı olacaksa, yasaların değiştirilebileceğine inanır. Başkalarının haklarını

çığnemekten kaçınır. Bu evrelere ait ahlaki yargılara çok az yetişkinin erişebileceği, bunun da 20 yas civarında kazanılabileceği belirtilmektedir (Kulaksızoğlu, 2004:102-103).

#### 1.2.4.3.2.1.6.Altıncı Evre: Evrensel Ahlaki Prensipler

Bütün insanların yapması gereken ahlaki prensiplere göre davranmak için çalışırlar.İnsanın kişilik haklarına,onuruna saygılı olunması gerektiğini söylerler. Ahlaki prensiplerin kurallardan ayrı olduğunu düşünüp farklılığını savunurlar. Kuralların özel, ahlaki prensiplerin genel olduğunu söylerler.Ahlaki prensiplerin en önemlileri eşitlik,başka bireylerin hakları ve adalet olduğunu söyleyip bu prensiplerim tüm yasalardan önemli olduğunu söylerler (Güngör, 1993:53-54). Bu evrede, ahlâkî yargı, evrensel olan ahlâkî ilkelere dayanmaktadır. Bu evre, ahlâkî gelişim de ulaşılabilecek düzeylerden en üstüdür.Birey, eşitlik, insan hakları,adalet gibi evrensel ilkelere dayalı olarak kendisine ait ahlâk ilkesini oluşturmaktadır. Kohlberg'in söylediği bu düzey fazlasıyla tartışılmıştır. Bu düzey çok fazla kişi de gözlenemediği söylenmiştir. Mesela, Hz. Muhammed, Gandi gibi peygamber ve düşünürler bu düzeye ulaşabilmişlerdir (Aydın, 2003, 49). 5. dönem ile 6. dönem arasındaki fark, 5. dönemde sosyal sisteme, 6. dönemde mantığa ve evrenselliğe yer verilmesidir. Doğruluk, karşılıklı ve eşitlik gibi evrensel ilkeler hakimdir. Kohlberg'in 6. dönem hakkında araştırmaya dayanan verileri yoktur. Bu dönemdeki insanlar, diğer insanlara karşı yüksek bir duygusallığa sahiptir. Ahlak kahramanlarının bulunduğu asamadır (Selçuk, 2001:115). Kohlberg, 10 yaşlarına kadar çocukların 1 ila 2. dönemde olduğunu 13 yas civarında 3. döneme geçildiğini, 13-16 yas arasında 3. dönem özelliklerinin tutarlı olarak kullanıldığını ve bunun yanı sıra 4 döneme de geçilebileceğini belirtir. 16-20 yaşları arasında ise, 3 ve 4. dönem tutarlılık kazanmakta ve 5. dönemin esas dönem olmasa bile yan dönem olarak kullanılması söz konusu olmaktadır (Selçuk, 2001:115). Kohlberg, daha sonra yaptığı çalışmalarda ahlâkî gelişimi altı dönem yerine beş dönemde, fakat yine üç evrede düzenlemiştir. Ahlâkî gelişimin son evresinde, toplumsallaşma ve evrensel değerler edinme, birleştirilerek besinci dönem ahlâkî gelişim dönemi olarak gösterilmiştir (Özden, 2003:33). Ahlak gelişimi dönemleri gözden geçirildiğinde, Kohlberg' in yaklaşımında kişinin içinde bulunduğu düzeyi saptamak için bir sorunla karşılaşıldığında bulunan çözüm ile değil, çözüme var olurken gözlenen akıl yürütme süreci ile ilgilendiği

görülmektedir. Örneğin bir öğrencinin kopya çekmesinden çok, kopya çekmemesine gösterdiği neden ya da bir çocuğun yala söylemeyi neden kötü bir davranış olarak kabul ettiği, onun hangi ahlak gelişimi döneminde bulunduğunu göstermektedir (Erden, 1997:111). Kohlberg, 1970'li yılların sonunda yaptığı araştırmalara bağlı olarak kuramını yeniden gözden geçirmiş ve dönemlerin sayısını bir azaltarak, ahlak gelişimini yine üç düzeyinde ele alan, beş dönemlik yeni bir düzenleme önem sürmüştür. Dönemler belirlenirken, bireyin kendisini bir başkasının yerine koyabilme yeteneği de ele alınmış ve ahlaki yargılardaki gelişme ile bu yetenek arasında da bir ilişki olduğu öne sürülmüştür. Bu son düzenlemeye göre bilişsel gelişimi bağlı olarak ortaya çıkan muhakeme yapabilme düzeyi ve bireyin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneği, ahlak gelişiminin hangi noktada olduğunu göstermektedir. Yapılan bu yeni düzenlemelerde gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası düzeyler aynı sırada yer almış, farklı olarak, gelenek sonrası düzey tek dönemden oluşmuştur (Erden, 1997:112).

### 1.2.5. Ahlaki Tutumların Ölçülmesi

İnsanın yaşadığı surece aldığı eğitim, bir çok defalar karşılaştığı nesnelere, insanlar, olaylar, gruplar, inanç ve düşünce sistemleri vs. vardır. Bunların insanda uyandırmış olduğu duygular, düşünceler ve bunlar hakkında edindiği bilgiler, zamanla ahenkli ve devamlı bir bütün meydana getirir. İşte tutum kişinin herhangi bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde belirleme tarzıdır (Peker,2003 : 146). Smith tarafından yapılan ve günümüzde birçok sosyal psikolog tarafından kabul edilen tanıma göre ise, tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı : 102). Tutumun işlevi, insanın duygu, bilgi ve becerileri ile davranışları arasında tutarlılığı sağlamak, böylece davranışların sapmasını önlemektir. Başka bir deyişle, insan ancak tutumunun elverdiği davranışları yapar. Böylece tutumu bilinen bir insanın davranışlarının ne olacağı kestirilebilir (Başaran,1998 : 237). Bir tutum üç öğeden oluşur, bunlar bilişsel öge, duygusal öge ve davranışsal ögedir. Bilişsel öge, o tutum objesi hakkında sahip olunan bilgileri (bunların sözle belirtilmesini) ifade eder. Duygusal öge, o tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkileri (kalp çarpmasının sıklaşması, heyecanlanma, terleme gibi fizyolojik tepkilerle, sözel tepkilerin tümünü) ifade eder. Davranışsal öge ise, o

tutum objesine karşı gözlenebilen tüm davranışları (sözel ya da diğer davranışları) ifade eder (Kağıtçıbaşı : 105).. İnsanların genel olarak dinle ve dini inanç, ibadet ve ahlak esaslarıyla ilgili olarak da değişik tutumları vardır. Kişinin dinle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirleme tarzı dini tutum olarak tanımlanır (Peker,2003 : 147). Bu tanımdan hareketle ahlaki tutum, kişinin, dinin ahlaki norm ve değerlerine karşı bilgi ve inançları (bilişsel öge), bu norm ve değerlerin bütününden veya herhangi bir esastan hoşlanması ya da hoşlanmaması (duygusal öge) ve bu norm ve değerlere ilişkin davranışları, yani lehte ve aleyhteki bir takım faaliyetleri (davranışsal öge) şeklinde ifade edilmektedir. Zihinsel gelişimi sağlıklı olan her insanın kendine özgü bir din ve ahlak anlayışı vardır. Onun bu anlayışı hayati süreç içerisinde oluşturup geliştirdiği sayısız tutumlardan meydana gelir. Bireyler, sağlıklı ahlaki tutumlar oluşturabildikleri gibi, sağlıklı ve istenmeyen ahlaki tutumlar da oluşturabilirler. Burada kaliteli bir eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim aynı zamanda çocuğun tutumlarına yönelik bir faaliyettir. Bu faaliyet, çocukta yeni bir ahlaki tutumun oluşmasını sağlayabileceği gibi istenmeyen bir tutumun bastırılıp yok edilmesini veya zayıf olan bir tutumun güçlenmesini de sağlayabilir (Fersahoğlu, 2003 : 316 – 317). Eğitim yoluyla çocuklarda oluşturulması düşünülen ahlaki tutumların, ölçme değerlendirme yöntemiyle de verimliliğinin kontrol edilmesi gerekir. Bu alanda hazırlanmış olan tutum ölçme metotları, bireylerin hangi objelere karşı, niçin ve ne derece eğilim gösterdiklerini ya da göstermediklerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bir tutumun doğrudan ölçülmesi mümkün olmadığı için çeşitli ölçme teknikleri geliştirilmiştir.

Bu teknikler kısaca şu şekildedir.

Thurstone ölçekleri (Eşit görünen aralıklar tekniği): Thurstone (1928), sosyal tutumların ölçülebileceğini ilk defa öne süren kimsedir. Thurstone tarafından kullanılan teknikte, çok sayıda tutum cümlesinin, birbirinden eşit aralıklı farklılıklar gösteren 11 gruba ayrılması istenir. Bireyler, bir tutum objesi hakkındaki cümlelerin ne derece olumlu ya da olumsuz olduğuna karar verirler. En olumludan (1) en olumsuz (11) sıralanmış tutum cümleleri üzerinden değerlendirme yapılır (Kağıtçıbaşı : 134 - 135).

Guttman ölçekleri (Birlikli ölçme tekniği): Guttman ölçeklerinde de Likert ölçeklerinde olduğu gibi, denekler çok sayıda maddeye tepkilerini belirtirler. Guttman (1950)için temel iki sorun tek boyutluluk ve üretilebilmiştir. Tek boyutluluk, bir

ölçeğin bütün maddelerinin aynı tutum boyutunu ölçmesidir. Üretilirdik (tekrarlanabilirdik) ilkesi de tek boyutluluğun mantıksal sonucudur. Bu ilkeye göre, bir kimsenin bir ölçekten aldığı toplam puanı bilirsek, o ölçekteki her bir maddeye ne şekilde cevap verdiğini doğru tahmin edebiliriz (Kağıtçıbaşı : 138). Yukardaki tutum ölçeklerinin yanında, Boğadursa (1925) tarafından geliştirilen “sosyal mesafe ölçeği” nim, Osgood (1957) tarafından geliştirilen “duygusal anlam ölçeği” nim de sıralayabiliriz (Kağıtçıbaşı : 139 -140). Ancak bizim için önemli olan husus sosyal psikolojide geliştirilen bütün tutum ölçeklerini ele alıp, nasıl oluştuklarını, ne ise yaradıklarını ve değerlerini anlatmak değildir. Asıl problem, bir tutum araştırmasında, tutumların ölçülmesi için gerekli olan metot ve tekniklerin nasıl kullanılacağı meselesidir (Arslantürk, 1999 : 173).

İnanç ve tutumların ölçülmesi bugün bütün ülkelerde bir endüstri haline gelmiştir. Tutumları, inanç ve kanaatleri bilmek istemenin temelinde, insanların davranışlarını önceden kestirmek ve kontrol etmek arzusu yatmaktadır (Arslantürk, 1999 : 173).

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma odak grup görüşmesi şeklinde yürütülmüştür. Hem öğrencilerin ortaokul düzeyinde olması hem de daha net bir şekilde öğrencilerin anlaşılması için bu yöntem seçilmiştir.

Belirli bir konuda var olan bilgilerin ortaya çıkarılması ve katılımcıların ilgili konuya dair arka plan bilgilerinin ve görüşlerinin alındığı yönetime odak grup görüşmesi denilmektedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011:95). Odak grup görüşmesinde bir araya gelen profesyoneller, bilgi akışı sesli olarak sağlandığından karşılıklı öğrenmeye de neden olmaktadır. Böylece katılımcılar ortak bir öğrenme ve bilgi sürecine dahil olmaktadır (Morgan, 1997).

Nesnel yöntemlerin aksine daha küçük bir katılımcı grubuna uygulansa da konuya dair bilgiler ve verilere ulaşmada daha hızlı ve doğru bir yöntem olacağı düşünüldüğünden çalışmada odak grup görüşmesi araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir.

#### 2.2. Araştırma Grubu

Araştırma da, ortaokul öğrencilerinde empati becerisi ve ahlaki davranış ilişkisini anlayabilmek için 2018-2019 yılında İç Anadolu bölgesinde yer alan bir ilimiz de bulunan bir devlet ortaokulu inceleme yapılmak üzere seçilmiştir.

Araştırmaya konu olan okulumuzda odak grup görüşmesi yapmak için iki ayrı grup oluşturulmuştur. Altı kız ve altı erkek olmak üzere iki ayrı grupta görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler her grup için iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sınıf seviye düzeyleri özellikle farklı olarak seçilmiş olup daha nesnel bir sonuca varılmak hedeflenmiştir.

## **2.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırma da odak grup görüşmesi için dört farklı görüşme formu oluşturulmuş olup öğrencilerle görüşmeler bu form da yazan sorular eşliğinde yapılmıştır. Odak grup görüşme formunda her konu için dört soru belirlenmiştir. Sorular araştırmacının Yüksek lisans tez danışmanı Prof. Dr. Muhittin Okumuşlar ile istişareler sonucunda oluşturulmuştur. Sorular da ki hedef kitle olan öğrenciler yaşları itibariyle karmaşık sorulara sağlıklı cevaplar veremeyeceklerinden dolayı daha sade, daha düşündürücü sorular belirlenmiştir.

### **2.3.1. Empati Görüşme Formu**

Bu görüşme formunda ;

- a) Oynamak için arkadaş bulamayan bir çocuk gördüğünüzde ne hissederseniz?
- b) Bir çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğünüzde ne hissederseniz
- c) Bir hayvana zarar verildiğini gördüğünüzde ne hissederseniz
- d) Arkadaşlarınızın yiyecek bir şeyleri yokken siz onların yanında yiyeceklerinizi rahatlıkla yiyebilir misiniz.

### **2.3.2. Ahlaki Görüşme Formları**

#### **2.3.2.1. Dürüst Davranış Görüşme Formu**

Bu görüşme formunda ;

- a) Arkadaşlarınızın sırlarını başkalarına anlatır mısınız? Neden ?

- b) Sınavlarda arkadaşımın kağıtlarına bakar mısınız? Neden ?
- c) Bir hata yaptığınızda ve ya suç işlediğinizde itiraf eder misiniz? Neden?
- d) Oyunlarda kazanmak için hile yapar mısınız? Neden?

### 2.3.2.2. Adalet Davranış Görüşme Formu

Bu görüşme formunda ;

- a) Evde kalan son 3 dilim keki eğer arkadaşınızla yiyeceksek olsanız paylaşımı nasıl yaparsınız?
- b) Arkadaşlarınızla iş bölümü yaparken görevlerinizi nasıl paylaşırsınız?
- c) Öğretmeninizin her bir sıra için bir tane verdiği çalışma kağıdını arkadaşınızla birlikte nasıl kullanırsınız?
- d) Aldığınız bir çikolatadan kardeşinize de vermeniz istendiğinde ne yaparsınız?  
Soruları öğrencilere yöneltilmiştir

### 2.3.2.3. Hoşgörü Davranış Görüşme Formu

Bu görüşme formunda;

- a) Hoşlanmadığımız tarzda giyinen arkadaşlarınız tavrınız nasıl olur?
- b) Arkadaşınızın size karşı yaptığı yanlışsı fark edip özür dilediğinde onu affeder misiniz? Neden?
- c) Sizinle aynı fikirde olmayan arkadaşınızı dinleme gereği duyar mısınız? Neden?
- d) Bir planı beraber yaptığınız arkadaşınızın son anda önemli bir nedenden dolayı gelemeyeceğini söylese ne yaparsınız?

## 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya konu olan okulda ortaokul öğrencilerinde empati görüşme formu, dürüst davranış görüşme formu, adalet davranış görüşme formu, hoşgörü davranış görüşme formu araştırmacının kendisi tarafından odak grup görüşmesi şeklinde uygulanmıştır öğrenciler cinsiyetlerine göre gruplara ayrılıp ikişer oturum şeklinde birer saatlik görüşmeler yapılmış olup görüşme formundaki sorular eşliğine tartışma ortamı sağlanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 3.1. Araştırma Bulguları ve Yorumları

Bu bölümde araştırmada gerçekleştirilen odak grup görüşmesi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen bulgular erkek ve kız öğrenciler iki ayrı kategoride değerlendirilmiştir.

##### 3.1.1. Ortaokul Düzeyi Öğrencilerinin Empati Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri

Araştırma gurubuna bu bölümde dört farklı soru yöneltilmiş ve düşünmeye sevk edilmiştir.

##### 3.1.1.1 Ortaokul Düzeyi Erkek Öğrencilerinin Empati Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin empati düzeyini ölçmek için verilen sorulardan ilki “Oynamak için arkadaş bulamayan bir çocuk gördüğünüzde ne hissederseniz?” olup erkek öğrencilerin kendi yaşantılarından yol çıkarak verdiği ifadelerden bir kısmı şöyledir :

Öğrenci C : ... onun için üzülür annemler izin verirse onunla oynarım. Çünkü bazen benimde başımda geliyor , benimde çok üzüldüğüm bir olay.

Öğrenci M : ... mutsuz hissedirdim ona yardım etmek için elimden geleni yaparım onun mutlu olması için yanına gider ve ben onunla oynarım.

Öğrenci A : ... üzülürüm çünkü diğer çocuklar oynarken o çocuk onlara bakıyor ve çok üzülüyor. Onunla oynarım ve diğer çocukların görmesini sağlarım bu sayede onlarda bizimle oynarlar.

Öğrenci K : ... eskiden benimde yaşadığım bir durum olduğu için çok üzülürüm önceden yaşadıklarım aklıma gelir ve hemen onunla oynamak isterim

Öğrenci L : ... doğruyu söylemek gerekirse bir şey hissetmem umurumda olmaz çünkü benim arkadaşım var başkaları beni önemsemiyor bende onları önemsemem.

Öğrenci Y : ... ben böyle şeylere çok üzülürüm o yüzden hemen onun yanına gidip bizle oynamasını söylerim onu yanına almayan kişileri de uyarırım bizimle oynaması için elimden geleni yaparım.

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru; ‘‘Bir çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğünüzde ne hissederseniz?’’ şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir:

Öğrenci C : .. kötü hissedirdim gerekirse yarım çağırırdım.

Öğrenci M : ... hemen gidip çocuğa yarım ederdim.

Öğrenci A : ... çok üzülürüm keşke onun yerine ben düşseydim derdim.

Öğrenci K : ... açıkçası kötü bir durum o çocuğun yanında olmayı asla istemezdim

Öğrenci L : ... canı yandığı için üzülürüm ve ona yarım ederdim.

Öğrenci Y : ... içimden ‘‘yazık ya’’ diye düşünür ve üzülürdüm ama bazen bu durumlar bana çok komik geldiği için gülüyorum

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru ‘‘Bir hayvana zarar verildiğini gördüğünüzde ne hissederseniz?’’ şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir:

Öğrenci C : ... ben dayanamaz zarar veren kişiyi gider döverdim.

Öğrenci M : ... o hayvan için üzülür hemen müdahale ederdim.

Öğrenci A : ... içim acır etraftakilerden yardım isteyip o hayvanı veterinerine götürürdüm.

Öğren K : ... çok sinirlenir ve hayvan için çok üzülürdüm.

Öğrenci L : .. kötü hissedirim ve onlara bu yaptıklarınız size yapılsa hoşunuza gider mi diye kızardım.

Öğrenci Y : ... çıldırmaşçasına kızar ve o kişiyi uyarır yaptığımı kötü bir şey olduğunu anlatırdım.

Öğrencilere yöneltilen dördüncü soru ‘ Arkadaşlarınızın yiyecek bir şeyleri yokken siz onların yanında yiyeceklerinizi rahatlıkla yiyebilir misiniz?’ şeklinde. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir:

Öğrenci C : ... Hayır yemem açsam eğer onlarla beraber yerim.

Öğrenci M : ... arkadaşlarımla paylaşır beraber yeriz.

Öğrenci A : ... hayır yemem, vicdanım elvermez.

Öğrenci K : ... arkadaşım açken bana bakarken asla yiyemem.

Öğrenci L : ... kesinlikle yiyemem onunla paylaşırım.

Öğrenci Y : ... yiyeceğimden ona da veririm.

Verilen cevaplar da görüldüğü üzere öğrencilerin %80'i karşısında öğrenci ile empati kurup kendilerini kötü hissederek ellerinden geleni yapmak için çabalamaktadır. Olumuz cevap veren öğrenci görüşme esnasında ilk cevap verenlerden biri olduğunu için verdiği cevaba sonrasında pişman olduğunu özellikle belirtmiştir. Anlık duygularının yönlendirmesiyle böyle bir düşünceye kapıldığını belirtmiştir.

### 3.1.1.2. Ortaokul Düzeyi Kız Öğrencilerinin Empati Görüşme Formuna İlişkin görüşleri

Öğrencilerin empati düzeyini ölçmek için verilen sorulardan ilki ‘Oynamak için arkadaş bulamayan bir çocuk gördüğünüzde ne hissederseniz?’ olup kız öğrencilerin kendi yaşantılarından yol çıkarak verdiği ifadelerden bir kısmı öyledir :

Öğrenci E : ... kendimi onun yerine koyarım ve çok kötü hissedirim kimsesi yok tek başına geziyor diye düşünür onun için çok üzülürüm.

Öğrenci Ü : ... üzülürüm gerekirse onunla konuşur arkadaş olmaya çalışırım böylelikle kendisini yalnız hissetmemesi için uğraşırım

Öğrenci F : ... ya benimde arkadaşım olmasaydı diye düşünür onun için üzülürüm aynı zamanda niye arkadaşı yok diye düşünür onunda arkadaşı olmasını isterim

Öğrenci Z : ... onun mutsuz olduğunu hisseder canının hep sıkıldığını fark ederim bu yüzden bende çok üzülürüm onunla arkadaş olmaya çalışırım.

Öğrenci S : ... biraz üzülürüm ama açıkçası sevmediğim birisiyse sevinebilirim ama yine de yardım eder onun çok üzülmemesi için uğraşırım.

Öğrenci L: ... elbette biraz üzülürüm onun yerinde olmayı asla istemezdim.

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru; “Bir çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğünüzde ne hissederseniz?” şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir:

Öğrenci E : .. çocuğa üzülürüm ona yardım etmeye çalışırım.

Öğrenci Ü: ... ona yardım ederim.

Öğrenci F: ... sevmediğim bir insan ise yardım etmekte çekimser davranırım ama yine de ailesine haber veririm.

Öğrenci Z : Onun hissettiği acıyı bende hissetmiş gibi olurum hemen iyileşmesini isterim .

Öğrenci S:... onun canı yandığı için benimde canım yanar çok üzülürüm.

Öğrenci L: ... çocuğun hissettiği acıyı sanki yaşamış gibi olurum

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru; “Bir hayvana zarar verildiğini gördüğünüzde ne hissederseniz?” şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci E : ... çok çaresiz olduğunu hissedirim ve çok üzülürüm.

Öğrenci Ü : .... İyiki hayvanın yerinde değilim derim ve çok öfkelenirim.

Öğrenci F : .... Hemen gidip yapanları uyarırım gerekirse şikâyet ederim.

Öğrenci Z : ... Çok sinirlenirim yapmamaları için uğraşırım.

Öğrenci S: ... Zarar veren kişilere çok kızarım onları polise şikayet ederim.

Öğrenci L: ... çok sinirlenir ve üzülürüm

Öğrencilere yöneltilen dördüncü soru; ‘‘Arkadaşlarınızın yiyecek bir şeyleri yokken siz onların yanında yiyeceklerinizi rahatlıkla yiyebilir misiniz?’’şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci E: ... asla yiyemem benim yiyeceklerimden onun doyacağını kadarını direkt ona veririm.

Öğrenci Ü : ... yiyemem rahatsız olurum ona da ikram ederim istemezse bile asal yanında yemem.

Öğrenci F : ... onu çağırı beraber yerim.

Öğrenci Z : ... yemem çünkü canı çeker bende aynı durumda olsa canım isterdi o yüzden bölüşürüm.

Öğrenci S : ... utanır asla yanında yiyemem

Öğrenci L: ... asla yanında her hangi bir şey yiyemem çok çekinirim ve karşımdaki kişinin durumuna çok üzülürüm.

Her iki gruptaki öğrencilerin cevaplarına bakıldığı takdir de gruplar arasında fark olmaksızın öğrencilerin çoğunluk olarak empati kavramını hayatlarına geçirdiklerini farketmekteyiz. Öğrencilerin kendilerini karşındaki kişinin yerine koyabilmektedir. Tabi ki durum ve konuya göre farklı cevaplar aldığımızda aşıkardır.Gruplardan birkaç öğrencinin sorulara göre cevap verdiği de izlenmiştir.Özellikle kendi faydalarına olan bazı sorular da bazı öğrencilerin empatiyi tamamen unuttuğu dahi görülmektedir.

### **3.1.2. Ortaokul Düzeyi Öğrencilerinin Ahlaki Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmada ahlaki davranışları ölçmek için üç farklı ana konu belirlenerek konular üzerinde sorular odak görüşmesi esnasında ayrı ayrı ele alınarak sorulmuştur. Çıkan sonuçlar ayrı başlıklar altında konularına uygun şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

#### **3.1.2.1.Ortaokul Düzeyi Öğrencilerinin Dürüst Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın bu bölümünde iki farklı odak grup olan kız ve erkek öğrencilere aynı dört soru sorularak cevaplar alınmıştır.

##### **3.1.2.1.1.Ortaokul Düzeyi Erkek Öğrencilerinin Dürüst Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri**

Öğrencilerin dürüst davranış düzeyini ölçmek için verilen sorulardan ilki Arkadaşlarınızın sırlarını başkalarına anlatır mısınız? Neden ? olup erkek öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak verdiği ifadelerden bir kısmı şöyledir :

Öğrenci C : ... arkadaşım izin vermediği sürece asla anlatmam. Çünkü ona ait özel bir şeydir.

Öğrenci M : ...hayır sonuçta benim sırrımı da başkasına paylaşılar hiç hoşuma gitmez ve sinirlenirdim bu yüzden arkadaşımın sırrını da asal kimseye anlatmam

Öğrenci A : ... eğer arkadaşım benim sırrımı birine anlatmışsa bende onun kini anlatırım ama anlatmamışsa bende anlatmam.

Öğrenci K : ... hayır o arkadaşım bana güvenip sırrını benimle paylaşmış bende bu yüzden güvenini kırarak bir şey asal yapmam.

Öğrenci L : ... anlatmam çünkü sadece bana söylediğine göre çok önemlidir herhangi birine söylenmemesi gereken bir şeydir.

Öğrenci Y : ... anlatmam çünkü ihanetten nefret ederim. Bana bu şekilde ihanet edilmesini istemediğim için onada ihanet etmem.

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru; ‘Sınavlarda arkadaşımın kağıtlarına bakar mısınız? Neden?’ şeklinde. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir:

Öğrenci C : ... hayır çünkü arkadaşlarımdan doğru olduğunu bilemem sonuçta yanlış olabilir.

Öğrenci M : ...hayır gerek duymuyorum çalıştığım için gayet bütün soruları yapabiliyorum sonuçta çalışkan bir öğrenciyim

Öğrenci A : ... çalışkansa bakarım çünkü çalışkan kişiler hep 100 alıyor. Ben alamadığım için bakardım.

Öğrenci K : ... bakmam çünkü o sınava çalışmasam bile hakkımla o notu almak isterim.

Öğrenci L : ... hayır çünkü alacağım notu onun sayesinde almış olurum. Buda bence kötü bir şey

Öğrenci Y : ...hayır bakmam yüksek bir not alacaksam eğer kendi hakkımla almayı tercih ederim.

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru; ‘Bir hata yaptığımızda ve ya suç işlediğinizde itiraf eder misiniz? Neden?’ şeklinde. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci C : ... ederim çünkü hatamı telafi etmeye çalışırım ve bu yüzden bana kızılmaz.

Öğrenci M : ... evet hem zaten yalan söyleyen birisi değilim hem de önünde sonunda ortaya çıkar.

Öğrenci A : ... hata yapsam söylerim ama suçu söylemem çünkü suçu söyleyecek olursam ceza alırım.

Öğrenci K : ... itiraf ederim çünkü işlediğimiz hata ve suçu büyüklerimize söyleyip o hatayı gayet rahat bir şekilde düzeltebilir.

Öğrenci L : ... evet eğer ben söylemesem zaten öğrenirler ve sonun kızarlar. Bir suç işlediysen söyleyip düzeltmeye çalışırım.

Öğrenci Y : ... asla itiraf etmem çünkü bana kesin kızıp ceza verecekleri için itiraf etmemeyi tercih ederim.

Öğrencilere yöneltilen dördüncü soru; ‘Oyunlarda kazanmak için hile yapar mısınız? Neden?’ şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci C : ... hayır çünkü hakkımla kazanmamış olurum ve onları hakkına girmiş olurum bu yüzden asla hile yapmam.

Öğrenci M : ... hayır hilesiz de gayet kazanabilirim boş eyere niye günaha gireyim diye düşünürüm.

Öğrenci A :.... Eğer bana büyük hileler yapan birisi varsa karşımda bende yaparım. Sonuçta karşımdaki kişinin hile yaparak beni yenmesini istemem.

Öğrenci K : ...yapmam çünkü sonuçta bir oyun neden yapayım ki.

Öğrenci L : ...bazı oyunlarda yaparım çünkü karşı tarafta kullanıyor ama karşımdakine belli etmem onunda hile yapması gibi benimde hile yapmam gayet doğal olur.

Öğrenci Y : ... hayır yapmam kazanacaksam kendi hakkımla kazanmayı tercih ederim.

Dürüst davranış ölçeğimizin sonucunda bazı öğrencilerin çok farklı cevaplar verdiğini görmekteyiz. Öğrencilerin ceza alacakları ya da çıkarlarına ters durumlarda farklı davranışlar sergiledikleri ortadadır.

### **3.1.2.1.2.Ortaokul Düzeyi Kız Öğrencilerinin Dürüst Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri**

Öğrencilerin dürüst davranış düzeyini ölçmek için verilen sorulardan ilki Arkadaşlarınızın sırlarını başkalarına anlatır mısınız? Neden ?olup kız öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak verdiği ifadelerden bir kısmı şöyledir :

Öğrenci E: ... hayır anlatmam çünkü arkadaşımın sırlarını birisini anlattığım zaman gün gelip o da benim sırlarımı anlatabilir ve arkadaşımın sırları bana emanet edilen bir şeydir ihanet etmem doğru olmaz.

Öğrenci Ü : ... hayır çünkü eğer bana bu sırrı söylüyorsa beni güvenli bulmuştur bu yüzden kesinlikle söylemem.

Öğrenci F : ... anlatmam bana kimseye söyleme diye verilen sırların niçin başkasına anlatabilirim ki hiç hoş bir davranış değil açıkçası bana yapılsa çok üzülürdüm.

Öğrenci Z : ... anlatmam çünkü arkadaşımın güvenip benimle paylaştığı bir sırrı başkasına anlatmam doğru olmaz.

Öğrenci S : ... anlatmam arkadaşım bana güvenmiş ve anlatmış bu güveni asla kaybetmek istemem.

Öğrenci L: ... özellikle önemli diye belirtilen sırları asla anlatmam ama bazılarını anlatabilirim

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru; ‘Sınavlarda arkadaşımın kağıtlarına bakar mısınız? Neden ?’ şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir:

Öğrenci E: ... hayır çünkü kul hakkına girmekten korkarım kendim çalışıp gayet başarılı olabilirim

Öğrenci Ü : ...bakmam çünkü bir başkası benden kopya çekip yüksek not alsa üzülürdüm bu yüzden bunu başkasına yapmam.

Öğrenci F : ... bakmam desem yalan olur sonuçta insanlık hali bazen gözümüz kayabiliyor ama tabi ki hoş bir durum da değil.

Öğrenci Z : .... Bakmam çünkü sınavın amacı bizim bilgilerimiz ölçmektir başkalarının bilgileriyle bilgilerimizi ölçmüş olmayız.

Öğrenci S : ... hayır bakmam çünkü kul hakkı ve emek hırsızlığıdır.

Öğrenci L: ... bakma ihtiyacı duymam sonuçta o sınavlara bende çalışıyorum

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru; ‘Bir hata yaptığımızda ve ya suç işlediğinizde itiraf eder misiniz? Neden?’ şeklinde. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci E: ... evet ara sıra itiraf ederim çünkü suçumu bir başkasına atılmasını istemem ama bazen alacağım cezanın korkusunda itiraf etmem.

Öğrenci Ü : ...ederim çünkü suçumu başkası üzerine kalmasını istemem.

Öğrenci F : ... küçük bir hataysa söylerim ama büyük bir hata yaptıysam söyleyemem biraz vakit geçince söylemeyi tercih ederim.

Öğrenci Z : .... Evet ederim çünkü o suç elbette ortaya çıkacaktır.

Öğrenci S : ... etmem çünkü yaptığım hatanın cezasından korkarım ama başkasının üzerine kaldıysa iftira atılmasını istemediğim için itiraf etmek zorunda kalırım.

Öğrenci L: ... itiraf ederim ama gerçekten çok büyük bir ceza alacağım bir konuya gizleyebilirim

Öğrencilere yöneltilen dördüncü soru; ‘Oyunlarda kazanmak için hile yapar mısınız? Neden?’ şeklinde. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci E: ... hayır yapmam oyunlara adaletli olmaya çalışırım.

Öğrenci Ü : ...çok önem verdiğim sevdiğim bir oyunsa yaparım sonunda da itiraf ederim.

Öğrenci F : ... arada yaptığım bir durum açıkçası ama zaten arkadaşlarımda bu durumun farkında

Öğrenci Z : .... Bazen yaparım çünkü bu sayede daha eğlenceli bir hal alıyor .

Öğrenci S : ... hayır yapmam çünkü oyunu kendi hakkımla kazanmayı tercih ederim

Öğrenci L: ... bazen yaptığım doğru ama bunu genellikle arkadaşlarım fark ederler

Ölçeğin sonucunda çok farklı sonuçlar almadığımız öğrencilerin bir çoğunun aynı düşünce yapısına sahip olduğu görülmektedir.

### **3.1.2.2.Ortaokul Düzeyi Öğrencilerinin Adaletli Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın bu bölümünde iki farklı odak grup olan kız ve erkek öğrencilere aynı dört soru sorularak cevaplar alınmıştır.

#### **3.1.2.2.1.Ortaokul Düzeyi Erkek Öğrencilerinin Adaletli Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri**

Öğrencilerin adaletli davranış düzeyini ölçmek için verilen sorulardan ilki Evde kalan son 3 dilim keki eğer arkadaşınızla yiyeceksek olsanız paylaşımı nasıl yaparsınız? olup erkek öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak verdiği ifadelerden bir kısmı şöyledir :

Öğrenci C : ... Keki bir buçuk bir buçuk olarak böle arkadaşım ile yerim.

Öğrenci M : ...Bir arkadaşıma bir tane kendime bir tane alırım diğerini de başka bir arkadaşıma veririm.

Öğrenci A : ...iki dilim kendime alırım bir dilimi arkadaşıma veririm.

Öğrenci K : ...bir tanesine kendime diğerini arkadaşıma verir bir tanesini de sonra yemek için saklarım.

Öğrenci L : ... ortada böle eşit bir şekilde dağılımı yaparım.

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru; ‘Arkadaşlarınızla iş bölümü yaparken görevlerinizi nasıl paylaşırsınız?’ şeklinde. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir:

Öğrenci C : ... yarısını ben yaparım diğer yarısını da arkadaşım yapar.

Öğrenci M : ...herkese eşit olacak şekilde görev dağıtımı yapmaya çalışırım fakat kilolu olan arkadaşlarıma daha fazla görev verebilirim

Öğrenci A : ...yarısını o yapar yarısını ben yaparım.

Öğrenci K : ...onun iyi olduğu işi ona verir benimde iyi yapabildiğimi kendim alırım.

Öğrenci L : ...genellikle kim hangi işi yapmak istiyorsa yapsın diye düşünürüm.

Öğrenci Y : ... ikimize eşit şekilde yaparız.

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru; ‘Öğretmeninizin her bir sıra için bir tane verdiği çalışma kağıdını arkadaşınızla birlikte nasıl kullanırsınız?’ şeklinde. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci C : ... kağıdı ortaya koyarım bir soruyu ben yaparım diğer soruyu arkadaşım yapar. Bu sırayla devam ederiz.

Öğrenci M : ...arkadaşımınla sırasıyla beraber yaparız.

Öğrenci A : ...ön sayfasını o yapar arka sayfasını da ben yaparım.

Öğrenci K : ...ikimizin de ortak bir şekilde fikirlerini alarak yaparız.

Öğrenci L : ... yardımlaşarak birer soru şeklinde yaparız.

Öğrenci Y : ... ikimize aynı sorudan başlayarak birlikte yaparız.

Öğrencilere yöneltilen dördüncü soru; ‘Aldığınız bir çikolatadan kardeşinize de vermeniz istendiğinde ne yaparsınız?’ şeklinde. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci C : ...çikolatanın yarısını ben yerim yarısını da kardeşim yer.

Öğrenci M : ...kardeşime çikolatayı sadece büyükler yer derim ve ben yerim.

Öğrenci A : ...çeyreği kardeşime veririm gerisini de ben yerim.

Öğrenci K : ...ortadan ikiye bölüp yeriz.

Öğrenci L : ... ortadan bölerek paylaşırım

Öğrenci Y : ... eğer çikolata küçükse kardeşime veririm kendime bir çikolata daha alırım.

Öğrencilerin bir kısmı farklı sorulara çok farklı cevaplar verdiği görülmüştür. Elbette çoğunluğun ortak bir payda da kesiştiği fark edilmiş olup ufak farklılıklar içermektedir.

### **3.1.2.2.2.Ortaokul Düzeyi Kız Öğrencilerinin Adaletli Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri**

Öğrencilerin adaletli davranış düzeyini ölçmek için verilen sorulardan ilki Evde kalan son 3 dilim keki eğer arkadaşınızla yiyeceksek olsanız paylaşımı nasıl yaparsınız? olup kız öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak verdiği ifadelerden bir kısmı şöyledir :

Öğrenci E: ... ilk başta birinci keki ona veririm daha sonra diğer keki de kendim alırım son dilimi de bölüşürüz.

Öğrenci Ü : ... eşit şekilde yapmaya çalışırım eğer ona yetmezse kendiminkini de arkadaşıma veririm

Öğrenci F : .... İkisini de ona veririm bir dilimi de kendim yerim sonuçta annem ve babam bana her zaman paylaşmayı öğrettiler.

Öğrenci Z : ... bir tanesini kendim alırım iki tanesini arkadaşıma veririm.

Öğrenci S : ... büyük olan dilimi kendime arkadaşıma diğerini veririm fark ettirmeden büyük olan dilimi yerim

Öğrenci L : ... ikimize aynı şekilde böler veririm.

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru; Arkadaşlarınızla iş bölümü yaparken görevlerinizi nasıl paylaşırsınız? şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir:

Öğrenci E: ... ikimize de eşit iş bölümü yaparım ona çok iş verirken kendime az iş vermem

Öğrenci Ü : ... arkadaşlarımla yeteneği neye uygun ise işi ona göre paylaşıyorum

Öğrenci F : ... eşit paylaşıyoruz yarısını ben yarısını ona veririm ama çok sıkıldıysam çoğunu verebilirim.

Öğrenci Z : .... Uyuşmazlığa düşmemek için arkadaşım ile anlaşarak beraber yaparız.

Öğrenci S : ... en kolay işi kendime alırım zor işi de ona veririm.

Öğrenci L : ... hangi işi kim daha güzel yapıyorsa ona göre dağılım yaparız.

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru; Öğretmeninizin her bir sıra için bir tane verdiği çalışma kağıdını arkadaşınızla birlikte nasıl kullanırsınız? şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci E: ... bir soruyu o yapar diğer soruyu da ben yaparım bu şekilde devam ederiz.

Öğrenci Ü : ... beraber yardımlaşarak yaparız.

Öğrenci F : ... ben eşyalarımı paylaşmayı sevmem o yüzden kağıdın aynısını ben defterime yazarım

Öğrenci Z : .... Ortaya kağıdı koyar aynı soruyu birlikte yaparız.

Öğrenci S : ... beraber kullanmaya çalışırım.

Öğrenci L : ... öğretmenimizin verdiği şekilde yapmaya çalışırız ama ben en çok yapmak isterim. Bu yüzden biraz bencil davranabilirim.

Öğrencilere yöneltilen dördüncü soru; ‘Aldığınız bir çikolatadan kardeşinize de vermeniz istendiğinde ne yaparsınız?’ şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci E: ... çikolatayı iki ye bölerim kardeşim eğer ki küçükse ona daha çok veririm.

Öğrenci Ü : ... kardeşimle eşit paylaşıyorum.

Öğrenci F : ... vermem çünkü o da bana çikolatasını vermez.

Öğrenci Z : .... Yarısını böler veririm hatta onun çok canı çektiyse hepsini veririm.

Öğrenci S : ... mecbur kalırsam veririmim yoksa vermeyi çok istemem.

Öğrenci L: ... kendi çikolatamı asla vermem babama ona başka çikolata alması gerektiğini söylerim.

Farklı odak grubu olan kız öğrencilerimiz de düşünceler birbirine daha yakın ve benzerlik kazandığı görülmektedir.

### **3.1.2.3.Ortaokul Düzeyi Öğrencilerinin Hoşgörü Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın bu bölümünde iki farklı odak grup olan kız ve erkek öğrencilere aynı dört soru sorularak cevaplar alınmıştır.

#### **3.1.2.3.1.Ortaokul Düzeyi Erkek Öğrencilerinin Hoşgörü Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri**

Öğrencilerin hoşgörü davranış düzeyini ölçmek için verilen sorulardan Hoşlanmadığımız tarzda giyinen arkadaşlarımız tavrınız nasıl olur? olup erkek öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak verdiği ifadelerden bir kısmı şöyledir :

Öğrenci C : ... bir şey demem ama onu yanında çok fazla da durmayı istemem

Öğrenci M : ... arkadaşımın giyinişi beni ilgilendirmez

Öğrenci A : ... onu dışlamam istediğini yapar

Öğrenci K : ... her zaman ki gibi davranırım sonuçta kıyafet için ayrımcılık yapılamaz.

Öğrenci L : ... benim için ne giyindiğinin hiçbir şekilde önemi yoktur.

Öğrenci Y : .... Bir şey demem her zamanki gibi davranırım beni ilgilendirmez.

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru; ‘Arkadaşınızın size karşı yaptığı yanlış fark edip özür dilediğinde onu affeder misiniz? Neden?’ şeklinde. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir:

Öğrenci C : ... affederim nede olsa fark etmiş insanlar yanlış yapabilir.

Öğrenci M : ... affederim çünkü hatasını fark etmiş olması bir daha yapmayacağı anlamına gelir

Öğrenci A : ... yaptığı hatanın farkına vardığı için affederim.

Öğrenci K : ... affederim çünkü insanlar her zaman hata yapabilirler.

Öğrenci L : ... büyük bir yanlışsa affetmem ama küçükse affederim.

Öğrenci Y : ... affederim çünkü bende bazen farkına varmadan yanlış yapıyorum

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru; ‘Sizinle aynı fikirde olmayan arkadaşınızı dinleme gereği duyar mısınız? Neden?’ şeklinde. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci C : ... çok sevdiğim bir arkadaşımın dinlerim ama sevmediğim biriye dinlemem

Öğrenci M : ... evet belki önemli bir düşünceye sahip olabilir.

Öğrenci A : .... Elbette dinlerim çünkü herkesin fikri kendine belki onun fikri benimkinden iyidir diye düşünürüm.

Öğrenci K : .... İnsanların düşüncelerini de almamız gerekir bu yüzden dinlemeliyiz.

Öğrenci L : .... Dinlemem çünkü oda benim fikirlerimi dinlemez

Öğrenci Y : ... dinlerim sonuçta dinlemezsem karşımdaki kişi kırılabilir.

Öğrencilere yöneltilen dördüncü soru; ‘Bir planı beraber yaptığınız arkadaşınızın son anda önemli bir nedenden dolayı gelemeyeceğini söylese ne yaparsınız? ‘şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci C : ... çok sinirlenirim

Öğrenci M : ... tamam derim ve ona bir daha ki sefere yapabileceğimizi söylerim

Öğrenci A : ... saygı duyarım çünkü bir gün benimde böyle bir şey başıma gelebilir.

Öğrenci K : ... sonra bir zamana ertelerim. Asla sorun yapmam.

Öğrenci L : ... ona küserim sonuçta beni yok saymıştır.

Öğrenci Y : ... arkadaşıma karşı öfkelenirim fakat çaktırmam neden gelmedin diye sorular sorarak onu anlamaya çalışırım.

Bu ölçeğimizin sonucunda diğer ölçeklere göre biraz daha olumsuz diye adlandırabileceğimiz sonuçlar aldığımız ortaya çıkmış olup sonuç kısmında daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerektiğini fark etmiş bulunmaktayız.

### **3.1.2.3.2. Ortaokul Düzeyi Kız Öğrencilerinin Hoşgörü Davranış Görüşme Formuna İlişkin Görüşleri**

Öğrencilerin hoşgörü davranış düzeyini ölçmek için verilen sorulardan Hoşlanmadığımız tarzda giyinen arkadaşlarınız tavrınız nasıl olur? olup kız öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak verdiği ifadelerden bir kısmı şöyledir :

Öğrenci E: ... onu kibar bir dille uyarmaya çalışırım ama beni dinlemezse çok fazlada zorlamam

Öğrenci Ü : ... umurumda olmaz çünkü herkes kendini nasıl mutlu hissediyorsa öle giyinir ne ben nede o bana

Öğrenci F : ... bir şey yapmam çünkü herkesin kendi tarzı

Öğrenci Z : .... Ona saygı duyarım herkes kendi istediğini yapabilir.

Öğrenci S : ... biraz garip olur ve bu durum istemende olsa bakışlarımdan anlaşılır

Öğrenci L: ... hoşlanmadığım tarzda giyinen arkadaşlarıma tavrım kötü olur sonuçta öle giyinmemesi gerekirdi.

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru; ‘Arkadaşınızın size karşı yaptığı yanlışsı fark edip özür dilediğinde onu affeder misiniz? Neden?’” şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir:

Öğrenci E: ... evet affederim çünkü hatasını anlamış.

Öğrenci Ü : ... affederim çünkü benden özür dilemesi yeterli

Öğrenci F : ... önemli bir hataysa asla affetmem küçük şeyleri affederim

Öğrenci Z : .... Affederim çünkü özür dilemek bir erdemliliklidir.

Öğrenci S : ... yaptığı şeye bağlı olarak affederim

Öğrenci L: ... konuya göre değişir affedip yada affetmeyeceğim büyütülecek bir durum yoksa görmezden gelirim

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru; ‘Sizinle aynı fikirde olmayan arkadaşınızı dinleme gereği duyar mısınız? Neden?’” şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci E: ... evet çünkü başkasının beni dinlemesini isterim kendime nasıl davranılmasını istiyorsam başkasına o şekilde davranırım

Öğrenci Ü : ... evet dinlerim dinelmezsem ayıp olur

Öğrenci F : ... evet dinlerim çünkü başkalarının fikirlerini gerçekten merak ederim.

Öğrenci Z : .... Dinlerim çünkü akıl akıldan üstündür.

Öğrenci S : ... evet dinlerim belki o benden daha doğru düşünüyor olabilir.

Öğrenci L: ... tabi ki dinlerim sonuçta herkes benimle aynı fikirde olmak zorunda değildir.

Öğrencilere yöneltilen dördüncü soru; ‘Bir planı beraber yaptığımız arkadaşımızın son anda önemli bir nedenden dolayı gelemeyeceğini söylese ne yaparsınız? ‘şeklindedir. Verilen cevaplar kısaca şu şekildedir.

Öğrenci E: ... eğer nedeni önemliyse önemsemem hiçbir şekilde kızmam.

Öğrenci Ü : ...anlayışla cevap veririm başka bir zaman planı yapabileceğimiz söylerim. Sonuçta önemli bir durum olduğu için kızmam arkadaşıma da sıkıntı çıkartıp onun üzülmesini istemem

Öğrenci F : ... çok üzülürüm başka herhangi bir şey söylemem.

Öğrenci Z : .... Biraz sinirlenirim ama sorun çıkartmam.

Öğrenci S : ... üzülürüm kırılır ve sinirlenirim bana böyle bir şey yapmaması gerektiğini söylerim.

Öğrenci L: ... arkadaşım eğer güvendiğim biriye hiçbir şekilde kızmam ama yalan söylediğini hissedersen sinirlenirim.

Bu ölçüğümüzde öğrencilerimizin daha duygusal davranarak cevaplar verdiğini fark etmiş olup yine de farklı sonuçlar da aldığımız gözükmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Odak grup görüşmesi yöntemini uygulayarak yapmış olduğumuz araştırma da ortaokul düzeyi öğrenciler de empati ve ahlaki davranış ilişkilerinin boyutları hakkında beklediğimizden çok daha fazla bilgi toplamış olup bize bu konuda çok güzel sonuçlar vermiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplara ve görüşme ortamına bakıldığı takdir de öğrencilerin kendilerini çok rahat bir şekilde ifade ettiklerini görmekteyiz.

Öncelikle araştırmanın içinde elbette öğrenci cevaplarını oldukça kısaltarak araştırmamıza yansıtılmaktadır. Araştırmamız da kullandığımız yöntem ile bir çok cevap almış fakat daha net ve kısa cevaplara yer vermiş bulunmaktayız. Öğrencilerin cevaplarını özellikle kendi cümleleriyle yansıtılmaktadır. Bu şekilde hem daha doğru bir karar verme hem de öğrencilerin hissettiklerini daha rahat anlaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerimize yapılan görüşmeler de kız ve erkek öğrenci olarak okulun yapısının gereği ve öğrencileri kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için ayırmış bulunmaktayız. Öğrencilerin normal eğitim-öğretimlerini kız-erkek ayrı olarak görmelerinden kaynaklı ifade zorluğu olmaması için ayrı ayrı yapıp değerlendirmelerde ortak değerlendirme de bulunulmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerinin verdiği cevaplara etkisi olmamış cinsiyet farklılığı gözlemlenmemiştir. Sadece gruplarımızı kız-erkek ismiyle adlandırmış olup sadece öğrencilerin verdikleri cevaplara odaklanılmıştır.

Araştırmamızın ilk kısmı olan empati görüşme formu erkek ve kız öğrenci ayrı grup olarak uygulanmış olup bu sayede düşüncelerin daha yalın bir şekilde ifade edildiği anlaşılmaktadır. Empati görüşme formu için kısa çıkarımlar da bulunmak gerekirse şu şekilde sıralama yapabiliriz:

- İki ayrı grup şeklinde uyguladığımız görüşme formunda gruplar arasında ciddi bir fark bulunmamaktadır. Verilen soruların hepsine aynı yanıtları vermelerini beklememekle birlikte olumlu ve olumsuz cevap verenlerin oranlarının bu kadar yakın bir şekilde olması öğrenci düzeylerinin oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

- Görüşme formunda bulunan “Bir hayvana zarar verildiğini gördüğünüzde ne hissederseniz?” sorusuna iki gruptaki öğrencilerin hepsinin aynı cevapları vermesi öğrencilerin özellikle hayvanlar konusunda empati düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.
- Görüşme formunda bulunan diğer soruların cevaplarına bakıldığında iki grup için de birer öğrencinin empatik yaklaşım konusunda biraz sıkıntı çektiğini fark etmiş bulunmaktayız.
- Genel itibariyle öğrencilerin empati kavramını hayatlarına yerleştirdiğini görmüş olmak araştırmamızın verdiği en önemli sonuçlardan birisidir.

Araştırmamızın ikinci kısmı olan ahlaki davranışlar üç görüşme formu ile ölçülmeye çalışılmış. Bu görüşme formları doğrultusunda sonuca ulaşılmıştır. İlk görüşme formumuz olan dürüst davranış görüşme formunu değerlendirdiğimizde şu sonuçlara ulaşılmaktayız:

- Görüşme formunda bulunan dört sorudan sadece birinde ortak bir payda da bulunulmuştur.” Arkadaşlarınızın sırlarını başkalarına anlatır mısınız? Neden ?” sorusunda her iki grup da bulunan öğrencilerin hepsi anlatmamayı tercih etmişlerdir. Genellikle bu tercihi de empati yaparak aynısı benim başıma gelsin istemem o yüzden anlatmam şeklinde açıklamışlardır.
- “Oyunlarda kazanmak için hile yapar mısınız? Neden?” sorusunda her iki gruptaki öğrencilerin öğrencilerin %50 ‘ye yakını yapabileceğini ve hatta yapacağını söylemişlerdir. Bu durum anlık hırs ve duyguların dürüstlük kavramını zedelediğini göstermektedir. Öğrenciler burada karşısındaki kişinin de zaten hile yaptığını düşünerek ya da varsayımlar yaparak yaptıklarını bunun haklı bir sebep olduğunu belirtmişlerdir.
- Diğer bir sorumuz “ Bir hata yaptığınızda ve ya suç işlediğinizde itiraf eder misiniz? Neden?” dir.Bu soruda da oldukça farklı cevaplar almış olup öğrencilerin özellikle alacakları cezalardan ciddi anlamda korktuğu bu yüzden dürüst davranış ilkesini ikinci plana bırakarak ceza almamak uğruna itiraf etmemeyi tercih ettiklerinin görmekteyiz. Elbette bu sonuçların içinde özellikle bir başkası zor durumda kalacaksa itiraf ederim diyenler empatiyi hayatlarına çok güzel bir şekilde yansıttıklarını hissettirmektedirler.

Ahlaki davranışlar içinde ikinci görüşme formu olan adalet görüşme formuna verilen cevapları incelediğimiz de şu sonuçlara varmaktayız:

- İki farklı soruda yiyeceklerini bölüşmeleri istenen öğrencilerin arkadaşına ve kardeşine verirken farklı cevaplar verdiği gözlenmiştir. Kardeşine verirken gerekirse hepsini veren öğrenci arkadaşına verirken ya eşit bölmeyi tercih etmiş ya da vermemeyi bile tercih etmiştir. Adalet kavramının kişilerin yakınlıklarına göre değiştiği bazı öğrenciler için izlenmiş olup görüşme esnasında verdikleri diğer cevaplara bakıldığında aslında arkadaşlarına olan güven ve sevgilerinin eksiklikleri farkedilmiştir. Elbette güven ve sevginin adalet anlayışının önüne geçmemesi gerektiği öğrencilere anlatılması gerektiği görülmüştür.
- Bir başka soru olan ‘‘Arkadaşlarınızla iş bölümü yaparken görevlerinizi nasıl paylaşırsınız?’’ kısmına özellikle bir öğrencinin verdiği cevaplar çok farklı gelmiştir. ‘Öğrenci M : ...herkese eşit olacak şekilde görev dağıtımını yapmaya çalışırım fakat kilolu olan arkadaşlarıma daha fazla görev verebilirim.’ cevabını vermiş olup farklı ama düşündürücü bir adalet anlayışı olduğunu göstermiştir. Öğrencilerimizin çoğunluğu ya eşit bölüşmüş ya beraber yapmış ya da sevdiklerine göre kategorize etmiştir. Fakat öğrenci M insanların yapılarını eşit olmadığını düşündüğü için asıl eşit dağılımın yapısal farklılıklara yapılması gerektiğini asıl adaletli davranışın o zaman yapıldığını belirtmiştir.
- Öğrencilerimizin verdiği cevaplar doğrultusunda adaletli davranış ilkesi konusunda ufak eksiklikler olduğunu bu yüzden empati ilişkisi kurmakta zorlandıklarını fark etmiş bulunmaktayız.

Ahlaki davranışlar içinde üçüncü görüşme formumuz olan hoşgörü görüşme formuna verilen cevapları incelediğimiz de şu sonuçlara varmaktayız:

- Hoşgörü görüşme formunda her iki gruptaki öğrencilerin ortak bir payda da buluşmadığı sorulara göre cevapların ve düşüncelerin değiştiği izlenmiştir.
- Görüşme formunda sorulan dört soruda da öğrencilerin fevri davrandığı gözlenmiştir. Örneğin ‘‘Bir planı beraber yaptığınız arkadaşınızın son anda önemli bir nedenden dolayı gelemeyeceğini söylerse ne yaparsınız?’’ sorusuna

öğrencilerin sinirlendiği kızdığı gözlenmiş bir öğrencinin de arkadaşına göre tavır sergilediği gözlenmiştir. Bu durumun öğrenciler için anlık sınırlar geliştirdiği görüşme esnasında oldukça fark edilmiş olup birbirlerini de olumsuz anlam da etkilemeler meydana getirmişlerdir. Bu konuda bazı öğrencilerin keskin tavırlar sergilemesi özellikle ortaokul düzeyi bir öğrencinin verdiği tepkiler için oldukça şaşırtıcıdır.

- Görüşme esnasında bazı öğrencilerin olgun ve yüksek hoşgörü düzeyi olduğu da gözlenmiş olup empati düzeyi yüksek öğrenciler de bu durumun ortaya çıktığı fark edilmiştir.

Sonuç olarak uygulanan tüm görüşme formlarında verilen tüm cevaplar ışığında empati düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki davranışlarının daha doğru olduğu izlenmiştir. Görüşmeleri tek tek ele alacak olursak özellikle empati görüşme formunda verilen cevaplar beklenilenin üstünde bir empati anlayışının olduğunu göstermiştir. Fakat ahlaki davranışlar ile karşılaştırıldığında özellikle empati sıkıntısı yaşayan öğrenciler de ahlaki davranışlar da daha fevri tavırlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Verilen tüm cevaplardan anlaşılacağı üzere empati-ahlaki davranış ilişkisi açısından baktığımızda empati düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki davranışlarında karar verme sürecini daha doğru ve düzgün yönettiği görülmüştür. Karşısındaki insanı kendisi yerine koyabilen kişinin dürüstlük, adalet, hoşgörü düzeyinin yüksek olduğu fevri davranışlarda bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

## KAYNAKÇA

**AKKOYUN, F.** (1982). **Empatik Anlayış Üzerine.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2); 63-69.

**ALVER, B.** (1998). **Bireylerin Uyum Düzeyleri ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler,** Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**ARSLANTÜRK Z. ve AMMAN M.** (2001). **Sosyoloji,** İstanbul: Çamlıca Yayınları

**AY F.** (1999). **Hemşirelerin Empati Becerilerinin Değerlendirilmesi.** Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

**AYDIN, M. Z.** (2005), **Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi,** İstanbul: Dem Yayınları.

**AYDIN, M. Z.** (2003), **Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi,** Ankara: Nobel Yayınları.

**BAŞARAN, İ. E.** (1998). **Eğitim Psikolojisi,** Ankara: Gül Yayınevi.

**BİLGİN B. SELCUK M.** (1997). **Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri,** Ankara: Gün Yayıncılık.

**BUDAK, S.** (2005). **Psikoloji Sözlüğü,** Ankara : Bilim ve Sanat Yayınları, s. 258.

**CEVİZCİ, A.** (2000). **“Ahlak”, Paradigma Felsefe Terimleri Sözlüğü,** İstanbul : Paradigma Yayınları.

**CÜCELOĞLU, D.** (2002). **Keşkesiz Bir Yasam İçin İletişim Donanımları,** Remzi Kitabevi, 6. Basım, s. 138.

**ÇOKLUK, Ö. YILMAZ, K. OĞUZ, E.** (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4 (1), 95-107.

**ÇİMER, Ö.** (1998). **Çeşitli Meslek Gruplarında Çalışan Kişilerin Empatik Eğilimleri,** Konya : Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, , s.27.

**ÇAĞDAŞ, A. ve SEÇER, S. (2002). Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi, Ankara : Editör: Ramazan Arı, Nobel Yayınevi,**

**ÇİLELİ, M. (1981). 14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi, Ankara: Doktora Tezi, AÜEF.**

**ÇİLELİ, M. (1986). Ahlak Psikolojisi ve Eğitim, V Yayınları, Ankara.**

**ÇİFTÇİ, N. (2003). “Kohlberg’in Bilişsel Ahlaki Gelişim Teorisi”, Değerler Eğitimi Dergisi, Ocak Sayı 1**

**DEMİRBAŞ, M. YAĞBASAN, R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi, Bursa : Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C: 18 S:2.**

**DÖKMEN, Ü. (2005). İletişim Çatışmaları ve Empati, İstanbul : Sistem Yayıncılık, 33. Baskı, s. 135.**

**DÖKMEN, Ü. (1996), Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati, İstanbul : Sistem Yayıncılık.**

**DÖKMEN, Ü. (1988). “Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, sayı: 1-2, , s. 158.**

**DÖKMEN, Ü. (1986). Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi Ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi, Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.**

**ERDEN, M. ve AKMAN, Y (1997). Eğitim Psikolojisi, Ankara : Arkadaş Yayınevi.**

**FERSAHOĞLU, Y. (2003). Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Anne-Baba Rollerini, “Ergenlerde Dini Tutum ve Davranış”, Ankara : Milli Eğitim Basımevi.**

**GÜLSEREN, Ş. (2001). “Empati: Tanım ve Kullanım Üzerine Bir Gözden Geçirme”, Türk Psikiyatri Dergisi, 12(2), ss. 134- 139- 143.**

**GÜLDAĞ, S. (2007). Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Empatik Düzeylerinin Ailelerin Sosyo Ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.**

**GÜNGÖR, E. (2000). Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırma, İstanbul.**

**GÜNGÖR, E. (1995). Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak, İstanbul : Ötüken Neşriyat.**

**GÜNDÜZ, T.(2002) . İslam, Gençlik ve Din Eğitimi, Bursa : Düşünce Kitabevi.**

**GÜNDÜZ, M. (2005). Ahlak Sosyolojisi, Ankara : Anı Yayıncılık.**

**HANÇERLİOĞLU, O. (1996). Felsefe Sözlüğü, İstanbul : Remzi Kitabevi.**

**HÖKELEKLİ, H. (1998). Çocuk Gelisimi ve Eğitimi, Editör: AYHAN, Halis, “Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi” , İstanbul : Ensar Neşriyat.**

İslam Ansiklopedisi, (1989) . Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara : C. 11/1

**KAYA, M. (1997). “Kişilik Özelliklerinin Ahlâki Yargı Üzerindeki Etkisi” İstanbul: Marmara Ün. Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, s:4,**

**KULAKSIZOĞLU, A. (1998). Ergenlik Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi.**

**KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1999). İnsan ve İnsanlar, İstanbul : Evrim Yayınları.**

**KULAKSIZOĞLU, A. (2004). Ergenlik Psikolojisi, İstanbul : Remzi Kitabevi.**

**KARAKAYA, D. (2001). Akdeniz Üniversitesindeki Hemşirelik Öğrencilerinin Empati Becerileri, İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.**

**KAHRAMAN, H. ve AKGÜN, S. (2008). Empati Becerileri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empati Becerilerine ve Sorun Davranışlarına Etkisi, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi : 15 (1) s.15-23**

**ONUR, B. (2000), Gelişim Psikolojisi, Ankara: İmge Kitabevi.**

**ÖZBEK, M. F.** “ İletisim ve Empati”, <http://www.tdcif.org/>

**ÖZDEN, Y.** (2003), **Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Pegem A Yayınları.

**ÖZERİ, Z. N.** (2004). **Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi**, İstanbul: Dem Yayınları.

**ÖZDEMİR, M.Ç.** (2003), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Asil Yayın Dağıtım,

**ÖZYILMAZ, Ö.** (2004). **Çocukluk ve Gençlik Çağında İslami Eğitim ve Psikolojik Temelleri**, İstanbul: Pınar Yayınları.

**PEKER, H.** (1998). **Din ve Ahlak Eğitimi Psikolojik ve Metodolojik Esaslar**, Samsun: Aksi Seda Matbaası,

**SELÇUK, Z.** (2001), **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara : Nobel Yayınları.

**SENEMOĞLU, N.** (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya**, Ankara.

**SENEMOĞLU, N.** (2002). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Ankara: Gazi Kitabevi.

**SAYAR, K.** (2009). **Ruh Hali**, İstanbul: Timaş Yayınları, 5.Baskı, s. 47.

**TANRIDAĞ, Ş.** (1992). **Ankara'daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim Ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**TARHAN, N.** (2010). **Toplum Psikolojisi-Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye**, İstanbul: Timaş Yayınları , s. 160.

**ÜNAL, C.** “İnsanları Anlama Kabiliyeti”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 5, sayı: 3-4, 1972, s. 72.

**YILMAZ-YÜKSEL, A. (2003). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi**, Basılmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

**YILDIRIM, A. (2005). Empati ve Çatışmalar**, Ankara: Yargı Yayınları.

**YILDIRIM, H. (2003). “Empati ile Beş Faktör Kişilik Modeli Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”**, Trabzon: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 68.

**ZEMBAT, R. ve UNUTKAN, Ö. P. (2001). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri**, İstanbul : YA-PA Yayınları.

**MORGAN, D.L., (1997). Focus Groups As Qualitative Research**. California: SAGE.

**DAVIS, C. (2005) . “Empati Nedir?, Empati Öğretilebilir mi?”**, Çeviri , Özcan Sezer ve Serhat Damar, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:6, Sayı:9.

**Hoffman, L.M. (2003). Empathy And Moral Development. Two Edition**, Cambridge University Pres, USA.

**POOLE, C. MILER S.A. CHURCH, E.B. (2005). How Empathy Develops: Effective Responses To Children Help Set The Foundation For Empathy 0 to 2 "Why is she crying?"**. Early Childhood Today 20:, 21-25.

**STRAYER J. (1987). Affective And Cognitive Perspectives On Empathy. Empathy And Its Development**, EISENBERG,N., ve STRAYER, L., (ed) Cambridge University Press: Cambridge., s:218-244.

**WISPE, L.(1986).The Distinction Between Sympathy And Empathy: To Call Fort A Concept A Word İs Needed**. Journal of Personality and Social Psychology, 50 ( 2 );s. 314-321.

**www. tdk.gov.tr**