



Turiel'in Sosyal Alan Teorisinde Sosyal Bilgi Alanları ve Ahlaki Gelişim^{1 2}

³Sariye, DOĞAN, Millî Eğitim Bakanlığı, sariyedogan02@gmail.com, Türkiye,  0000-0002-8740-9946

İbrahim, AŞLAMACI, İnönü Üniversitesi, ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr, Türkiye,  0000-0002-9030-5216

MAKALE BİLGİSİ	ÖZET
Geliş : 10.02.2025 Kabul: 18.03.2025 Makale türü: Derleme	Ahlak gelişimi teorileri, ahlaki bilginin kaynağı ve gelişim süreci hakkında önemli veriler sunmakta ve bu alandaki çalışmalara kuramsal bir temel sağlamaktadır. Türkiye'de ahlak gelişimi üzerine yapılan araştırmaların büyük bir bölümü Piaget ve Kohlberg'in teorileri etrafında şekillenmiş, bu alandaki diğer önemli yaklaşımlara ise yeterince yer verilmemiştir. Bu çalışmada, Türkçe literatürde sınırlı biçimde yer bulan Sosyal Alan Teorisi ele alınmıştır. Sosyal Alan Teorisi, 1970'li yıllarda Elliot Turiel tarafından, bilişsel-gelişimsel yaklaşımlar temelinde geliştirilmiştir. Teori, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında ortaya çıkan yapısal sorunlara yanıt arayışı sürecinde ortaya konulmuştur. Turiel'e göre çocuklar, erken yaşlardan itibaren sosyal etkileşimlerini farklı akıl yürütme biçimlerine göre sınıflandırmakta; bu süreçte ahlaki, toplumsal ve kişisel alanlara ilişkin bilgi yapıları oluşturmaktadır. Bu yapıların oluşumunda bilişsel ve sosyal süreçler belirleyici rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı, Sosyal Alan Teorisi'ni kapsamlı ve sistematik biçimde inceleyerek Türkçe literatürdeki eksikliği gidermektir. Bu doğrultuda sistematik literatür taraması yapılarak doğrudan birincil kaynaklara ulaşılmış; teorinin kuramsal çerçevesi ve tarihsel gelişimi ayrıntılı biçimde ortaya konulmuştur. Ayrıca teorinin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, teoriyi geliştiren bilim insanlarıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş, kuramın bazı belirsiz yönleri açıklığa kavuşturulmuştur.
Atıf	Anahtar kelimeler: Ahlak Gelişimi, Turiel'in Sosyal Alan Teorisi, Sosyal Bilgi Alanları Doğan, S., & Aşlamacı, İ. (2025). Turiel'in Sosyal Alan Teorisinde Sosyal Bilgi Alanları ve Ahlaki Gelişim. <i>International Journal of Progressive Studies in Education</i> , 3(1), 1-24. https://doi.org/10.5281/zenodo.15646046

Social Knowledge Domains and Moral Development in Turiel's Social Domain Theory

Sariye, DOĞAN, Ministry of National Education, sariyedogan02@gmail.com, Türkiye,  0000-0002-8740-9946

İbrahim, AŞLAMACI, İnönü University, ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr, Türkiye,  0000-0002-9030-5216

ARTICLE INFO	ABSTRACT
Received: 10.02.2025 Accepted: 18.03.2025 Article type: Review	Moral development theories provide important data on the source and development process of moral knowledge and provide a theoretical basis for studies in this field. A large part of the research on moral development in Türkiye has been shaped around the theories of Piaget and Kohlberg, while other important approaches in this field have not been given sufficient space. In this study, the Social Domain Theory, which has a limited place in Turkish literature, has been discussed. Social Domain Theory was developed by Elliot Turiel in the 1970s, based on cognitive-developmental approaches. The theory was put forward in the process of seeking answers to structural problems that emerged in Kohlberg's theory of moral development. According to Turiel, children classify their social interactions according to different forms of reasoning from an early age; in this process, they form knowledge structures related to moral, social and personal areas. Cognitive and social processes play a decisive role in the formation of these structures. The aim of this research is to fill the gap in Turkish literature by examining Social Domain Theory comprehensively and systematically. In this direction, primary sources were reached directly by systematic literature review; theoretical framework and historical development of the theory were presented in detail. In addition, individual interviews were conducted with the scientists who developed the theory in order to better understand the theory and some unclear aspects of the theory were clarified.
	Keywords: Moral Development, Turiel's Social Domain Theory, Social Knowledge Domains

¹Bu makale, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamladığı "Ahlak Eğitime Gelişimsel Bir Yaklaşım: Alan Temelli Ahlak Eğitimi" isimli doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

² Bu çalışma TÜBİTAK 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı tarafından desteklenmiştir.

³ Sorumlu yazar (Corresponding author).

GİRİŞ

Geçtiğimiz asırda psikoloji alanında önemli gelişmeler yaşanmış olup birbirinden farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların önemli bir kısmı da bireylerin sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerine odaklanmıştır. Psikoanalitik, davranışçı, sosyal öğrenme ve bilişsel olarak sınıflandırılan bu teorilerin genel anlamda farklılaşmasına neden olan temel unsur “bilginin kaynağı ve oluşumu” konusunda benimsemiş oldukları farklı görüşler olmuştur. Bu kuramlar içerisinde dikkatleri en çok çeken ve yirminci yüzyılın ikinci yarısında birçok çalışmanın seyrini değiştiren teoriler bilişsel-gelişimsel teoriler olmuştur. Bilişsel teoriler bireyin öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer edindiğini belirterek, geçen yüzyılın ilk yarısında yaygın olarak kabul gören davranışçı ve sosyal öğrenme yaklaşımlarına karşı önemli bir devrim başlatmıştır. Bu devrim sadece psikoloji alanında değil birbirinden farklı alanlarda da önemli gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur (Piaget, 1978; Shweder, 1982).

Bilişsel teorilerin ortaya konulmasında J. M. Baldwin (1861-1934), J. Dewey (1859-1952), J. Piaget (1896-1980) ve L. Kohlberg (1927-1987) gibi birbirinden farklı teorisyen ve araştırmacının gelişimsel yaklaşımı önemli olmuştur (Kohlberg, 1969). Bu yaklaşımların “bilişsel” olarak isimlendirilmesinin nedeni, çocukların ahlaki konular ve yargılar konusunda aktif bir şekilde düşündüklerini ifade etmeleridir. “Gelişimsel” kavramı ise ahlaki kararlarda bulunma sürecinin gelişimsel bir süreç olarak kabul edilmesinden dolayı verilmiştir (Kohlberg, 1975). Bilişsel yaklaşımlar bireylerin erken yaşlardan itibaren içerisinde yaşadıkları sosyal çevreyle ilgili değerlendirmeler, mantıksal gerekçelendirmeler ve seçimler yaptıklarını, bilginin de bilişsel bir süreç içerisinde yapılandığını savunmuştur. Bu yaklaşımlar bilginin kaynağının bilinçdışı, genetik, sosyal çevre ve kültür gibi faktörlere bağlı olduğunu ileri süren diğer görüşleri eleştirmiştir (Kohlberg, 1966; Turiel, 1983).

Bilişsel-gelişimsel yaklaşım ilk kez Amerikalı teorisyen ve eğitim bilimci John Dewey tarafından dile getirilmiştir. Dewey ahlaki bilginin bilişsel bir şekilde elde edildiğini öne sürerek, gelişim kuramını (teorik olarak) yukarı gittikçe gelişen üç basamak içerisinde sınıflandırmıştır. Dewey’e göre birinci ahlak dönemi ahlaki yargıların biyolojik, sosyal dürtü ve isteklerin etkisiyle alındığı gelenek ya da ahlak öncesi dönemdir. İkinci dönem, bireyin ahlaki yargılarda bulunurken içerisinde bulunduğu sosyal çevre ve toplumun istek ve beklentilerini az da olsa eleştirmeye başladığı ahlak dönemidir. Üçüncü basamak düzeyi ise bireyin kendi düşünme ve değerlendirmesi sonucunda ahlaki yargılarda bulunduğu özerk ahlak dönemidir. Dewey’in ahlaki gelişim basamakları herhangi bir araştırmayla desteklenmediği için sadece varsayıma dayalı olarak kalmıştır (Kohlberg, 1975).

Bilişsel yaklaşımların önemli temsilcilerinden bir diğeri İsviçreli çocuk gelişim bilimci Jean Piaget’dir. Piaget’in ahlak gelişimi üzerine yaptığı araştırmalar, kendi dönemi içerisinde yapılan en detaylı ve sistemli araştırmalar olarak kabul edilmektedir.⁴ Piaget ahlaki gelişim konusundaki araştırmalarını 1930’lu yılların başında gerçekleştirmesine rağmen, çalışmaları ancak yüzyılın ikinci yarısından sonra Kuzey Amerika’da etkisini göstermeye başlamıştır (Turiel, 2024). Piaget, ahlak gelişimi üzerine yaptığı

⁴Piaget ahlaki gelişim konusunda yaptığı araştırmaları “Çocuğun Ahlaki Yargısı (The Moral Judgment of The Child, 1932)” adlı eseriyle yayınlamıştır.

araştırmaları “sosyal ilişki türleri ve çocuğun iki ahlakiliği” şeklinde yorumlayarak, çocukların ahlaki gelişimlerinde içerisinde bulundukları sosyal ilişki türlerine göre gelişen (heteronom ve otonom/özerk) iki farklı ahlak döneminin olduğunu ifade etmiştir. Kısıtlama dönemi olarak da isimlendirilen heteronom ahlak anlayışı döneminde, çocuklar genel anlamda ahlaki kararlarını içerisinde bulundukları otorite ya da yetişkinlerin emir ve istekleri doğrultusunda verirler. Otonom dönemde çocuk özerk bir ahlak mekanizması geliştirerek ahlaki kararlarını adalet temeli üzerinde verir. Piaget’ye göre otonom ahlak anlayışı, çocuğun arkadaşlarıyla geliştirdiği eşitlik, iş birliği ve karşılıklı saygı ilişkileri sonucunda, yaklaşık 10 yaşlarından sonra ortaya çıkan gelişimsel bir dönemdir (Piaget, 1932, 1970).

Kohlberg Dewey’in ve Piaget’nin ahlak gelişimi teorilerinin benzer olduklarını ifade ederek bu araştırmaları derinleştirmek istemiş ve kendi çalışmasına başlamıştır. Dünyanın farklı yerlerinde gerçekleştirdiği boylamsal çalışmalarla hocası Piaget’nin teorisini geliştirmiştir (Kohlberg, 1975). Kohlberg’e göre, ahlaki gelişim her biri kendi içerisinde iki alt basamaktan oluşan üç temel düzey içerisinde gelişim gösterir. Bu basamaklar Dewey ve Piaget’nin teorileri gibi yukarı gittikçe gelişen ve özgürleşen bir ahlak anlayışını ortaya koyar. Amerika’da yaptığı bilimsel araştırmaları dünyanın farklı yerlerinde gerçekleştiren Kohlberg (İngiltere, Hindistan, Kenya, Türkiye, Bahama, Kanada gibi) elde ettiği sonuçlarla, ahlaki gelişim teorisinin evrensel nitelikte olduğunu, bütün insanların aynı bilişsel gelişim basamaklarını takip eden bir ahlaki muhakeme anlayışı gösterdiğini ileri sürmüştür (Nisan & Kohlberg, 1982; Turiel vd., 1978). Çocuklara ve yetişkinlere ahlaki ikilemler içeren hikayeler sunan Kohlberg ahlaki gelişim sürecini gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası düzeyler olarak sınıflandırmıştır. ‘Gelenek öncesi’ düzeyde kişi kendi çıkar ve faydasını gözetken bir ahlaki muhakeme anlayışına sahiptir. Bu ahlaki anlayış düzeyinde birey hala toplumun beklentilerini anlayabilecek ya da onaylayabilecek düzeyde bir ahlak mekanizması geliştirememiştir. ‘Geleneksel’ düzeyde kişi toplumun ve otoritenin kural, beklenti ve istekleri temelinde bir ahlak anlayışı geliştirir. Kohlberg, bu düzeydeki (3. ve 4. basamak) kişilerin ahlaki yargı ve değerlendirmelerini toplumun ve sosyal çevrenin beklentileri temelinde verdiklerini ifade etmiştir. ‘Gelenek sonrası’ düzeyde ise birey ahlaki bir konuda karar verirken kendini başkasının yerine koyarak (role taking) adalet ve eşitlik değerleri temelinde bir ahlaki muhakeme mekanizması geliştirir (Kohlberg, 1966, 1969). Kohlberg’in ahlaki gelişim teorisi 20. yüzyılda en çok araştırılan, konuşulan ve tartışılan teorilerden biri olmuştur (Çiftçi, 2003; Çinemre, 2013; Kaya vd., 2017).

Ülkemizde ahlak gelişimi teorilerinden yararlanılarak ortaya konulan çalışmalar genellikle Piaget ve Kohlberg’in ahlaki gelişim teorileri üzerinde şekillenmektedir (Bkz. Çileli, 1981; Çiftçi, 2001; Çinemre, 2012; Aşlamacı, 2023). Piaget ve Kohlberg ahlak gelişimi konusunda en temel teorileri ortaya koymuş olmalarına rağmen (Nucci & Turiel, 2009), bu konuda önemli olduğu düşünülen başka teoriler de yer almaktadır. Bu teorilerden biri de Elliot Turiel tarafından ortaya konulan “Sosyal Alan Teorisi (Social Domain Theory)” dir.

Sosyal alan teorisi dünya genelinde ahlak ve sosyal gelişim çalışmalarında yaygın olarak kullanılan bir teoridir. Ancak ülkemizde teori temelinde yapılan araştırmalar çoğunlukla sosyal ve gelişim psikolojisi

alanlarına özgü kalmıştır (Bkz. Çam vd., 2012; Atalay, 2019; Acar, 2020; Evrankaya, 2020; Özsarı & Öğretir Özçelik, 2020; Küçükosman, 2021). Bu çalışmalarda da teorinin kapsamlı ve bütünlükçü bir şekilde ortaya konulması sınırlı kalmıştır. Sosyal alan teorisi Ekşi (2006) tarafından yapılan bir çalışmada Kohlberg'in ahlak gelişimi teorisine yöneltilen eleştiriler bağlamında incelenirken; Çam vd., (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ahlak gelişiminde var olan klasik ve yeni kuramlar arasında diğer teorilerle birlikte ele alınmıştır. Doğan ve Aşlamacı (2023) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise erken çocukluk dönemi kapsamında incelenmiştir. Piaget'nin ahlak gelişimi teorisi temelinde geliştirilen sosyal alan teorisinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi teorinin ahlak gelişimi anlayışının ortaya konulması açısından önemlidir.

Ahlak gelişimi çalışmaları ahlaki bilginin gelişimi ve bireyin ahlaki kararlarda bulunma sürecinin karmaşık ve çok boyutlu bir süreç içerdiğini ortaya koymaktadır. Bireyin ahlaki yargılarda bulunma sürecinin anlaşılması için güvenilir ve birçok araştırmayla desteklenmiş teorilerden yararlanılması önemlidir. Tutarlı ve güvenilir ahlak gelişimi teorileri bu konuda birçok bilgi sağlayarak, bireyin ahlaki gelişiminin nasıl desteklenebileceği konusunda da önemli bilgiler sunmaktadır (Dahl vd., 2024). Sosyal alan teorisi dünyanın birçok farklı bölgesinde yapılan araştırmalarla desteklenmiş bir teodir (Nucci, 2024; Turiel, 2024). Bu çalışmada ahlak gelişimi konusunda önemli olarak görülen ve Türkçe literatürde hakkında yeterince bilgi olmayan bir ahlak gelişimi teorisinin kapsamlı bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada bu kapsamda sistematik analiz yapılmış, mümkün olduğunca birincil kaynaklara ulaşılmış, anlaşılmayan noktaların açıklığa kavuşturulması amacıyla teoriyi ortaya koyan bilim insanlarıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın literatürdeki bilgi boşluğuna ve ilgili alanda yapılan araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

SOSYAL ALAN TEORİSİNİN GELİŞİMİ: TARİHSEL ARKA PLAN

Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi Turiel'in sosyal alan teorisini ortaya koymasında önemli bir rol oynamıştır. Bundan dolayı teorinin ortaya konulduğu tarihi sürecin betimlenmesinin teorinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 1960 yılında Yale üniversitesinde doktora eğitimine başlayan Turiel, aynı üniversitede 1 yıl önce araştırmacı asistan olarak çalışmaya başlayan Kohlberg (1959-1962) ile tanışır. Turiel hiç ders almamasına rağmen Kohlberg'in çalışmalarından çok etkilenir ve doktorasının birinci yılında danışmanı Kohlberg olur. Bu zaman zarfında Kohlberg ile Turiel birlikte bir proje üzerinde çalışır. Ancak bir süre sonra Kohlberg doktorasını tamamladığı Şikago üniversitesinden akademisyenlik teklifi alınca oraya gider. Kohlberg'in Yale üniversitesinden ayrılma nedeni bu üniversitenin daha çok davranışçı yaklaşımlar üzerinde çalışmalar yapması ve Kohlberg'in bilişsel-gelişimsel ve entelektüel bakış açısı için yetersiz kalmasıdır (Killen & Turiel, 2010, 2011).

Şikago'ya gittikten sonra Kohlberg ile Turiel, aralarındaki uzun mesafeye rağmen telefonla ya da birbirlerini ziyaret ederek çalışmaya devam etmiştir. Turiel'in doktora tezi Kohlberg'in ahlaki yargının gelişimi teorisi üzerinde (basamaklar arasındaki farklılıkları açıklama) temellendirdiği deneysel bir araştırmadır (Bkz. Turiel, 1966). Kohlberg resmîyette yer almasa da Turiel'in doktora teziyle (1965)

yakından ilgili olmuştur. Kohlberg 1968’de Harvard’dan teklif alınca çalışmalarını gerçekleştirmek için oraya gitmiş kısa bir süre içerisinde (1969’da) de Turiel’i yanına (Harvard’a) almıştır (Killen & Turiel, 2010, 2011). 1970’lerin başında Turiel, Kohlberg’in Harvard’daki araştırma grubu içerisinde, Kohlberg’in fikirlerini geliştiren en önemli teorisyen ve araştırmacıdır (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024).⁵

Bu dönemler aynı zamanda Kohlberg’in ahlaki gelişim teorisinde (1960’ların sonu ve 1970’lerin başı) sorunların ortaya çıktığı yani basamaklar arasında sapmaların görüldüğü dönemdir. Kohlberg’in ahlaki gelişim basamaklarının kuramın temeline uygun olarak yukarı doğru giden bir ahlaki muhakeme anlayışını (gelenek öncesi-geleneksel-gelenek sonrası şeklinde) yansıtmaması gerekirken, yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular bazı gençlerin ahlaki muhakeme anlayışının geriye doğru (regressions) gittiğini ortaya koymuştur. Mantıksal olarak teorisinin yapısına aykırı olarak görülen bu durum birçok araştırmacıyı yakından ilgilendirmiştir. Gelişimsel bir ahlak teorisine göre bireyin geçtiği basamaklara geri gitmesi mümkün olmayan bir durumdu, çünkü gelişim düşüncelerin dönüşümüydü ve geçilen basamak artık kaybolup yerini başka düşüncelere bırakıyordu (Nucci, 2016).

Basamaklar arasındaki tutarsızlıklar ve sapmalar birbirinden farklı araştırmalarda kendini göstermiştir. Boylamsal araştırmalarda görülen bu sapmaların en önemlilerinden biri üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ortaya çıkmıştır. Lise yıllarında dördüncü basamak ahlak anlayışını (geleneksel dönem) gösteren çocukların ahlaki muhakeme düzeyleri üniversite yıllarında incelendiğinde, bu öğrencilerden önemli bir kısmının cevaplarının ikinci basamak ahlak anlayışını yansıttığı gözlemlenmiştir. Görecelik ve bireysel yönelimler gösteren bu sonuçlar gelenek öncesi ahlak düzeyi olarak kodlanmıştır. O dönemde Kohlberg’in teorisinin en önemli savunucularından biri olan Turiel bu durumu kabul etmemiş ve teoride ortaya çıkan basamak tutarsızlıklarının sebepleri üzerinde yakından çalışmıştır (Nucci & Gingo, 2010).

Turiel’e göre basamaklar arasında geriye gitme iki sebepten dolayı mümkün olmayan bir durumdu. Birincisi daha önceki bir aşamaya gerileme fikri, yapısal-gelişimsel bakış açısı üzerinde temellenen bir teoride kabul edilemeyecek bir durumdu. Çünkü bu yapılanma anlayışında düşünceler dönüşüyordu ve muhakeme olarak 4. basamağa gelen birinin geçtiği basamaklar (yani geri gidebileceği 1. 2. ve 3. basamak düşünce düzeyi) yoktu. İkinci neden ise bu çocukların cevaplarındaki göreceli (bireysel) fikirler olmuştur. Turiel gençlerin ahlaki açıdan “göreceli, kendinden emin ve mutlak” bakış açılarıyla girdiği derslerde ve farklı mekanlarda da karşılaşmıştı. Elde edilen boylamsal verileri derinlemesine analiz eden Turiel ilk başta bu bakış açısını dördüncü basamaktan üst (beşinci) basamağa geçilirken yaşanan bir ahlaki muhakeme karışıklığı olarak yorumlamıştır. Çünkü gençler bu görüşlerinde “benmerkezci ve rölativistik” bir bakış açısı ortaya koymakla birlikte kanun, otorite ve gelenekleri de eleştirerek beşinci basamağın temel ahlak anlayışını da yansıtmıştır (Turiel, bireysel iletişim, 5 Mayıs, 2024).

⁵Elliot Turiel ve Larry Nucci ile yapılan bireysel görüşmeler TUBİTAK 2214-A doktora sırası araştırma burs programının desteğiyle gerçekleştirilmiştir.

Bulgularda Turiel'in dikkatini çeken bir diğer nokta ise gençlerin ahlaki muhakemede bulunurken herhangi bir alanı diğer alana tercih etmek istememe durumlarıydı. Gençler ahlaki yargıların verilmesinde bağlamın önemine dikkat çekerek ahlak alanını toplumsal/geleneksel alana ya da geleneksel alanı ahlak alanına tercih etmek istemiyordu (Turiel, 1974; Killen & Turiel, 2010, 2011). Turiel basamaklar arasında yaşanan bu bilişsel karmaşıklığın diğer basamaklar arasında var olup olmadığını ortaya koymak amacıyla, 5-20 yaşları aralığındaki çocuklar üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Turiel'in bu çalışmaya başlamasındaki temel sebep basamak tutarsızlığının 4. basamaktan beşinci basamağa geçerken yaşanan (bu döneme özgü ergenlikle ilişkili) bir zihinsel karmaşa ve dengeleme süreci mi, yoksa bütün basamak geçişlerinde var olan bir karmaşa mı olduğunu ortaya koymaktı. Araştırmasında Kohlberg'in ahlaki ikilem hikayelerini ve kendi geliştirdiği toplumsal/geleneksel kurallarla ilgili (insanların nasıl yemek yedikleri, nasıl selamlaştıkları gibi) hikayeleri çocuklara sunan Turiel, onların ahlaki ve geleneksel kurallar hakkında ne düşündükleri ve bunları nasıl ayrıştırdıkları ile ilgili değerlendirmelerini incelemiştir. Turiel, bu çalışmanın sonunda çocukların küçük yaşlardan itibaren (4-5) ahlaki ve toplumsal kuralları birbirinden farklı değerlendirdiği ve gerekçelendirdiği bulgularına ulaşmıştır (Turiel, bireysel iletişim, 5 Mayıs, 2024).

1970'lerde ahlaki gelişim konusunda yapılan çalışmaları yakından takip eden doktora öğrencileri Larry Nucci ve Judith Smetana, Turiel'i Berkeley Üniversitesinde düzenlenen bir sempozyumda dinler. Turiel'in çocukların sosyal kuralları birbirinden ayrıştırarak gerekçelendirdiği, ahlaki gelişim ile toplumsal gelişimin farklı bilişsel muhakeme sistemi içerisinde temellendiği görüşü, Nucci ve Smetana'nın büyük ilgisini çeker. Turiel'in bir dahi olduğunu düşünen Nucci ve Smetana, onu öğrenci oldukları Santa Cruz Üniversitesine misafir öğretim üyesi olarak (bir yıllığına) gitmeye ikna ederler. Bu süreçte iki üniversite arasındaki resmi işlemlerin sağlanması için büyük çaba sarf edilir. Santa Cruz Üniversitesinde Turiel'in doktora derslerini alan Nucci ve Smetana sosyal alan teorisinin geliştirilmesi sürecinde önemli roller üstlenir (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024).

Turiel, Nucci ve Smetana bundan sonra dünyanın farklı yerlerinde yaptıkları araştırmalarda çocukların sosyal bilgileri/kuralları nasıl gerekçelendirdikleri ile ilgili birçok çalışma gerçekleştirmiştir. Bu süreçte aynı zamanda sosyal bilimcilerin toplumsal ve ahlaki kuralları nasıl tanımladıkları, bu kurallar arasında nasıl bir ilişki kurdukları üzerinde derin araştırma ve okumalar yapmışlardır. Bütün bu araştırmalar sonucunda çocukların küçük yaşlardan (3-4) itibaren sosyal kuralları ahlaki kurallardan farklı değerlendirdikleri ve bu konuda tutarlı akıl yürütmeler ve gerekçelendirmeler yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır (Nucci & Gingo, 2010).

Nucci, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinde meydana gelen basamak tutarsızlıklarının anlaşılması sürecinde ortaya konulan en verimli çalışmalardan birinin sosyal alan teorisi (SAT) olduğunu ifade eder (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024). Sosyal alan kuramıyla Turiel, ahlaki muhakemenin Piaget ve Kohlberg'in sunduğu gibi aynı bilişsel düşünme sistemi içerisinde ilerlemeci basamaklar temelinde değil; sosyal etkileşimlerin farklı muhakeme sistemleri temelinde ayrıştırıldığını ve farklı bilişsel alanlar içerisinde gruplandırıldığını belirtmektedir. Piaget ve Kohlberg ahlaki gelişim sürecinde ilerlemeci

basamakların olduğunu, Turiel ise sosyal bilginin ahlaki, toplumsal ve bireysel muhakemeler temelinde gelişim gösterdiğini ifade etmiştir. Turiel'in kuramının basamaklar içermemesine rağmen gelişimsel olarak kabul edilmesinin sebebi, farklı yaş ve bağlamlara özgü olarak bireylerin farklı akıl yürütme muhakemeleri kullandıklarını öne sürmüş olmasıdır (Turiel, 1983).

SOSYAL BİLGİ ALANLARI

Sosyal Alan Teorisi (SAT) 1970'lerin sonunda Amerika'da Kohlberg'in çalışma arkadaşı ve öğrencisi olan Elliot Turiel tarafından ortaya konulmuştur. Teorinin ortaya çıkış sürecinde Larry Nucci ve Judith Smetana önemli rol oynamıştır. Turiel, SAT ile sosyal hayatın rasyonel muhakemeler tarafından yönetildiğini ve sosyal bilginin temel ve farklı sınıflandırmalarının inşasının erken yaşlardan itibaren başladığını ifade etmektedir.⁶ Sosyal alan teorisine göre çocuklar gündelik hayattaki etkileşim ve deneyimlerini küçük yaşlardan itibaren birbirinden farklı zihinsel gerekçelendirmeler temelinde kategorize eder. Sosyal bilgi; ahlak (moral), toplumsal (conventional/societal) ve kişisel bilgi (personal) alanlarından oluşur. Ahlaki alan eşitlik, hak, adalet, başkalarının refah ve iyiliği gibi konularla ilgili akıl yürütme muhakemelerini kapsayan alandır. Toplumsal alan; kültürel, sosyal ve geleneksel norm, ritüel ve kurallarla ilgili bilgileri kapsayan alandır. Kişisel alan ise; bireyin hedefleri, otonomi, kimlik, bireysel istek, seçim ve ayrıcalıkları ile ilgili bilgilerin yer aldığı alandır (Turiel, 1983; Nucci & Powers, 2014; Killen & Smetana, 2015).

Bilişsel yaklaşımlara göre çocuklar erken yaşlardan itibaren karmaşık bir sosyal ve bilişsel gelişim süreci izleyerek, yaşadıkları etkileşimleri yorumlama, soyutlama, dönüştürme ve değerlendirme becerilerine sahiptir (Piaget, 1970; Turiel, 1983, 2008; Killen vd., 2011). Smetana (2006)'ya göre çocuklar küçük yaşlardan itibaren adalet, sosyal gruplar ve kişisel tercihler üzerinde değerlendirmeler yapar. Erken yaşlardan itibaren aileleri ve içerisinde bulundukları sosyal çevre tarafından birbirinden farklı mesaj içeren (olumlu/olumsuz) etkileşimlere maruz kalır. Çocuklar bu mesajları kendi tecrübeleri temelinde bilişsel ve sosyal değerlendirmelerle anlamlandırmaya çalışır. Bu süreçte çocuğun etrafındaki herkes özellikle aile ve arkadaşları önemli bir etki alanı oluşturur. Killen vd., (2011) çocukların sosyal bilgilerinin oluşumunda sadece ailelerinin değil, arkadaşlarının da önemli bir yer tuttuğuna dikkatleri çeker. Çocuklar birbirlerini bilişsel, sosyal ve duygusal anlamda etkiler. Sosyal alan teorisine göre bütün bu etkileşim ve deneyimler farklı bilişsel kategoriler altında sınıflandırılarak (Turiel, 2010; Doğan, 2024) sosyal bilgi alanlarını oluşturur. Bu aşamada sosyal bilgi alanlarının ayrı başlıklar halinde incelenmesi önemlidir.

Toplumsal Alan

Sosyal ve geleneksel olarak da isimlendirilen bu bilgi alanında, toplum ve kültürlere göre değişebilen sosyal yapılar ile alakalı bilgiler, davranışlar ve kurallar yer alır. Bu alanda yer olan bilgiler bireylerin hayatlarını devam ettirdikleri toplumda birbirleriyle olan sosyal ilişkilerini ve beklentilerini düzenleyen

⁶Turiel, "Sosyal Bilginin Gelişimi: Ahlak ve Gelenek (The Development of Social Knowledge: Morality and Convention, 1983) isimli kitabında SAT'ni ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur.

kurallardır. Bireyin sosyal etkileşimlerini düzenlemeye çalışan toplumsal alan içerisinde birçok davranışsal kalıp yer alır. Çocuklar toplumsal alan içerisindeki bu davranış ve kuralları içerisinde yaşadıkları sosyal çevre içerisinde, karşılıklı tecrübe ve beklentilerle koordine eder ve düzenler (Turiel, 1978, 1983; Nucci, 1984, 2001). Toplumsal alan içerisinde sosyal, kültürel, kurumsal olarak ifade edilebilen birbirinden farklı norm, ritüel, değer ve davranışlar yer almaktadır.

Toplumların kendi kültürlerine has giyim tarzları, büyüklere hitap etme ve selamlaşma şekilleri, sofrada adap ve usulleri, okul kuralları/normları bu bilgilere örnek olarak gösterilebilir. Toplumsal bilgiler her ne kadar bir toplumun varlığı için önemli görülen ve üzerinde uzlaşılan kurallar olarak kabul edilseler de bu kurallar keyfi kurallardır, nitekim üzerinde uzlaşılsa değiştirilebilir, ahlaki bilgiler gibi doğru ve yanlış temelinde değerlendirilebilen evrensel kurallar değildir (Nucci, 1987). Mesela Türk toplumunda büyüklere isimleri ile hitap etmek kaba ve saygısızlık olarak kabul edilirken, Amerikan toplumunda büyüklere isimleriyle hitap etmek normal olarak kabul edilir. Bazı toplumlarda entari sadece bayanlara özgü bir kıyafet olarak kabul edilirken bazı toplumlarda erkekler de giyebilir. Bazı okullar katı disiplin kuralları ile yönetilirken, bazılarında çocuklar özgür bir ortam içerisinde bırakılır. Çocuklar içerisinde bulundukları toplumsal yapıya göre bu bilgileri zamanla çevrelerinden öğrenir.

Paylaşılan geleneksel ve toplumsal eylemler dünyanın birbirinden farklı kültürlerinde ortak olmasına rağmen toplumların kültürel ve sosyal yapılarına bağlı olarak farklı şekillerde yerine getirilir. Ama ahlak alanıyla ilgili eylemler ve beklentiler değişmeyen norm ve kurallardır. Bu kurallar sosyal ilişkilerde birine verdiği yarar ve zarar üzerinden değerlendirilir. Birinin canına kıymak yanlış ve kötü olan bir şeydir. Bu durum bu konuda bir yasa ya da kural olduğu için değil, insan hayatı değerli olduğundan, birini öldürmek kötü olduğu için yanlıştır. Toplumsal kurallar durumlara ve bağlamlara özgüken, ahlaki kurallar her durum ve koşulda yerine getirilmesi gereken kurallardır. Bu kurallar başkalarının refah, hak, adalet, eşitlik vb. alanları üzerinden ele alınıp değerlendirilen ve gerekçelendirilen durumlardır (Turiel, 1983, 2015).

Dünyanın birçok farklı bölgesinde yapılan araştırmalar (Amerika, Brezilya, Kolombiya, İsrail, Hong Kong, Çin, Japonya, Kore, Hindistan, Endonezya, Nijerya, Zambiya) çocukların erken yaşlardan itibaren toplumsal kuralları ahlaki kurallardan farklı bir şekilde gerekçelendirdiklerini ortaya koymaktadır. Birbirinden farklı kültür, millet, ırk ve birbirinden farklı dini, sosyal ve ekonomik sınıfa mensup gruplar üzerinde yapılan bu çalışmaların hepsinde çocukların ahlaki ve toplumsal kuralları birbirinden farklı olarak gerekçelendirdikleri gözlemlenmiştir (Smetana, 1981, 1999; Nucci, 2001; Acar vd., 2020). Çocuklar sosyal hayatla ilgili bu bilgi ve kuralları gündelik ilişkilerinde etkileşimde bulundukları yetişkin, akran ve kardeşleriyle yaşadıkları tecrübeler üzerinde inşa eder. Bu etkileşimleri birbirinden farklı şekilde değerlendiren çocuklar ahlaki, toplumsal ve kişisel bilgi alanlarını oluşturur. Bu araştırmalar çocukların sosyal bilgi alanlarını oluştururken yaşadıkları çok yönlü ve karmaşık sosyal ilişkileri belirli motivasyon, yönelim ve amaç doğrultusunda farklılaştırdıklarını göstermektedir. Burada 4 yaşında bir çocuğun sınıfta gözlemlediği toplumsal bir kural ihlalini nasıl değerlendirdiğine dair bir diyalog sunulmaktadır (Nucci, 2001, s. 8):

- *Ne olduğunu gördün mü?*
 - *Evet, çok gürültü yapıyorlar.*
- *Bu yapman gereken mi yoksa yapmaman gereken mi bir şey?*
 - *Yapmamam gereken.*
- *Neden, bununla ilgili bir kural var mı?*
 - *Evet, sınıfta sessiz olmalıyız.*
- *Peki ya bununla ilgili hiçbir kural olmasaydı, o zaman doğru olur muydu yapman?*
 - *Evet.*
- *Neden?*
 - *Çünkü bununla ilgili bir kural yok.*

Yukarıdaki diyalogda görüldüğü üzere küçük kız çocuğu, sınıfta sessiz olma kuralını var olan bir sınıf kuralı üzerine temellendirerek açıklamaktadır. Eğer sessiz durmak konusunda bir kural olmasaydı sınıfta konuşulmasında bir sakınca olmayacağını belirtmektedir. Özellikle erken yaşlarda çocuklar kural ihlallerini fayda-zarar temeli üzerinde değerlendirir. Ahlaki kural ihlallerinde çoğunlukla yoğun duygular yaşanıp, ortada zarar gören, üzülen ya da mağdur olan birileri yer alırken, toplumsal kural ihlallerinde kurallar otorite, kurum ve toplum koyduğu için vardır, bu kuralların yokluğu birinin doğrudan zarar görmesine sebep olmayacaktır (Nucci & Turiel, 1978; Nucci, 2009).

Sosyal alan teorisi araştırmaları toplumsal kuralların anlaşılması konusunda çocukların zorluklar çektiğini ve bu süreçte birbirinden farklı dönemlerden geçtiğini ortaya koymaktadır. Çocuklar her ne kadar sosyal kural ayrımlarını küçük yaşlardan itibaren yapabiliyor ve bunları bilişsel olarak farklı gerekçelendirebiliyor olsa da çocukların toplumsal kuralların önem, anlam ve varlıklarını tam olarak kavramalarının lise yıllarına kadar sürdüğü görülmüştür. İlkokul ve ortaokul çocuklarının birçoğunun toplumsal norm ve kuralları otoritenin keyfi dikteleri olarak gördüğü, çocukların ancak 14-15 yaşlarından sonra bu kuralların toplumun düzen ve işleyişi için gerekli olduğunu kavradıkları gözlemlenmiştir. ABD bağlamında yapılan araştırmalarda 16 yaşına gelen çocukların neredeyse yarısının toplumsal kuralların neden önemli olduğunu anlama konusunda sorunlar yaşadıkları ortaya konulmuştur (Turiel, 1983; Smetana, 1999; Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Ahlaki Alan

Alan teorisyenlerine göre ahlak bireyin başkalarına nasıl davrandığıyla ilgilidir. Ahlaki kararlar bireyin sadece kendisinin değil, başkalarının da iyiliğini düşünerek adalet, hak, eşitlik ve refah temeli üzerinde aldığı kararlardır (Turiel, 1983, 2002; Nucci, 1987, 2001; Smetana, 1994). Sosyal alan teorisinin temellendiği bilişsel ahlak gelişimcilerine göre, kişi çocukluktan itibaren, “akıl yürütme, yansıma, düşünce ve duygu arasındaki bağlantıları içeren sosyal etkileşimler” yoluyla ahlaki bilgilerini oluşturur (Piaget, 1932, 1973; Kohlberg, 1969; Nucci, 1981; Turiel, 1983). Ahlaki bilgiler doğrudan aktarma ve

öğrenme ile değil, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal etkileşimler üzerinde düşünme ve değerlendirmelerde bulunması gibi bilişsel faaliyetler sonucunda yapılandırılır (Turiel, 2015).

Erken yaşlardan itibaren çocuklar aileleri ve çevreleriyle olan ahlaki etkileşimlerini ciddi bir muhakemeden geçirir, üzerinde düşünür ve değerlendirmelerde bulunur. Hak ve adalet gibi temel ahlaki kavramlar konusundaki yargılarını yine bu etkileşimleri yorumlayarak, soyutlayarak ve değerlendirerek (kabul ederek veya reddederek) inşa eder. Bu yargıların oluşmasında yaşadıkları aile ve sosyal çevrenin kültürel, geleneksel ve dini anlayışları da etkili olur (Dahl & Killen, 2018). Sosyal alan teorisine göre ahlaki gelişim Kohlberg'in ifade ettiği gibi evrensel gelişim dönemleri içerisinde değil, kültürlerin ve toplumların kendilerine özgü değer sistemleri içerisinde gelişim gösterir (Turiel, 1983, 2002).

Ahlak alanı; adalet, eşitlik, hak ve refahla alakalı belirleyici ve katı kurallardan oluşan bilgi alanıdır. Ahlaki yargılar içerisinde bulunulan sosyal yapı tarafından belirlenen ilkeler değildir. Bu yargılar, sosyal ilişkilerle tecrübe edilerek kazanılan (başkalarına zarar vermeme, bireysel hakların ihlal edilmemesi gibi) iyilik, hak, adalet ve doğruluk gibi temel ilkeler üzerinde alınan kararlardır (Turiel, 1983; Nucci, 2001). Toplumsal kurallar kültürlere göre değişiklik gösterebilirken, ahlaki kurallar toplumdan topluma değişmeyen, evrensel olarak kabul edilen kurallardır. Örneğin, “Suçsuz bir insana zarar vermek yanlıştır” önermesi, bu konuda oy birliği sağlandığı ve uzlaşıldığı için değil, insan hayatı değerli ve her şeyden üstün olduğu için doğrudur. Farklı bir açıdan bakılırsa, ahlakla ilgili konular, üzerinde görüş birliği sağlanması ve sağlanmaması ile alakalı değildir. 200 yıl önce ABD’de yaygın olarak devam ettirilen kölelik ahlaki olarak yanlış bir uygulama olmakla birlikte konunun yanlışlığı üzerinde bir uzlaşma sağlanamamıştır. Tam tersinden bakılırsa bugün köleliğin yanlış olarak kabul edilmesi şu an üzerinde bir uzlaşma sağlanması ve yasalar tarafından yasaklandığı için değildir, toplumda birilerinin temel insani/ahlaki haklarını ihlal ettiği içindir (Turiel, 1983; Nucci, 1984).

Sosyal alan teorisine göre ahlaki kararların alınmasında içgüdüsel ve bireysel duygu ve düşünceler etkili olsa da bu kararlar rastgele ya da kazara alınan kararlar değil, ahlaki bir muhakeme ve değerlendirme süreci sonunda alınan kararlardır (Turiel, 1983, 2010; Nucci, 2001). Nucci & Nucci (1982) tarafından çocukların toplumsal ve ahlaki kural ihlallerini nasıl gerekçelendirdikleri konusunda yapılan bir araştırma şu şekildedir. 10 okulda gerçekleştirilen çalışmada 39 öğretmenin sınıfı günde 2 saat boyunca ders ve oyun alanlarında (1 yıl boyunca) gözlemlenmiştir. Araştırmada 1.045 toplumsal, 439 ahlaki kural ihlali gözlemlenmiştir. Araştırmacı olaylar meydana gelir gelmez öğrencilerin ve öğretmenlerin tepkisini ölçmüştür. Olaya şahitlik eden çocuklara olayla ilgili değerlendirmeleri sorularak, “Ne olduğunu gördün mü? Sence neler oldu? Neden böyle oldu ya da olmadı? Bununla ilgili herhangi bir kural var mı? Bu kural her zaman mı yoksa bazen mi uyman gereken bir kural? Peki bununla ilgili herhangi bir kural var mı, kural olmasa yapman doğru olur mu?” gibi sorular sorulmuş ve çocukların bu kural ihlallerini nasıl gerekçelendirdikleri ve gerekçelendirdikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara öğretmenlerin ve çocukların ahlaki kural ihlallerine verdikleri tepkilerin daha sert olduğu ortaya konulmuştur. Çocukların bu tepkilerinde, mağdurların yaşadıklarıyla ilgili değerlendirmelerde bulundukları, başkasının refahı ve hakları gibi gerekçelere dikkat çektikleri, yaşananların adaletsiz ya

da incitici olduğu açıklamalarında bulundukları gözlemlenmiştir. Aşağıda konu ile ilgili, dört yaşında bir kız çocuğuyla yapılmış bir röportajdan bir alıntı verilmiştir:

- *Ne olduğunu gördün mü?*
 - *Evet, oyun oynarken John arkadaşına çok sert vurdu.*
- *Bu yapman mı yoksa yapmaman mı gereken bir şey?*
 - *Sert bir şekilde vurmaması gerekirdi.*
- *Bununla ilgili bir kural var mı?*
 - *Evet.*
- *Nedir kural?*
 - *Başkasına sert bir şekilde vurmamalısn.*
- *Peki ya sert vurmak ile ilgili bir kural olmasaydı, o zaman vurmak doğru olur muydu?*
 - *Hayır.*
- *Neden?*
 - *Çünkü karşıdaki incinebilir ve ağlamaya başlayabilir (Nucci, 2009, s.9).*

Yukarıda görüldüğü gibi çocuklar ahlaki bilgilerini kendi başlarından ve gözlemledikleri olaylardan elde ettikleri çıkarımlar ve yansımalar sonucunda oluşturur. Dört yaşındaki çocuk ‘arkadaşına vurmaması gerekir’ ilkesini öğretmenden korktuğu için değil, karşıdaki çocuğun incinme, üzülmeye ve ağlamasını gerekçe göstererek açıklamıştır. Turiel’e göre bu durum çocukların erken yaşlardan itibaren ahlaki kararlarını otoriteden çekindiklerinden (Piaget ve Kohlberg’in ifade ettiği gibi), dolayı değil “Başkasına vuramazsın, çünkü bu doğru bir şey değil” düşüncesi üzerinde temellendirdiklerini göstermektedir.

Davidson, Turiel ve Black (1983) tarafından yapılan bir araştırmada (klinik görüşmeler kullanılmış) çocukların kural ihlallerini nasıl gerekçelendirdikleri ile ilgili düşünceleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Cevaplara bağlı olarak sorular derinleştirilmiştir. “Başkalarının eşyasını almak doğru mu yoksa yanlış bir şey midir? Neden doğru veya yanlış olduğunu düşünüyorsun? Öğretmeniniz birbirinizin eşyalarını alabilirsiniz diye bir kural koysa, o zaman doğru olur mu? Peki başka bir ülkede öğretmen böyle bir kural koysa o zaman doğru olur mu? Öğretmeniniz sizi başkasının eşyalarını almanız konusunda zorlarsa, o zaman doğru olur mu?” gibi sorular sorulmuş çocuklardan ahlaki kuralların ne zaman ve niçin yanlış ve doğru olduğu ile ilgili gerekçelendirmeler sunmaları istenmiştir. Araştırmada çocukların ahlaki kuralları dünyanın her yerinde bağlı kalınması gereken kurallar olarak gördükleri, toplumsal kuralları ise otoritenin istek ve emirleri ile ilişkilendikleri görülmüştür.

Kişisel Alan (Personal Domain)

Sosyal bilgi alanından üçüncüsü bireyin kişisel tercih, ilgi ve seçimleri üzerine temellenen kişisel bilgi alanıdır. Ahlaki ve geleneksel alan, kişiler arası ilişkilerin ve toplumsal düzenin sağlanmasına yönelik norm ve kurallardan oluşurken, kişisel alan bireylerin kişisel istek ve ilgileriyle alakalı kendilerine özgü

bilgi alanıdır. Ahlaki ve toplumsal bilgi alanından farklı bir şekilde gerekçelendirilen bu alan bireyin otonomi, kendini yönetme ve bireysel farklılıklarıyla ilgili bilgi alanıdır (Nucci, 2009).

Kişisel bilgi alanında, insanların kişilik özelliklerine göre değişen ve çoğu zaman kendisini ilgilendiren bilgiler yer almaktadır. Bu alan bireyin kişisel amaçları, özerkliği, kimliği ve kişisel ayrıcalıkları ile ilgili kararlarının temelini oluşturur (Nucci, 1981). Kişinin en sevdiği arkadaşının kim olacağı, sevdiği film türü, dinlediği müzik, boş zamanlarında neler yapmaktan hoşlandığı gibi konular, bireyin kendi karar merciinde olan, zevk ve isteklerine göre değişen bilgilerdir. Bu bilgiler kişinin tamamen ilgi ve istekleri doğrultusunda, tercih ve seçimleri sonucunda oluşur. Araştırmalar bireylerin kişisel alanlarının sınırlarının ve bu sınırlar içerisine giren unsurların toplum ve kültürlere göre değişiklik göstermekle birlikte böyle alanın bütün toplumlarda evrensel olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler bireyin kontrol sahibi olduğu bilgilerdir (Nucci, 1997).

Kişisel alan bireyi diğer insanlardan farklı kılan, kendi olmasını sağlayan, kendine özgü ilgi ve seçimlerinin yer aldığı alandır. Kişisel alan ahlaki (zorunluluk) ve toplumsal (işleyiş-düzen) alanlardan farklı olarak bireylerin kendilerine özgü tercihleriyle oluşturdukları bir sosyal bilgi alanıdır. Bu alandaki kararlar başkalarını ya da toplumsal düzeni etkilemekten ziyade bireyin kendini etkileyen kararlardır. Burada doğru ve yanlış bireyin kendi seçim ve kararlarına göre belirlenir. Kişinin akademik çalışmalarının içeriği, yağmurlu havaları sevmesi, kahvesine süt koyması ve eğlence faaliyetleri ile ilgili seçim ve kararları bu alanda verdiği kararlarla ilgilidir (Hussar, 2022).

Kişisel alan bireyin kendi ile başkaları arasına sınırlar inşa ederek, kendine ait özerk bir alan oluşturmasıdır. Bu durum bireyin kişilik gelişimi ve bireysel otonomisi için oldukça önemlidir. Brezilya, Kolombiya, Hong Kong, Çin, Japonya ve ABD gibi ülkelerde yapılan birçok araştırma çocukların ve gençlerin kendilerini ilgilendiren konularla ilgili kararların kendilerine bırakılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır (Nucci, 2009). Çocukların bireysel alanlarının ayırt edilmesi üzerine 7 ile 20 yaşları arasında 80 çocuk ve ergen üzerinde yapılan bir araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Çocuklar sosyal bilgi alanlarından en az kişisel alanlarda verilen kararların yanlış olarak görülebileceğini ifade etmiştir. Ahlaki ve geleneksel kural ihlallerini de değerlendiren çocuklar ve gençler ahlaki kural ihlallerinin geleneksel kural ihlallerinden daha yanlış olduğunu, geleneksel kural ihlallerinin ise bireysel alanlarda yapılan davranışlardan daha yanlış olduğunu belirtmiştir (Nucci, 1981).

Burada bahsedilen kişisel alan toplumun ya da çevrenin (ebeveyn-öğretmen gibi) zoraki şekillendirmesiyle oluşan bir alan değil, çocuğun kendi kişilerarası ilişkileriyle sınırlarını çizdiği, kendi seçimlerinden oluşan ve kendi kontrolünde olan bir alandır (Nucci, 1997). Kişisel alanın geliştirilmesi bireyin özerklik yönlerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Nucci ve Powers (2014) tarafından birbirinden farklı toplumlar içerisinde yapılan bir araştırmada, anne-babaların (genellikle gelişmiş toplumlarda) çocuklarının otonom davranışlarının güçlendirilmesi için onlara kendi başlarına karar verecekleri alanlar çizdikleri görülmüştür. Annelerin çocuklarına giyim tarzları, yeme seçimleri ve oynamak istedikleri oyunlar gibi konularda özgürlük alanları oluşturdukları gözlemlenmiştir. Aileler

çocuklarının kişisel kimlik ve otonomi yönlerinin geliştirilmesi için onlara karar verecekleri alanlar bırakılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. “Bugün ne giymek istiyorsun? “Tamam, brokoli yemek istemiyorsun”, “Yarın beslenmen için ne hazırlamamı istersin”, Peki, senin kararın” gibi cümleler ebeveynlerin çocuklarının kişisel alanlarını korudukları ve bu alana saygı duyduklarını gösteren örnek cümlelerden bazılarıdır (Nucci, 2009).

Çocukların küçük yaşlardan itibaren sosyal ilişkilerdeki tartışmalarının önemli bir kısmını (evde ve okulda) bireysel seçim ve kararları ile ilgili meseleler oluşturmaktadır. “Bunu yemek istemiyorum”, “Mavi tişörtümü giymek istiyorum”, “Pencere tarafında oturmak istemiyorum” gibi cümleler çocukların kendilerini ilgilendiren konularda, kendilerinin karar vermeleri gerektiğini düşündüklerini ifade eden örnek cümlelerdir. Bazen kişisel alan ahlaki veya geleneksel alanla çatışarak problemlere dönüşebilir. Aşağıda kişisel istekleri ve okul normları (geleneksel alan) arasında çatışma yaşayan bir çocuğun annesi ile diyalogu verilmektedir (Nucci, 2001, s.57-58):

- *Evan, bugün okulun son günü neden formanı giymiyorsun?*
 - *Forma giymeyeceğim.*
- *Ama bugün son gün, bundan dolayı giymen gerekiyor. Giymeyecek misin?*
 - *Başka bir tişört giymek istiyorum.*
- *Hangisini giyeceksin, ben mi seçeyim? Getireceğim ama öncelikle ne giymek istediğine karar vermen gerekiyor (Anne tişörtleri dolaptan çıkarmaya başlar). Bunu giyer misin? Tamam, ya bu? Aklında hangisi var?.. Buldum, bu güzel yeni almıştık.*
 - *Olmaz, bu çok büyük.*
- *Oh, Evan, lütfen bunlardan birini giy, okuldan geldiğinde istediğini giyebilirsin, ben müdahale etmeyeceğim (Evan seçtiği bir tişörtü giyer).*

Yukarıdaki diyalogda görüldüğü üzere, kreşe giden Evan hangi tişörtü giyeceğine kendisinin karar vermesi gerektiğini düşünüyor, bundan dolayı okul üniformasını giymek istemiyor. Çocukların erken yaşlardan itibaren özellikle kendilerini ilgilendiren bazı meselelerde kendi seçim ve istekleri doğrultusunda (sevdikleri oyunlar ya da sevmedikleri yemekler üzerinden duruma bakıldığında) davranmak istedikleri birçok araştırmada ortaya konulmuştur. Yaşla birlikte değişen seçim, istek ve ilgiler doğrultusunda kişisel bilgiler de kendisini güncellemektedir (Nucci, 1981). Özellikle ergenlik dönemine doğru çocukların kişisel alanla ilgili farkındalıkları daha çok gelişir. Bu dönemlerde gençlerin aileleriyle yaşadıkları sorunların önemli bir kısmı kişisel alanlarıyla ilgili konularla alakalıdır. Nucci (2014) tarafından yapılan bir araştırmada ergen gençlerin bağımsızlıklarına saygı gösterilmediğiyle ilgili bazı ifadeleri şöyledir; “Annemle birlikte alışverişe çıktık. Ona göre güzel olan bir eteği büyük bir ısrarla bana denetti ve çok yakıştığını söyledi. Bana göre ise modayla alakası olmayan çok çirkin bir etekti. Almak istemediğimi söyleyince, bana kızdı. Annemin beni nadiren anladığını düşünüyorum.

İstemediğim bir kıyafet için beni nasıl zorlayabilir anlamıyorum!” “Annem saçlarımı kesmem için bana çok baskı yapıyor ama bence bana uzun saç daha çok yakışıyor, uzun saçının olması güzel bir şey.”

Sosyal bilgi alanları (ahlak, gelenek ve kişisel alan) birbiriyle etkileşim içerisinde olup birbirlerini etkilemelerine rağmen, farklı sosyal etkileşim alanları üzerinde geliştikleri için, aynı zamanda birbirlerinden ayırt edilebilir alanlardır (Smetana, 1994, 2013). Sosyal bilgi alanlarındaki ayrımın evrensel olduğu yani çocukların erken yaşlardan itibaren bu bilgileri birbirinden farklı bir şekilde gerekçelendirdikleri; farklı kültür, toplum, sosyal ve ekonomik sınıf farklılıklarına sahip çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Smetana, 1999).

SOSYAL BİLGİLERİN YAPILANDIRILMASI

Turiel, sosyal hayatın düşünceden kopuk olmadığını, çocukların sosyal iletişim ve etkileşimlerinin her anında zihinsel değerlendirmelerde bulunduklarını belirtir. Çocuklar sosyal sistemleri ve kuralları gözlemlerken aynen bir sosyal bilimci gibi davranarak bu kuralların düzenliliğini, varlığını, nedenlerini mantıksal süreçlerden geçirerek sorgular. Kuralların kaynağı, işlevi ile ilgili olumlu veya olumsuz eleştirilerde ve değerlendirmelerde bulunur, kurallara niçin uyulması gerektiği ile ilgili rasyonel gerekçelendirmeler yapar. Bilginin yapılandırılmasında çok yönlü bilişsel süreçler yer alır (Turiel, 1983, 2006; Turiel & Banas, 2020).

Ahlak gelişimi çalışmaları incelendiğinde, Turiel’e kadar ahlaki ve geleneksel kural ayrımının yapılmadığı, ahlaki ve toplumsal kuralların birbiriyle çoğu zaman eşdeğer olarak görüldüğü gözlemlenmektedir. Turiel, sosyal bilgi alanları içerisinde en çok ahlaki ve geleneksel bilgi alanları üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun nedeni gündelik hayatta her iki alanla ilgili kural ihlallerinin yoğun bir şekilde yaşanmasıdır. Aşağıda sosyal alan teorisine göre çocukların erken yaşlardan itibaren gündelik etkileşimlerini, farklı zihinsel gerekçelendirmeler temelinde birbirinden nasıl ayırttıkları ve sınıflandırdıkları anlatılmıştır. Burada özellikle ahlaki bilginin diğer bilgi alanlarından nasıl farklılaştırıldığına odaklanılmıştır (Turiel, 1983).

Tablo 1. Ahlaki ve toplumsal bilgilerin birbirinden farklılaştırılması

Sosyal Olay 1	Sosyal Olay 2
Anasınıfındaki öğrencilerden bir grup çocuk bahçede oyun oynamaktadır. Çocuklardan biri etrafta gezindikten sonra salıncağa binmek ister. Bütün salıncakları dolu görünce, salıncaktaki bir çocuğu iterek salıncaktan düşürür ve salıncağa biner. Yere düşen çocuk incinerek ağlamaya başlar.	Çocuklar öğle yemeği için yemekhaneye gitmektedir. Çocukların okulda uymaları gereken kurallardan biri de yemekhaneye giderken sıraya girmeleridir. Sıra halinde giderken, çocuklardan biri sıradan ayrılır.
Olayın Etkileri (Fail, mağdur ve gözlemciler üzerinde uyandırdığı etkiler) - Etraftaki çocuklar, Alex'in başka bir çocuğu salıncaktan zorla ittiğine ve yere düşürdüğüne şahit olurlar. - İtilen çocuğun acı çektiğini görürler. - Düşen çocuğun acısı ile kendi acı deneyimleri arasında bir bağ kurarlar. - Suçlu çocuğun davranışının nedeni üzerinde düşünürler. - Bu davranışı yapması veya yapmaması durumunda neler olabileceğini düşünerek; arkadaşını itmemesi durumunda kimseye bir zarar gelmeyeceği çıkarımında bulunurlar. - Başkalarına zarar vermenin yanlış bir şey olduğu, bunun doğru ve adil olmadığı bilgisini oluştururlar.	Olayın Etkileri (Fail, mağdur ve gözlemciler üzerinde uyandırdığı etkiler) - Çocuklar yemekhaneye giderken James'in sıradan ayrıldığını görürler. - James öğretmenin/okulun koymuş olduğu kuralı ihlal etmektedir. - Çocuklar bu kuralın niçin konulduğunu (varlığını) sorgularlar. "Yemekhaneye giderken neden sıra olmak zorundayız ki? Böyle bir kural olmasaydı hepimiz koşabilirdik" gibi çıkarımlarda bulunurlar. - James'in sıradan ayrılmasının kimseye bir zarar vermediği ya da fayda sağlamadığı yargısında bulunurlar. - Yemekhaneye giderken sıra olma ile ilgili kuralın okul ve öğretmen tarafından konulan bir kural olduğu bilgisini oluştururlar.

Turiel, çocukların toplumsal ve ahlaki kuralları yukarıdaki şekilde farklılaştırdığını ifade etmektedir. Çocuklar yedi yaşından önce kural ihlallerini fayda ve zarar temeli üzerinden değerlendirir ve kendi deneyimleriyle karşılaştırır. Eğer bir kural ihlali başkasına zarar veriyorsa yani birilerinin refahını bozuyorsa ortada ahlaki bir ihlal vardır, eğer düzen ve işleyişin bozulmasıyla ilgiliyse otoritenin koyduğu bir kural ihlali yaşanmaktadır. Ahlaki ve sosyal kuralların çocuklar tarafından nasıl farklılaştırıldığına dair yapılan araştırmalardan elde edilen bazı genel sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir (Nucci & Nucci, 1982; Turiel, 1983; Nucci vd., 1983):

- “Başkalarına zarar vermek yanlış bir şeydir” yargısı çocukların kendi tecrübeleriyle yapılandıkları bir bilgiyken, çocuklar toplumsal (geleneksel) kurallardan içerisinde bulundukları grup/kurum/topluluk vesilesiyle haberdar olur. Bu grup resmi bir statüye sahip (okul, devlet dairesi, işyeri, şirket vb.) bir kurum olabileceği gibi özel bir statüye sahip, kendisine has norm ve ritüelleri barındıran bir toplumsal olay da olabilir (düğün, davet, taziye gibi).
- Çocuklar toplumsal kuralları tabi oldukları sosyal çevre içerisinde; aile, arkadaş, öğretmen ve iletişimde bulundukları kişilerden zamanla öğrenir. Bu kuralların anlaşılması çocuklar için zorlu bir süreci barındırır. Çocukların bu kuralların varlığının nedenlerini kavramaları toplumsal kuralın karmaşıklığına göre değişir.
- Ahlaki ihlaller birilerinin fayda, adalet, refah, hak ve özgürlüğüne zarar verirken, toplumsal kural ihlalleri tabi olunan sosyal/kurumsal sistemin koymuş olduğu kuralların ihlal edilmesine, işleyiş ve düzenin bozulmasına, uyumsuzluğa ve sosyal beklentilerin karşılanamamasına sebep olur.
- Ahlaki bilgiler kendilerine söylenmese bile çocuk tarafından içsel deneyimlerle elde edilen, süreçte yoğun duyguların yaşandığı doğal olaylardan elde edilmesine rağmen; toplumsal kurallar içerisinde bulunan sosyal çevrenin beklentileri ve normları içerisinde öğrenilen bilgilerdir.
- Çocuklar ahlaki kural ihlallerinde yoğun tepkiler vererek herhangi bir yaptırım olması gerektiğini düşünürken; geleneksel kural ihlallerinde çoğunlukla tepkisiz kalarak esnek davranılması gerektiğini düşünür.
- Ahlaki davranışlar uyulması gereken zorunlu eylemler olarak görülürken, toplumsal davranışlar sosyal/kurumsal bağlamlara özgü kurallardır, bu kurallar istenildiğinde ve üzerinde uzlaşma sağlandığında değiştirilebilir.

SONUÇ

Bugün dünya genelinde yaşanan ahlaki problemler, bireylerin ahlaki davranışlarda bulunma sürecinin kapsamlı ve derinlikli bir şekilde anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Geçtiğimiz yüzyılda birbirinden farklı anlayışlar temelinde ahlaki bilginin nasıl oluşturulduğuna dair çeşitli ahlak gelişimi teorileri ortaya konulmuştur. Psikoanalitik, davranışçı, sosyal öğrenme ve bilişsel olarak sınıflandırılan bu teorilerden dikkatleri en çok çeken bilişsel-gelişimsel teoriler olmuştur. Bilişsel-gelişimsel teoriler içerisinde ise Piaget ve Kohlberg’in ahlaki gelişim teorileri en yaygın olarak bilinmektedir. Ancak literatürde bu yaklaşım temelinde geliştirilen başka teoriler de bulunmaktadır. Bu teorilerden biri de Elliot Turiel tarafından ortaya konulan sosyal alan teorisidir.

Sosyal alan teorisi gelişimin sosyolojik, psikolojik ve ahlaki boyutlarıyla ilgili önemli bilgiler ortaya koyan ve dünya genelinde ahlak gelişimi ve eğitimi çalışmalarında yaygın olarak kullanılan teorilerden

biridir. Turiel, sosyal alan teorisiyle çocukların erken yaşlardan itibaren otoriteden bağımsız olarak ahlaki yargılarda bulunabildiğini ortaya koyarak, Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişimi teorilerine önemli bir eleştiri getirmiştir. Bu teori, bireylerin küçük yaşlardan itibaren sosyal bilgiyi (ahlaki, sosyal-geleneksel ve kişisel) nasıl farklılaştırdığını ve koordine ettiğini anlama konusunda ayrıntılı ve anlaşılır bir çerçeve sunmaktadır. Bilginin oluşumunda akıl yürütmenin, deneyimin ve sosyal etkileşimin rolünü vurgulayan Turiel sosyal ve ahlaki bilginin yapılandırılmasında çok yönlü sosyal ve bilişsel bir süreçle dikkatleri çekmektedir.

Sosyal Alan Teorisi temelinde dünyanın birçok yerinde farklı sosyal ve ekonomik sınıflara mensup bireyler üzerinde yapılan araştırmalar çocukların ve ergenlerin ahlaki, toplumsal-geleneksel ve kişisel alanlar arasında nasıl ayırım yaptıklarını ve sosyal hayatı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyan önemli ve güvenilir bilgiler sunmaktadır. Bu teori, eğitim alanında yapılan/yapılacak araştırmalar açısından, öğrencilerin okul ortamlarında otorite, adalet, eşitlik gibi ahlaki normları ve toplumsal/geleneksel normları nasıl anlamlandırdıklarının anlaşılması açısından oldukça değerlidir. Teori, çocukların yetişkin kurallarını pasif bir şekilde özümsemediklerini, bunun yerine gerçekleşen olayı ait olduğu alana göre aktif bir şekilde yorumladıklarını, değerlendirme ve muhakemelerde bulunduklarını vurgulamaktadır. Bu bakış açısı eğitim programlarının, okullardaki disiplin uygulamalarının ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi noktasında önemli etkilere sahip olabilir.

Eğitim ortamlarında, sosyal muhakemenin farklı alanlarını tanımak, gelişimsel ve ahlaki açıdan etkili öğretim uygulamalarına rehberlik edebilir. Mesela, sosyal alan teorisine göre okullarda yapılan ahlaki ihlaller (zorbalık veya adaletsizlik gibi) ve sosyal kural ihlalleri (kıyafet kuralları veya sınıf görgü kuralları gibi) farklı pedagojik yaklaşımlar temelinde ele alınmalıdır. Bu teori temelinde geliştirilen eğitim yaklaşımlarında öğrencilerin karşılıklı diyaloglara dahil edilmesi, ahlaki ve eleştirel muhakeme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Yine sınıf kurallarının öğrencilerin kişisel ve otonomi alanlarının korunması yönünde düzenlenmesinin çocukların sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak özetle ifade edilecek olursa sosyal alan teorisinden eğitim ortamlarında yararlanılması sadece bireyin sosyal-bilişsel ve ahlaki gelişim sürecinin anlaşılmasına değil aynı zamanda ahlak eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi anlamında da önemli etkilere sahip olabilir. Bu teori bilgilerinden hareketle geliştirilen pedagojik stratejiler öğrencilerin sosyal anlamda çok boyutlu gelişimlerine katkı sağlayarak akademik ve ahlaki gelişimi destekleyen daha adil, saygılı ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının yaratılmasına katkı sağlayabilir.

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.

Yazar Katkı Oranı

Bu araştırmada, yazarların araştırmaya katkı oranı eşittir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makalenin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile herhangi bir türde çıkar çatışması yoktur.

Etik Onay

Bu araştırma etik onayı gerektirmemektedir.

Destek ve Teşekkür

Elliot Turiel ve Larry Nucci ile yapılan bireysel görüşmeler TÜBİTAK 2214-A doktora sırası araştırma burs programının desteğiyle gerçekleştirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik değerlendirmelerinin sosyal alan teorisiyle incelenmesi: Türkiye-Almanya karşılaştırması. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 189-199.
- Aşlamacı, İ. (2023). Erken Çocuklukta Dini-Ahlaki gelişim. Edt. R. Kaymakcan içinde, *Kohlberg'e Göre Erken Çocuklukta Ahlaki Gelişim* (s. 69-89). İstanbul: Dem Yayınları.
- Atalay, M. (2019). *Ergenlerde İç Grup Dış Grup Ayrımının Dayandığı Kalıp Yargıların Sosyal Alan Kuramı Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çiftçi, N. (2001). *Almanya ve Türkiye'deki lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çileli, M. (1981). *14-18 yaşları arasındaki öğrencilerde ahlaki yargının zihinsel gelişim psikolojisi yaklaşımı ile değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çinemre, S. (2012). *Ahlak eğitimi bağlamında Kohlberg'in ahlak gelişim teorisi ve sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çinemre, S. (2013). Bir ahlak eğitimcisi olarak Lawrence Kohlberg, *Uludağ Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 143-164.
- Dahl, A., & Killen, M. (2018). A developmental perspective on the origins of morality in infancy and early childhood. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1736.
- Dahl, A., Waltzer, T., & Samuelson, A. (2024). Six and a Half Lessons from Moral Psychology for Moral Education. In L. Nucci, T. Krettenauer, & W. C. Thompson (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education* (3rd Ed., pp. 84-111). Routledge.

- Davidson, P., Turiel, E., & Black, A. (1983). The effect of stimulus familiarity in the use of criteria and justifications in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology, 1*, 49-65.
- Doğan, S. (2024). *Ahlak Eğitime Gelişimsel Bir Yaklaşım: Alan Temelli Ahlak Eğitimi*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, S., Aşlamacı, İ. (2023). Erken Çocuklukta Dini-Ahlaki gelişim. Edt. R. Kaymakcan içinde, *Sosyal Alan Teorisine Göre Erken Çocuklukta Ahlaki Gelişim ve Eğitimi* (s. 115-154). İstanbul: Dem Yayınları.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 29-38.
- Evrakaya, A. (2020). *Conventions of Parental Authority and the Roles of Parent-Adolescent Conflict and Parental Control Practices on Adolescent Adjustment*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: TED Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hussar, K. (2022). The Moral Development of Children, Tedx Talks, 20 Mart 2024 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=3FIfecdu1U> web adresinden erişildi.
- Kaya, M., Çinemre, S., Taşkın, O., & Yazgan, Ş. (2017). Değerlerin belirlenmesi testi (DIT) ile ahlaki yargı yeteneği testi (MUT) arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 42*(1), 99-133.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. *Handbook of child psychology and developmental science, 3*(7), 701-749.
- Killen, M., & Turiel, E. (2010). SRCD Oral History Interview. Society for Research in Child Development. 10 Ocak 2024 tarihinde https://www.srcd.org/sites/default/files/file-attachments/turiel_interview.pdf web adresinden erişildi.
- Killen, M., & Turiel, E. (2011). SRCD Oral History Interview. Society for Research in Child Development. 10 Ocak 2024 tarihinde https://www.srcd.org/sites/default/files/file-attachments/turiel_interview.pdf web adresinden erişildi.
- Killen, M., Rutland, A., & Ruck, M. (2011). Promoting equity, tolerance, and justice: Policy implications. *Sharing Child and Youth Development Knowledge, 25*, 1-33.
- Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. In H. W. Stevenson, J. Kagan, C. Spiker, N. B. Henry, & H. G. Richey (Eds.), (Collaborators) *Child psychology: The sixty-second yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1* (pp. 277-332). National Society for the Study of Education; University of Chicago Press.
- Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental view. *The School Review, 74*(1), 1-30.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization. In D. Goslin, (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 347-480). Chicago, IL: Rand McNally.

- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Küçükosman, Ö. (2021). *Çocuklardaki Yardım Etme Davranışına Yönelik Tutumların Sosyal Alan Teorisi Kapsamında İncelenmesi*. MEF Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Öğrenme Bilimleri Yüksek Lisans Programı. ss. 1-31.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 865-876.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52(1), 114-121.
- Nucci, L. (1987). Moral development is not a matter of social convention. *Perspectives*, 17, 21- 29.
- Nucci, L. (1997). Moral development and character formation. In Herbert J. Walberg and Geneva Haertel (eds.), *Psychology and Educational Practice*. Berkeley: McCutchan.
- Nucci, L. (2014). The personal and the moral. In M. Killen and J. Smetana (Eds.). *Handbook of moral development*. (2nd Edition) pp. 538-558. New York: Routledge.
- Nucci, L. (2016). Recovering the role of reasoning in moral education to address inequity and social justice. *Journal of Moral Education*, 45, 291-307.
- Nucci, L. (2024). Domain-Based Moral Education: Promoting Moral Wellness and the Capacity for Social Justice. In L. Nucci, T. Krettenauer, & W. C. Thompson (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education* (3rd Ed., pp. 131-147). Routledge.
- Nucci, L. & Gingo, M. (2010). Moral reasoning. In U. Goswami (Ed.). *Handbook of childhood cognitive development* (2nd edition) (pp. 420-445. Oxford, UK: Blackwell.
- Nucci, L. & Nucci, M. S. (1982). Children's responses to moral and social-conventional transgressions in free-play settings. *Child Development*, 53, 1337 - 1342.
- Nucci, L. P. (1984). Evaluating teachers as social agents: Students' ratings of domain appropriate and domain inappropriate teacher responses to transgressions. *American Educational Research Journal*, 21(2), 367-378.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press.
- Nucci, L. P. (2009). *Nice is not enough: Facilitating moral development*. Upper Sadle River, NJ: Pearson.
- Nucci, L. P., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49(2), 400-407.
- Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral education for social justice*. Teachers College Press.
- Nucci, L., & Powers, D. W. (2014). Social cognitive domain theory and moral education. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 121-139). New York: Routledge.
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3, 151-159.

- Nucci, L., Turiel, E., & Encarnacion-Gawrych, G. (1983). Children's social interactions and social concepts in the Virgin Islands. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 14*, 469-487.
- Özsarı, E. & Öğretir Özçelik, A. D. (2020). Toplumsal alan kuramına göre Türkiye’de orta çocukluk dönemindeki ahlaki gelişim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 53*(3), 1051-1074.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman. (Original Work Published 1948).
- Piaget, J. (1978). *Piaget's theory of intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Shweder, R. A. (1982). Liberalism as Destiny [Review of the book the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice, vol. 1. Essays on moral development, by L. Kohlberg]. *Contemporary Psychology, 27*(6), 421–424.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child development, 1333-1336*.
- Smetana, J. G. (1994). Parenting styles and beliefs about parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1994*(66), 21-36.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of moral education, 28*(3), 311-321.
- Smetana, J. G. (2006). On heterogeneity, coexistence, and development within cultures. *Human Development, 49*(2), 129-134.
- Smetana, J. G. (2013). Young children’s moral and social-conventional understanding. In M. R. Banaji & S. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us* (pp. 352–355). Oxford University Press.
- Turiel & Banas, (2020). The Development of Moral and Social Judgments: Social Contexts and Processes of Coordination. *Eurasian Journal of Educational Research, 85*, 23-44
- Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentially of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(6), 611–618.
- Turiel, E. (1974). Conflict and transition in adolescent moral development. *Child Development, 45*, 14-29.
- Turiel, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts. *New Directions for Child and Adolescent Development, (1)*, 45-74.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Turiel, E. (2006). The development of morality. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 789-857). Hoboken, NJ: Wiley.
- Turiel, E. (2008). The development of children's orientations toward moral, social, and personal orders: More than a sequence in development. *Human Development, 51*(1), 21-39.
- Turiel, E. (2010). The development of morality: Reasoning, emotions, and resistance. In W. F. Overton & R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of life-span development, Vol. 1. Cognition, biology, and methods* (pp. 554-583). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001016>
- Turiel, E. (2015). Moral development. In W. F. Overton & P. C. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science, Vol. 1: Theory & method, 7th edition* Editor-in-chief: R. M. Lerner (pp. 484-522). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Turiel, E. (2024). Looking Back and Moving Forward: Historical Lessons for Current Research on Moral Development. *Human Development*. Advance online publication. doi:10.1159/000539407
- Turiel, E., Edwards, C. P., & Kohlberg, L. (1978). Moral Development in Turkish Children, Adolescents, and Young Adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 9*(1), 75-86. <https://doi.org/10.1177/002202217891006>

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to present Elliot Turiel's Social Domain Theory (SDT), a widely recognized framework in international moral development research, which has received limited attention in the Turkish academic literature. While a substantial body of research in Turkey has been shaped by the cognitive-developmental moral theories of Jean Piaget and Lawrence Kohlberg, alternative theoretical perspectives such as SDT have not been sufficiently examined. Turiel's theory offers a critical response to the structural limitations observed in Kohlberg's stage-based model of moral reasoning and provides a multidimensional approach to understanding how individuals construct social knowledge and make moral judgments from early childhood onward.

Social Domain Theory posits that individuals—particularly children—categorize their daily social experiences into three distinct domains based on different forms of reasoning: the moral, conventional (social), and personal domains. These classifications are not imposed externally but are constructed through the individual's rational evaluations of social interactions. The moral domain involves considerations of fairness, justice, rights, and welfare; the conventional domain relates to cultural norms, institutional rules, and social expectations; and the personal domain refers to autonomy, individual preferences, and self-related decisions. Each domain is shaped by different cognitive and social processes, which children learn to differentiate and coordinate as they grow.

The present study goes beyond simply describing the theory. It offers a historical and developmental analysis of SDT, detailing the intellectual context in which Turiel developed the theory and the empirical

research that supports it. A systematic literature review was conducted to access primary sources, and interviews were held with scholars who have directly contributed to the theory's evolution. These efforts help clarify some of the conceptual ambiguities surrounding SDT and provide an in-depth perspective on its development and significance.

Historically, SDT emerged during the late 1960s and early 1970s as a result of Turiel's collaboration with Kohlberg at Harvard University. While Kohlberg's research emphasized universal moral stages, his longitudinal studies revealed inconsistencies, particularly among adolescents, whose moral reasoning sometimes regressed to earlier stages. Turiel investigated these anomalies and found that many of these regressions could be better understood not as a failure of development but as evidence of domain-specific reasoning. His empirical studies demonstrated that children, even at preschool age, could distinguish between moral transgressions (e.g., harming others) and conventional rule violations (e.g., breaking classroom etiquette), suggesting that moral and social knowledge are cognitively and normatively distinct.

A key contribution of SDT is its claim that moral reasoning develops through active social-cognitive engagement rather than passive internalization of authority-imposed norms. Children do not merely absorb the rules presented by adults; rather, they assess the reasoning behind rules and differentiate among domains based on the context and consequences of actions. This was supported by observational and interview-based research in which children consistently judged moral violations (e.g., hitting, stealing) as wrong regardless of the presence or absence of rules, while conventional violations (e.g., dress codes, seating arrangements) were deemed contingent upon social agreement.

In educational settings, SDT offers valuable insights into how students interpret and respond to various types of rules and expectations. It highlights the importance of distinguishing between violations rooted in justice and those related to institutional norms. For instance, a student speaking out of turn may be breaking a conventional rule, while a student bullying a peer constitutes a moral violation. These require different pedagogical responses. SDT thus suggests that educators should consider the domain-specific reasoning behind students' behaviors when designing disciplinary strategies and classroom norms.

The theory has been empirically supported by cross-cultural studies conducted in diverse regions including the United States, Brazil, China, India, and Israel. These studies confirm that children across different cultural and socio-economic contexts distinguish among moral, conventional, and personal issues based on consistent reasoning patterns. Such findings reinforce the universality of domain differentiation while also allowing for contextual variations in how specific norms are understood and applied.

In addition to the moral and conventional domains, SDT introduces the personal domain as an equally important category of social knowledge. This domain encompasses decisions and preferences that concern the self and do not impinge on others' rights or societal norms—such as clothing choices, hobbies, or friendship preferences. Research shows that even young children recognize the legitimacy

of personal choices and often resist adult interference in such matters, particularly during adolescence when autonomy becomes increasingly central to identity formation.

The present study highlights how these three domains—moral, conventional, and personal—are interrelated but analytically distinct. Children navigate these domains through everyday social interactions with parents, teachers, and peers. They construct knowledge through reflection, justification, and negotiation, often demonstrating sophisticated reasoning long before formal education on ethics begins. This perspective challenges traditional stage-based theories by emphasizing the contextual and multifaceted nature of moral understanding.

Ultimately, this study underscores the relevance of Social Domain Theory not only in developmental psychology but also in educational practice. The theory provides a robust framework for designing moral education programs that recognize students as active participants in moral reasoning. It suggests that effective moral education involves engaging students in dialogue, fostering critical thinking, and supporting the development of personal autonomy within a respectful and inclusive classroom environment. Rather than imposing a one-size-fits-all approach to discipline and moral instruction, SDT emphasizes the importance of considering students' own reasoning processes, developmental capacities, and social contexts. It encourages educators to distinguish between moral transgressions and conventional rule violations, promoting differentiated and developmentally sensitive responses. Moreover, it aligns with contemporary educational values such as democratic participation, student agency, and social-emotional learning.

In conclusion, Turiel's Social Domain Theory offers a powerful lens through which to understand the cognitive and social construction of moral knowledge. By moving beyond universal stages and emphasizing the dynamic interplay of reasoning, context, and interaction, SDT represents a significant advancement in moral development theory. It holds substantial promise for informing educational strategies that are developmentally appropriate, culturally sensitive, and morally empowering. In doing so, it bridges the gap between theory and practice, offering a practical tool for educators, curriculum designers, and policymakers who aim to cultivate ethically aware, socially responsible, and critically engaged citizens in increasingly diverse educational settings.