



KAVRAMSAL MAKALE

Ahlaki Olanın Toplumsal Olandan Ayrımı: Piaget ve Kohlberg'ten Sosyal Alan Kuramına

Dr. Öğr. Üyesi Melike ACAR, MEF Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İstanbul, e-mail: acarmel@mef.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3233-1042>

Öz

Bu makale, Sosyal Alan Kuramını (Turiel, 1983; 2002) temel alarak ahlaki, toplumsal-geleneksel ve kişisel-psikolojik alanların epistemik ölçütlerle ayrımını açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır. Ahlaki alanın zarar, hak ve adalet gibi genellenebilir ve otoriteden bağımsız ilkelere; toplumsal-geleneksel alanın otorite, kural ve uzlaşıya; kişisel alanın ise özerk tercihlere dayandığı ampirik olarak tutarlı bir biçimde gösterilmiştir. Makalenin birinci bölümünde, Piaget ve Kohlberg'in yapısal-gelişimsel, evre temelli yaklaşımları doğru konumlandırılarak, Türkçe alanyazındaki katı, doğrusal evre varsayımı, "genetik epistemoloji"nin biyolojik indirgemecilikle eşitlenmesi ve içerik ve bağlamın göz ardı edilmesi gibi yanlış okumalar kısaca düzeltilmiştir. Ardından alana özgü ayrımın dayandığı ölçütler—otoriteye ve kurala bağlılık, genellenebilirlik, kişisel özerklik—sistematisman olarak tanımlandı. Türkçe alanyazında kuramın "Toplumsal Alan Kuramı" diye çevrilmesi ve social/societal/toplumsal terimlerinin birbirinin yerine kullanılması, kuramsal bütünlüğü zedeleyen bir terminoloji sorunu olarak tartışılmıştır. Son olarak, ölçekleştirme eğilimine karşı, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle gerekçe analizinin kuramla yöntemsel uyumu savunulur. İkinci bölümde ise 1975-2025 arasındaki Sosyal Alan Kuramı araştırmaları üç başlık altında kısaca derlenmiştir: (1) alanlar arası koordinasyon (2) grup süreçleri, akran dışlaması ve eşitsizlik bağlamında yargıların farklılaşması; (3) eğitim uygulamalarına yansımalar (kapsayıcı eğitim uygulamaları, hak ve adalet dilinin güçlendirilmesi). Makale, kuramın doğru anlaşılması ve uygulanması için kavramsal netlik sağlamayı ve Türkçe yazındaki terminolojik karışıklıkları gidermeyi amaçlar. Böylece sosyal alan ayrımlarının araştırma tasarımına ve veri yorumuna doğrudan yön vermesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Alan Kuramı, Ahlaki Alan, Toplumsal-Geleneksel Alan, Yapısal-Gelişimsel Kuramlar.

Makale Gönderme Tarihi: 17.07.2025

Makale Kabul Tarihi: 01.11.2025

Önerilen Atıf:

Acar, M. (2025). Ahlaki Olanın Toplumsal Olandan Ayrımı: Piaget ve Kohlberg'ten Sosyal Alan Kuramına, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(11): 828-841.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2025, 8(11): 828-841. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2025.1596>

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



CONCEPTUAL PAPER

The Distinction Between the Moral and the Societal: From Piaget and Kohlberg to Social Domain Theory

Assistant Prof. Dr. Melike ACAR, MEF University, Faculty of Economics, Administrative and
Social Sciences, İstanbul, e-mail: acarmel@mef.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3233-1042>

Abstract

This article aims to clarify the distinction among the moral, social-conventional, and personal-psychological domains through epistemic criteria (Turiel, 1983; 2002). It has been consistently demonstrated empirically that the moral domain rests on generalizable, authority-independent principles such as harm, rights, and justice; the social-conventional domain on authority, rules, and consensus; and the personal domain on autonomous choice. First, Piaget's and Kohlberg's structural-developmental, stage-based approaches are properly situated, and common misreadings in the Turkish literature, such as rigid linear stage assumptions, equating "genetic epistemology" with biological reductionism, and sidelining content and context, are briefly corrected. Next, the criteria underlying domain-specific distinctions—dependence on authority and rules, generalizability, and personal autonomy—are systematically defined. The rendering of the theory as "Toplumsal Alan Kuramı" in Turkish, along with the interchangeable use of social/societal/toplumsal, is discussed as a terminological issue that undermines theoretical coherence. Finally, against the trend toward "scale-ification," the methodological fit of justification analysis, as informed by semi-structured interviews, with the theory is argued. In the second section, work from 1975 to 2025 is briefly synthesized along three lines: (1) coordination across domains; (2) differentiation of judgments in the context of group processes, peer exclusion, and inequality; and (3) implications for educational practice (inclusive education, strengthening a rights/justice discourse). The article aims to provide conceptual clarity for the accurate application of the framework and to resolve terminological ambiguities, ensuring that domain distinctions inform research design and data interpretation directly.

Keywords: Social Domain Theory; Moral Domain; Social-Conventional Domain; Structural-Developmental Theories.

Received: 17.07.2025

Accepted: 01.11.2025

Suggested Citation:

Acar, M. (2025). The Distinction Between the Moral and the Societal: From Piaget and Kohlberg to Social Domain Theory, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(11): 828-841.

GİRİŞ

Bu makalenin ilk amacı, yapısalci-gelişimsel yaklaşımın iki kurucu ismi olan Piaget ve Kohlberg'ün Türkiye literatüründe sıklıkla yanlış yorumlanan evre-temelli gelişim varsayımlarını kısaca netleştirdikten sonra, Turiel'in Sosyal Alan Kuramı'nın (1983; 2002) Piaget-Kohlberg hattından nerelerde ayrıldığını ve nerelerde süreklilik kurduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda ilk bölümde, Piaget ve Kohlberg kuramları kısaca tartışıldıktan sonra alan-özgüllüğü yaklaşımı ve alanları ayırt etmede kullanılan epistemik kriterler (otorite ve kurala bağlılık, genellenebilirlik, kişisel özerklik) sistematik biçimde tanımlanacaktır. Böylece, Türkiye'de kuramın kimi çalışmalarda "Toplumsal Alan Kuramı" diye çevrilmesi ve "sosyal" ile "toplumsal" terimlerinin eşanlamlı kullanımı nedeniyle oluşan kavramsal bulanıklığı gidererek alan yazına netlik sunmak hedeflenmektedir. Birinci bölümün temel savı, Sosyal Alan Kuramının yanlış anlaşılmasının önemli nedenlerinden birinin Piaget ve Kohlberg'deki evre ve bilişsel yapı kavramlarının da eksik ya da yanlış anlaşılması olduğudur.

Makalenin ikinci amacı ise, Turiel'in alan-özgöl yaklaşımı üzerine inşa edilen ampirik çalışmaların kuramı hangi yönlerde genişlettiğini ve derinleştirdiğini dünyadan ve Türkiye'den örneklerle kısaca derlemektir. Bu doğrultuda ikinci bölümde şu başlıklar kısaca tartışılacaktır: (1) alanlar arasında akıl yürütmenin koordinasyonu; (2) grup süreçleri ve dışlama; (3) kuramın uygulamaya yansımaları.

GELİŞİMSEL PSİKOLOJİDE EVRE YAKLAŞIMI

Yapısal-gelişimsel yaklaşımın öncüsü Piaget (1932), *Çocuğun Ahlaki Yargısı*'nda çocuklarda ahlaki düşünme ve değerlendirmenin ahlaki olmayan bilişsel yapılardan kaynaklandığını ve zamanla evrensel, ardışık gelişim evreleri boyunca ilerlediğini öne sürer. Piaget'ye göre dışa bağımlılık (heteronomy) evresinde, 5-10 yaş arası çocuklar, hayatlarındaki otorite figürlerini mutlak kudret sahibi bir konuma yerleştirir ve otoritenin koyduğu kurallara kayıtsız şartsız uyulması gerektiğini düşünürler. Bu aşamada çocuklar olayları değerlendirirken öznenin niyetinden çok çıkan sonuca odaklanırlar. Çocuklar bilişsel şemaları geliştikçe ahlaki konuları otorite ve kurallardan bağımsız olarak değerlendirmeye başlar. Özerk (autonomy) evre olarak adlandırılan bu evrede ahlak karşılıklı saygının olduğu eşitler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinde gelişir. Bu nedenle Piaget ahlaki gelişimde sokak oyunları esnasında çocuklar arasında geçen mücadele ve müzakerelerin ahlaki yargının gelişimde aile ve okuldan daha önemli rol oynadığını savunur.

Kohlberg, 1963 yılında kaleme aldığı ve gelişimin *Evre ve Sırasına* odaklandığı makalesinde ahlaki gelişim kuramını Piaget'in sosyal etkileşim yoluyla zihinsel yapıların ayrışması savı üzerine kurar. Hak, eşitlik, adalet gibi evrensel ahlaki ilkelerle değerlendirme yapmanın ancak altıncı evrede mümkün olduğunu söyler. Yapılandırmacı evre kuramlarını anlamak isteyenler için çok değerli bir referans olan bu makalenin temel tezi her bir evrenin bir önceki evrenin içinden çıkarak ve onu daha karmaşık ve gelişmiş zihin yapısı haline getirdiğidir. *Olandan Olması Gereken*e isimli bir diğer önemli makalesinde ise, Kohlberg (1971), ahlaki gelişim evrelerinin birbirlerinden niteliksel olarak farklı olduğunu, daha yüksek evrelerin daha bütünlüklü, daha tutarlı ve yeterli zihin yapıları olarak, olanla olması gereken arasındaki farkı daha net bir şekilde değerlendirdiğini söyler. Bu bağlamda, çocuğun ahlaki gelişimi bilişsel gelişimiyle paralellik gösterir ve çocuklar sosyal olayları önce oldukları gibi değerlendirirken, soyutlama beceresi geliştikçe olayların nasıl olması gerektiği yönünde yargı geliştirebilir. Kohlberg, ahlaki olanın epistemik ve felsefi önemine dikkat çekerek, epistemik kopuş yaşayan ana akım davranışçı Amerikan psikolojisini ve ahlaki irrasyonel duygusal süreçlere indirgeyen psikanalitik ekolü de eleştirir. Kohlberg'ün çalışmaları psikolojideki epistemik kopuşu eleştirmesi ve ahlaki

tanımlamadan onun nasıl geliştiğinin araştıralamayacağını vurgulaması açısından oldukça önemlidir.

Bu noktada, Piaget ve Kohlberg'ün evre kuramları ile ilgili iki tipik yanlış okumaya dikkat çekmek önemlidir. Birincisi evrelerin katı, doğrusal, tek hatlı sanılması ve Piaget'nin genetik epistemoloji kavramının biyolojik indirgemecilik olarak yorumlanmasıdır. Türkçe eğitim bilimleri ve gelişimsel psikoloji alanyazınında kimi ders notları ve makalelerin Piaget'nin evre kuramını biyolojik olgunlaşmaya indirgeme eğiliminde olduğu görülmektedir (örn. 'zihinsel gelişimin temeli biyolojik olgunlaşmadır'; 'kalıtıma vurgu yapılmıştır') ve 'genetik epistemoloji' ifadesi biyolojik genetik ile eşitlenmektedir (Eroğlu, 2023; Yıldırım; 2016) Oysa Piaget, "Genetik epistemoloji" kavramını biyolojik indirgemecilikle sınırlamadan hem oluşuma (bilginin gelişimsel oluşumu) hem de genetiğe (bu oluşumu sınırlayan ve mümkün kılan organizma düzenlemesi) yönelik ikili bir bağlılık olarak çerçevelemiştir (Piaget, 1971). Bu bağlamda Piaget¹ *embodied cognition* (bedenleşmiş biliş) kavramının öncüllerinden sayılır (Thompson, 2007). Piaget ve onu takip eden yapısal-gelişimsel kuramlar bilginin yapıp-etme içinde inşa edildiğini vurgular, bilişsel inşa sürecini ise yaşayan organizmaların düzenleyici özelliği üzerinden açıklar (Burman, 2021).

İkinci yanlış okuma ise evre yaklaşımında bilişsel yapıların içerik ve bağlamdan tümüyle bağımsız olduğu varsayımıdır. Piaget ve Kohlberg içeriği ve bağlamı yok saymaz; bilişsel evreye has eylemin hammadde olarak görür ve yapı onun üzerinde kurulur. Ancak, kuramın vurgu noktası zihinsel örgütlenme olduğundan, içerik ve bağlamın açıklamadaki payı kimi okumalarda yok sayılır. Ahlaki gelişimin evre kuramıyla açıklanmasına yönelik eleştiriler Piaget ve Kohlberg'ün sosyo-kültürel ve duygulanımsal boyutları gözardı ettiklerini söyler (Shweder vd., 1997; Haidt, 2025). Tam bu nedenle aşağıdaki bölümlerde tartışılacağı gibi Sosyal Alan Kuramı içerik ve bağlamın rolünü sistematikleştirir.

Ahlaki gelişimi evrelerle açıklayan kuramlar, izleyen bölümde ele alınacak Sosyal Alan Kuramı açısından iki kritik soruyu gündeme getirir: (1) Ahlaki yargılar, toplumsal-geleneksel yargıların içinden mi filizlenir, yoksa otoriteye ve kurala bağlılık, genellenebilirlik ve kişisel özerklik gibi alan-özgül epistemik ölçütler temelinde erken çocukluktan itibaren ayrılmaya mı başlar? (2) Turiel (1983, 2002) bu evre yaklaşımından nerede ayrılır, nerede süreklilik kurar; Turiel ve arkadaşlarının ampirik çalışmaları bu ayrımı, alanlar arası koordinasyon, grup normları ve dışlama ve uygulama bağlamında nasıl genişletmiştir?

Alan Özgülüğü Yaklaşımı Nedir?

1980'lerden itibaren yapılan ampirik çalışmalar, perspektif alma ve mantıksal bağlantılar kurma gibi bilişsel gelişim göstergelerinin ahlaki gelişim için gerekli, ancak tek başına yeterli olmadığını göstermiştir (Turiel, 1983; Nucci, 2001). Bu dönemle birlikte gelişimsel psikolojide araştırmalar, bilgi alanları ve kategorileri² üzerinden bilişsel ve sosyal-bilişsel gelişimi incelemeye yönelmiştir. Turiel'in (1983) *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention* (Sosyal Bilginin Gelişimi: Ahlak ve Gelenek) başlıklı kitabı, erken çocukluktan itibaren sosyal bilgiyi farklı alanlar

¹ Ancak Piaget'nin yapısalcı-işlemsel çerçevesi, post-yapısalcı anti-temsilci enaktivizmden ayrılır.

² Spelke ve Lee'nin (2012) harita okuma, yer-yön bilgisini gelişimi, Inagaki ve Hatano'nun (2002) canlı-cansız ayrımı ve biyolojik kavramlar, Welman ve Gopnik'in (1992) zihin kuramı araştırmaları gelişimsel psikolojideki alan özgülüğü çalışmalarının örnekleridir.

halinde nasıl anlamlandırdığımızı ortaya koyar. Turiel kitabına şu temel soruyla başlar: İnsanlar sosyal çevrelerince pasifçe biçimlendirilen varlıklar mıdır, yoksa sosyal çevrelerini anlamak ve dönüştürmek için aktif olarak kavramsal sistemler mi geliştirirler? Bu soru, gelişim psikolojisinin klasik “doğa mı, çevre mi?” tartışmasını çağırırsa da, Alan Özgürlüğü yanıtı çocukların aktif değerlendirici oldukları yönündedir. Son 50 yılda bu kuram çerçevesiyle yapılan çalışmalar, bize insanların erken çocukluktan itibaren sosyal olayları tek bir boyuttan değil, birbirinden bağımsız ve işlevsel olarak farklı alanlarda değerlendirdiğini göstermektedir (Yoo ve Smetana, 2022). Alan kavramıyla kastedilen farklı epistemik kategoriler ve değerlendirme alanlarıdır. Bu noktada, zihnimizde gelişen bilgi alanları beyinde evrimsel olarak gelişmiş modüllerden (örn., dil öğrenme modülü) farklıdır. Modüller doğuştan gelir, otomatik olarak ortaya çıkar ve bağımsız olarak çalışırlar (Chomsky, 1980). Sosyal bilgi alanları ise sosyal etkileşimler sonucu gelişir ve alanlar arasında etkileşim vardır. Buradaki ön kabul sosyal bilgi alanlarını geliştiren bireyin özneliği, düşünme ve değerlendirme kapasitesi ve ahlaki yargı geliştirebilme becerisidir.

Sosyal Bilgi Alanları: Ahlaki, Toplumsal-Geleneksel ve Kişisel-Psikolojik

Sosyal Alan Kuramı, ahlak kavramını tanımlamak gerekliliğine vurgu yaparak ahlaki alanın farklı epistemik doğasının altını çizer. Kuramın temel soruları bir konunun ahlaki olup olmadığını nasıl anlarız, ahlaken doğru ya da yanlış olduğunu nasıl biliriz, ahlaki değerlendirmemizi gerekçelendirdiğimizde hangi ilkelere referans verdiğimizdir. Farklı coğrafyalarda, farklı kültürlerde büyüyen çocuklarla yapılan çalışmalar bize çocukların tutarlı olarak başkasına zarar verme durumlarını ahlaki olarak yanlış bulduğunu göstermektedir (Yau ve Smetana, 2003). Örneğin, birisini itmek uygun mu diye sorulduğunda, itilen kişinin canın yanacağı gerekçesiyle bu durumu olumsuz olarak değerlendirmektedirler. Bu gerekçenin içeriği otoriteden korkuyu ve yasaklayan bir kuralı içermez. Ancak, çocuklar ahlaki meselelere katı ve kuralcı yaklaşmaktadırlar. İtme örneğinden devam edersek, çocuklar okullarda itmeyi yasaklayan kurallar olması gerektiğini vurgulamakta, bu kuralla anayasanın değiştirilemez hükmü muamelesi yapmakta, bu kural ihlal edildiğinde otoritenin müdahalesini meşru bulmaktadırlar (Nucci, 2008). Bu bağlamda ahlaki alan, hak, adalet, zarar vermeme gibi kavramları içeren tekil ve tanımlı bir alandır (Turiel, 1983). Bu tanım, ahlaki sadece gelişimsel psikolojik bir alan olmanın ötesine çıkıp onu ahlak felsefesi³ açısından normatif bir zemine yerleştirir. Kant 1785 yılında yazdığı, *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi* adlı eserinde ahlaki rasyonel akıl yürütme süreci olarak tanımlar ve evrensel geçerliliği olan ilkelere dayandırır. Ayrıca, Turiel’in Alan Kuramı ile Rawls (2017) ve Dworkin’in (2013) haklara ilişkin kuramları arasında benzerlikler vardır. Bu kuramlar, ahlaki normları toplumsal geleneklerden ayırma, hakların ve adaletin evrensel ve temel doğasını rasyonel bilişsel süreçlerle tanıma, bireylerin ve birey olma yolundaki çocukların ahlaki ilkelere ilişkin bir anlayış geliştirmelerinin nasıl gerçekleştiğini anlama konusuna ortak vurgu yapmaktadır.

Toplumsal-geleneksel alan ise toplumun işleyişi ve düzeniyle ilgilidir. Toplumsal- geleneksel kuralları bazı durumlarda otorite figürleri, bazı durumlarda çoğunluk belirler. Örneğin, toplum içerisinde uyulması beklenen görgü kuralları, toplumsal kaosu önlemek için tanımlanan görev ve sorumluluklar toplumsal-geleneksel alana girer. Yapılan araştırmalar bize çocukların toplumsal-geleneksel olanı 3-4 yaşlarından itibaren ahlaki olandan ayırttığını göstermektedir. Çocuklar toplumsal-geleneksel kuralları değerlendirirken otoritenin pozisyonunu, olayın

³ Ionna Kuçuradi’nin çalışmaları da Türkçe felsefe yazınındaki ahlak ve kültür arasındaki ayrımı yapan öncül çalışmalardandır. Bu tartışma için Türkiye Felsefe Kurumu tarafından basılan *Özgürlük, Ahlak, Kültür Kavramları ve İnsan ve Değerleri* isimli eserler incelenebilir.

bağlamını ve kuralın varlığını dikkate almaktadır. Örneğin, okula uniformayla gitmek toplumsal-geleneksel bir kuraldır. Ama her okul bu kurala harfi harfine uymaya bilir. Bazı okullarda öğrenciler örgütlenerek üniformanın kalkması yönünde taleplerini okul yöneticilerine bildirebilir. Bazı çocuklar üniforma kuralını işlevsel bulurken, bazıları gereksiz bulabilir (Acar ve Balcan, 2024). Özellikle küçük çocuklar, toplumsal-geleneksel kural ihlallerini otoriteye itaatsizlik olduğu gerekçesiyle olumsuz değerlendirebilir. Ancak, gerekçelendirmelerindeki referans kriterleri toplumsal düzen ve işleyiştir. Öte yandan ahlaki kural ihlalinin olumsuz değerlendirilmesi otoriteye ve kuralın varlığına bağlı değildir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Alan Ayırıştırmasına Yönelik Kriter Değerlendirmeleri

	Ahlaki	Toplumsal-Geleneksel	Kişisel-Psikolojik
Otoriteye bağlıdır	Hayır	Evet	Hayır
Kurala bağlıdır	Hayır	Evet	Hayır
Kişiden kişiye değişir	Hayır	Evet	Evet
Genellenebilir	Evet	Hayır	Hayır

Kişisel-psikolojik alan ise epistemik tanımı açısından ahlaki alan ve toplumsal-geleneksel alandan farklılaşır. Bu alana yönelik değerlendirmelerde doğru ve yanlış yoktur. Örneğin, bir çocuk kısa saç beğenirken, başka bir çocuğa uzun saç daha güzel gelebilir. Kişisel alan gelişmekte olan çocuğun kimseye zarar vermeden yaşına göre seçimler yapması ve özerkleşebilmesi için sosyal bilişsel bir zemindir. Araştırmalar bize çocukların 3 yaşından itibaren kişisel seçim yapma taleplerinde bulunduğunu kişisel alanının sınırları için otorite figürleriyle müzakare halinde olduğunu göstermektedir (Nucci vd., 1996). Çocuklar kişisel alana dair kararlarını dile getirirken kişisel seçimler üzerinde kimin söz sahibi olabileceği üzerine de akıl yürütürler. Özellikle, ergenlikle birlikte çocuklar kişisel alanları üzerinde ebevyen müdahalesini olumsuz değerlendirmeye başlayarak kişisel alanları üzerinde karar verici olma yetkisini üstlenmek isterler. Örneğin, Smetana ve arkadaşları (2003) gündelik ergen-ebevyen çatışmalarını araştırdıkları çalışmada ergenlerin oda temizliği, kıyafet seçimi gibi konularda ebevyen müdahalesine karşı çıktıklarını göstermektedir. Türkiye’de yaşayan liseli ve üniversiteli gençlerle yapılan araştırmalar da gençlerin kişisel konularda karar yetkisini kendilerinde gördüğünü, bu alan üzerindeki ebevyen kontrolünü olumsuz değerlendirdiklerini göstermektedir (Acar, 2017; Kuyel ve Acar, 2025).

Türkçe Literatürdeki Kavramsal Sorunlar

Bu bölümde Sosyal Alan Kuramı ile yapılan bazı Türkçe çalışmalardaki kavramsal karışıklığı, epistemik kriterler (otorite ve kurala bağlılık, genellenebilirlik, kişisel özerklik) ve alan özgülüğü çerçevesinde, her çalışma için kısaca soru-yöntem-analiz-eleştiri düzeniyle ele alınacaktır. Böylece eleştiriler bağlamından kopmadan, kuramın kavramsal temelleriyle doğrudan ilişkilendirilecektir.

Ahlaki ve Toplumsal-Geleneksel Alanların “Toplumsal Bilginin” İki Kaynağı Olarak Görülmesi

Çam ve arkadaşları (2012) ahlak gelişimine ilişkin kuramları, özellikle Piaget ve Kohlberg’le birlikte Türkçede daha az bilinen Turiel’i Türkçe yazına tanıtip bu kuramları karşılaştırmalı olarak tartışmayı amaçlamışlardır. Piaget ve Kohlberg’ü bilişsel-evresel ve evrensel klasik kuramlar olarak isimlendirmişler, ahlaki gelişimde zihinsel örgütlenmenin içerik ve bağlamla

etkileşimine değinmemişlerdir. Bu doğrultuda, Turiel'in ahlaki ve sosyal gelişim kuramını "özellikle toplumsallaşma süreçleriyle açıklanan" bir yaklaş gibi aktarmışlardır. Ayrıca, ahlaki ve toplumsal-geleneksel alanı toplumsal işlev temelinde iki "bilgi kaynağı" gibi sunmakta, çocukların "adil-adil olmayan/doğru-yanlış" hakkında özet kanılar oluşturduğunu ileri sürmektedir. Alanların ayrımı, gerekçelendirmelerde kullanılan epistemik kriterler üzerinden değil, sonuç ve işlev üzerinden tartışılmaktadır.

Çam ve arkadaşlarının (2012) bu aktarımı, alan özgünlüğünde merkezî olan epistemik ayrımı gölgelemekte çocukların sosyal bağlam içinde akıl yürütüp gerekçeler sunduğunu gösteren bulgularla (örn. oyun, akran dışlaması, sosyo-ekonomik adaletsizlikler) uyumsuzdur. İstanbul'daki okul öncesi bir kurumda yapılan çalışmada çocuklar, basketbolda faul kuralını değişmez görüp zarar/haksızlık gerekçesine bağlarken; evcilikte kuralların çocuklarca belirlendiğini söyleyip kural ihlali ve otorite müdahalesini daha esnek değerlendirmiştir (Acar vd., 2020). Gönül ve Acar'ın (2018) çocukların toplumsal cinsiyet bağlamında günlük etkileşimler ve grup etkinliklerine dâhil etme/dışlama yargılarını karşılaştıran çalışmaları, kararların bağlama duyarlı biçimde adalet/zarar (ahlaki) ile grup normu/işleyiş (toplumsal-geleneksel) gerekçeleri arasında ayrıştığını ortaya koyar.

Kişisel-Psikolojik Alanın "Toplumsal Bilgi Kaynağı" Sayılması

Çam ve arkadaşları (2012) aynı makalede kişisel-psikolojik alanı, toplumsal bilgi kaynağı gibi çerçevelemişlerdir. Oysa kişisel-psikolojik alan epistemik olarak farklıdır: Doğru-yanlış yerine tercih/özerklik söz konusudur; kimseye zarar vermedikçe otorite ve kural belirleyici değildir. Bu alan, sosyal ilişkiler içinde gelişen özerk bir alandır ve bu alanı değerlendirmeye yönelik gerekçeler benlik/kimlik/tercih temellidir. Çocuklar 3 yaş civarından itibaren kişisel seçimlerini müzakere eder; ergenlikte ebeveyn müdahalesini daha olumsuz değerlendirir (Nucci vd., 1996; Smetana vd., 2003). Türkiye'de de gençler kişisel konularda karar yetkisini kendilerinde görür; oyuncak, giysi, arkadaş gibi kişisel seçimlere yönelik toplumsal-geleneksel müdahaleleri olumsuz değerlendirir (Acar, 2017; Acar, 2022; Gönül ve Acar, 2018).

Kişisel-psikolojik alan ne toplumdan bağımsız ne de toplum tarafından tam belirlenmiş bir sosyal bilgi alanıdır. Bu alan zarar yoksa otoriteden bağımsız ve genellenmez nitelikteki tercih ve özerklik kararlarının (saç, kıyafet, arkadaş, boş zaman) çocuk-yetişkin ve akran ilişkileri içinde sürekli müzakere edilmesiyle kurulur. Müzakere, yalnızca bireysel bir hak talebi değil, aynı zamanda kültürel repertuarın mikro-düzeyde güncellenmesidir. Kimi konular zamanla toplumsal-gelenekselden kişisele kayar (ve tersi de olabilir). Böylece kültür, durağan bir norm seti değil, alanlar (ahlakî-toplumsal-kişisel) arasında koordinasyon yoluyla sürekli akan ve yeniden sınır çizen bir pratikler bütünü olarak anlaşılır. Bu çerçevede, kişisel tercihlerin kültür, sınıf ve kurumlardan etkilendiğini fakat tam belirlenmediğini; bireylerin de kültürel akışı geri-bildirim ya da direniş yoluyla değiştirebildiğini gösterir. Örneğin, pek çok okul bir dönem "öğrenciler saçını şu uzunlukta tutar, kız öğrenciler etek giyer, oje ve dövme için izin yok" gibi otoriteye dayalı kurallar koymuşlar, bunu okulun düzen ve disiplini için şart olmasıyla gerekçelendirmişlerdir. Bazı okullarda ise zamanla "zarar yoksa kişinin bedeni ve tarzı kendisine aittir" gerekçesi ön plana çıkmış, saç uzunluğu, rengi, kulak deldirme, oje, dövme gibi tercihler kişisel-psikolojik alan sayılmaya başlanmıştır. Otoritenin ise ancak hijyen, güvenlik veya net bir zarar olduğunda müdahale etmesi meşru bulunmaya başlanmıştır.

Normların İçselleştirilmesi ve “Büyük ve Küçük Kural” Nicelleştirmesi

Türkçe alanyazında, Sosyal Alan Kuramı ile ilgili bir yanlış okuma da ahlaki ve toplumsal normların yetiştikten çocuğa aktarıldığı ve çocukların normları içselleştirdiğidir. Meriç ve Özyürek (2018) araştırmasında Smetana'nın (1981) “ölçeğini” kullanarak okul öncesi çocukların “ahlaki” ve “sosyal” kural bilgilerini puan düzeyinde karşılaştırmıştır. Ancak çalışmada, epistemik ölçütlere (genellenebilirlik, otoriteye bağlılık, kişisel özerklik) dayalı gerekçelendirme çözümlemelerine yer verilmemiştir. Çalışmada, ahlaki “anne-babanın emir ve yasaklarından öğrenilen” ve “bütün zaman ve mekânlarda değişmez” kurallar diye çerçeveselendirilmiştir. Yapılan analiz ve çıkarım, alan-özgöl ayrımı ve yapısal-gelişimsel yaklaşımın gerekçe temelli mantığıyla uyumsuzdur. Yine aynı şekilde Özsarı ve Öğretir Özçelik (2020) araştırmalarında Sosyal Alan Kuramına atıf yapmakla birlikte bulguları “büyük kural-küçük kural” diye nicelleştirerek sunmaktadır. “Büyük kural- küçük kural” ayrımı epistemik alan değildir; ahlaki alanı (zarar/hak/adalet; otorite-bağımsız ve genellenebilir) toplumsal-gelenekselden (kural/uzlaş ve otoriteye bağlı) ayıran ölçütleri görünmez kılar. Sosyal Alan Kuramının gücü, tam da bu ölçüt temelli ayrımdadır; yalnızca puan farklarına bakmak (Meriç ve Özyürek, 2018) ya da “büyük-küçük” terimleriyle özetlemek (Özsarı ve Öğretir Özçelik, 2020) bu alan ayrışımını görünmez kılar.

Ayrıca yukarıda bahsedilen çalışmalar “Smetana (1981) tarafından geliştirilen, Seçer ve Sarı (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ‘Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği’ni” kullanarak veri toplamışlardır. Ancak, Smetana (1981) ve sonrasında yayınlanan Sosyal Alan Kuramı araştırmalarında bir “ölçek” değil, alan-özgöl ölçütleri sınayan yarı-yapılandırılmış görüşme protokolü kullanılmıştır. Böylece kurama özgün görüşme protokolü⁴, Türkçede “ölçek” olarak isimlendirilmiştir. Halbuki, görüşme yöntemiyle gerekçeler ve epistemik ölçütlere (zarar/hak/adalet; genellenebilirlik; otoriteye bağlılık; kişisel özerklik) dayalı alan ayrıştırması bulgulanabilir. Ölçekleştirildiğinde çoğunlukla puan ve toplam skor elde edilir; alan ayrıştırması mantığı silikleşir.

Sonuç olarak, kuramın “Toplumsal Alan Kuramı” olarak Türkçeleştirilmesi ve “sosyal” ile “toplumsal”ın eşanlamlı kullanılması, alanlar arasındaki epistemik ayrımı bulanıklaştırmakta ve verilerin yanlış yorumlanmasına yol açmaktadır. Sosyal Alan Kuramı'ndaki alan ayrışması yalnızca pratik bir sınıflandırma değildir; çocukların aktif özne olarak sosyal dünyaya ilişkin bilgi üretme biçimlerini anlamaya dönük epistemik bir çerçevedir. Kuramın özünün ve erken dönem bulgularının doğru okunmaması, Türkçe alanyazındaki kavramsal kaymalarla birleştiğinde, alanlar arası koordinasyon (ahlakî-toplumsal ve kişisel gerekçelerin önceliklendirilmesi), akran dışlaması ve gruplararası önyargı yazınında yorum sapmalarını da kaçınılmaz kılar.

Sosyal Alan Kuramı (1975–2025): Genişlemeler ve Derinleşmeler

Son 50 yılda Sosyal Alan Kuramı, ahlak, toplumsal-geleneksel, kişisel ayrımını tanımlamakla kalmamış bu alanlar arasındaki koordinasyonu, grup süreçlerini ve dışlamayı ve uygulamadaki

⁴ Sosyal Alan kuramında kuram yöntemi belirler: alanlar epistemik ölçütlerle tanımlanır. Ahlaki (zarar/adalet/haklar; genellenebilir, otorite-bağımsız), konvansiyonel (otorite/uzlaşya bağlı), kişisel (zarar yoksa özerklik). Bu yüzden ölçüm, bu ölçütleri sınayan yarı-yapılandırılmış mülakatla yapılır: gündelik ihlaller ve “öğretmen izin verirse?” / “kural yoksa?” / “başka yerde de geçerli mi?” sorularına verilen yanıtlar alan kodlanarak çözümlenir.

yansımaları sistematik biçimde çalışarak kuramı genişletip ve derinleştirmiştir. Aşağıdaki bölümde her bir hatta temel bulgu ve tartışmaları özetlenecektir.

İnsanlar Çatışmalı Durumlarda Nasıl Karar Veriyor: Alanlar Arası Koordinasyon

Gerçek hayattaki bazı durumlar tek bir sosyal alana (ahlaki, toplumsal-geleneksel, kişisel) sığmayacak kadar çetrefillidir. Bu da insanları birden fazla sosyal alanın ölçütlerini aynı anda tartıp önceliklendirerek karar vermesine yol açar. Örneğin “katile yalan söylenir mi?”⁵ düşünce deneyinde, bir katil yoldan geçen birine kurbanın nereye gittiğini sorar. Bu bağlamda doğru söyleme yükümlülüğü, yaşamı koruma ve zararı önleme yükümlülüğüne kıyasla ikincil görülür ve hatta aldatmanın ahlaki olarak gerekli olabileceği savunulur. Sosyal alan kuramındaki alan koordinasyonu açısından bu örnek, insanların “dürüstlük” ile refah ve zarar vermeme ilkeleri gibi birden çok ahlaki normu birlikte tartıp önceliklendirdiğini gösterir; bu çatışmada çoğu kişi refahı dürüstlüğün önüne koyar (Turiel ve Dahl, 2019).

Çocuk ve ergenlerin evrensel haklar, zarar ilkesi ve iç grubun çıkarı çatıştığında bazen hakları, bazen zarar önlemeyi; dışlama bağlamında ise eşitlik ilkesiyle meşru grup hedefleri arasında denge kurmaları da alanlar arası koordinasyona örnek gösterilebilir. Son olarak, koordinasyon yaklaşımı “soyut yargılarla davranış arasındaki tutarsızlık” iddiasına yanıt verir. Mesele soyutu uygulayamamak değil; insanların birden çok soyut yargıyı aynı olaya uygulayıp ağırlıklandırmasıdır. Bu yüzden çetrefilli konularda tümenden ahlaki ya da tümenden geleneksel tek bir yanıt beklemek yanlış olur. Hem alan içindeki çakışan ölçütlerin koordinasyonu hem de sosyal alanlar arasındaki koordinasyon üzerine daha fazla gelişimsel araştırmaya ihtiyaç vardır.

Grup Süreçleri ve Akran Dışlaması

Çocuklar grup aidiyeti ve gruba sadakat normlarını nasıl anlar; adalet/eşitlik ihlali olduğunda grup normlarına karşı çıkma kapasitesini nasıl geliştirir, dışlama yargıları alanlar arası nasıl bir gerilim yaratır, çocuklar ve gençler alanlar bu çatışmayı zihinlerinde nasıl koordine eder ve bu akran ilişkilerine nasıl yansır gibi sorular da sosyal alan kuramı çerçevesiyle araştırılmıştır.

Toplumsal-geleneksel alana giren grup süreçleri ve akran grubu normları akran dışlanmasını etkiler. Çocuklar ve ergenler, ahlaki ilkelerle (hak, adalet) grup normlarını aynı anda tartar; normların dışlamayı onayladığı bağlamlarda içgruba sadakat baskın gelebilir. Gönültaş ve Mulvey’nin (2019) derlemesi, algılanan tehdit ve gruplar arası kaygının temasın olumlu etkilerini zayıflatarak dış-gruba yönelik olumsuz tutumları artırabildiğini özetler. Yine, Gönültaş ve Mulvey (2023) Türkiyeli ergenlerin iç-grup (Türk-Türk) ve dış-grup (Türk-Suriyeli mülteci) zorbalık senaryolarındaki yargılarını ve müdahaleye yönelik niyetlerini karşılaştırıp gerekçelerini sosyal alan kuramına göre kodlamıştır. Dış-grup bağlamında gençler daha çok adalet, eşitlik ve ayrımcılık karşıtlığı gibi ahlaki gerekçeler kullanırken, iç-grupta ise zarar ve toplumsal-geleneksel kural temelli gerekçelere yaslanmıştır. Ahlaki gerekçelerin baskınlığı,

⁵ Kant, *On a Supposed Right to Lie because of Philanthropic Concerns* (Hayırseverlik Adına Yalan Söyleme Hakkı Üzerine) makalesinde, yalanın koşulsuz biçimde yanlış olduğunu savunur. Bu, katile bile yalan söylememeyi içerir. Yalanın yalnız bir kişiye değil, “hukukun kaynağını yozlaştırdığı” için insanlığa zarar verdiğini, bu yüzden doğruluğun mükemmel bir ödev olduğunu söyler; hatta yalanın beklenmedik sonuçlar doğurması hâlinde yalan söyleyenin hukukî sorumluluk üstlenebileceğini ileri sürer. Görüşün ayrıntıları için Kant’ın söz konusu kısa metni ve Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi (1765) adlı esersindeki doğruluk ödevi pasajlarına bakmak gerekir.

zorbalığı daha az kabul edilebilir görmeyi ve müdahale etme niyetini artırırken; sosyal-geleneksel ve grup-normatif gerekçeler ayrımcılığı tolere etme ve destekleme eğilimini güçlendirmiştir.

Türkiye'deki güncel bir çalışma (Gönül vd., 2023), sosyoekonomik temelli dışlamaya odaklanmış ve farklı sosyoekonomik gruplar arasında arkadaşlığı olan çocuk ve ergenlerin eğitim fırsatlarından dışlamayı daha yanlış değerlendirdiğini ve daha kapsayıcı öneriler geliştirdiğini göstermiştir. Bulgular, heterojen ve kozmopolit okul ortamlarının akran normlarının baskısını zayıflatıp dışlamayı azaltmaya katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Türkiye'de 54 öğretmen ve öğretmen adayıyla yapılan klinik görüşmelerde, katılımcılar akademik bağlamdaki (örn. grup projesi) otizm spektrum temelli akran dışlamasını, oyun/teneffüs bağlamına göre daha az kabul edilebilir değerlendirmiştir. Bu yargılar çoğunlukla hak ve adalet temelli (ahlaki) gerekçelerle desteklenmiştir. Oyun bağlamında ise sosyal-geleneksel ve pratik işleyiş gerekçeleri daha görünür olmuştur (Acar, 2020). Ayrıca, otizmlili öğrencinin dışlanmasına tanık olan öğretmenlerin "dahil etme" sorumluluğunu her zaman evrensel hak temelli bir çerçeveye değil, kimi zaman kültüre bağlı akıl yürütmeyle ele aldığı görülmüştür; örneğin "ona da yazık, dahil ederse öğretmen büyük sevap kazanır" türü gerekçeler ön plana çıkmaktadır. Bulgular, öğretmen eğitiminde "haklar ve sosyal adalet" dilinin güçlendirilmesi ve toplumsal-geleneksel normların kritik değerlendirilmesinin, kapsayıcılık kararlarını ahlaki alana daha tutarlı biçimde yerleştirmeye katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Sosyal Alan Kuramı Odaklı Uygulamalar

Sosyal Alan Kuramı, eğitimde kapsayıcılık ve sınıf yönetimi gibi konularda sosyal alana duyarlı uygulamalar geliştirmek için de sağlam bir kuramsal zemin sunar (Nucci, 2009). Öğretmenler, mevcut üniteleri alan analizine tabi tutarak ahlaki zarar ile toplumsal gelenekleri açıkça karşılaştıran sınıf içi tartışmalar tasarlayabilir ve öğrencileri ortak, akılcı bir zeminde uzlaşmaya teşvik edebilir; örneğin bir tarih dersinde kölelik ve sömürgecilğe ilişkin tanımları sorgulamak ya da kadın hareketinin "gelenek" sayılan toplumsal cinsiyet normlarını değiştirme mücadelesini tartışmak. Nucci ve Ilten-Gee'nin (2021) *Education for Social Justice (Toplumsal Adalet için Ahlak Eğitimi)* eserinde, rekabetten ziyade diyaloga dayalı; katılımcı demokrasiyi ve akıl yürütme becerilerini destekleyen; alan ayırımına dayalı kapsamlı bir öğretmen eğitimi ve sınıf içi uygulama programının içeriği ve çıktıları ayrıntılandırılmaktadır.

Developing Inclusive Youth (Kapsayıcı Genliğin Geliştirilmesi) projesi ise, öğretmen rehberliğinde etnisite temelli akran çatışması senaryoları tartışılırken ahlaki akıl yürütmeyi daha çok kullanan öğrencilerin dışlanmayı daha olumsuz değerlendirdiklerini, farklı etnisitelerden akranlarına daha yüksek empati gösterdiklerini ve onlarla etkileşim kurma (örn. birlikte oyun oynama) isteklerini daha sık dile getirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğrenciler, dışlamanın yanlış olduğunu kabul etseler de akranlarının etnisite temelli dışlamayı sürdüreceğini öngörmektedir. Bu durum, değişimin yalnızca bireysel ahlaki muhakemenin güçlendirilmesine değil; aynı zamanda sosyal-geleneksel alandaki akran normları ile okul kurallarının eleştirel biçimde gözden geçirilip dönüştürülmesine bağlı olduğunu göstermektedir (Yee vd., 2025). Sonuç olarak, farklı seslerin duyulup görülebildiği heterojen sınıf ortamları kurmak ve yerleşik gelenekleri sorgulamak, ahlaki yargıları eşitlikçi gündelik uygulamalara çevirmek için kritik önemdedir.

SONUÇ

Piaget ve Kohlberg, ahlaki yargının ahlaki olmayan diğer bilişsel kavrayışlar içinden gelişen bilişsel yapılara dayandığını; Turiel ise ahlaki, toplumsal ve kişisel alanların baştan itibaren ayrı epistemik alanlar olduğunu ve gelişimin bu alanlar arasında koordinasyonla ilerlediğini savunur. Üç çizgi de epistemik boyuta odaklanır: Piaget'nin genetik epistemolojisi, bilginin ve ahlaki yargının sosyal etkileşim ile düzenleyici organizma süreçleri içinde oluştuğunu; Kohlberg ise ahlaki akıl yürütmenin evresel ve biçimsel bir yapıda, toplumsal perspektif alma ve düzen kavrayışının gelişimiyle derinleştiğini ileri sürer. Bu iki yaklaşımda da ahlaki olan, geniş bir toplumsal kavrayış zemininin içinden yükselir. Sosyal Alan Kuramı'nda ise ahlaki (zarar-hak-adalet), toplumsal-geleneksel (otorite-uzlaş) ve kişisel (özerklik) baştan itibaren farklı epistemik alanlardır. Ahlaki ve sosyal gelişim, bu alanların ayrışması ve aralarındaki koordinasyonun rafine olmasıdır. Özetle, bu makale, yapısal-gelişimsel yaklaşımla ahlaki ve sosyal gelişimi araştıranlar için Türkçede kavramsal netlik ve yöntemsel tutarlılığın önemini göstermeyi amaçlamaktadır. Bu netliğin, son 50 yılda Sosyal Alan Kuramı kullanılarak yapılan ampirik çalışmaları yorumlamaya ve yeni araştırma soruları sormaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Destek Bilgisi: Herhangi bir kurum ve/veya kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması yoktur.

Etik Onayı: Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazar(lar)ına aittir.

Etik Kurul Onayı: Çalışma kamuya açık ikincil verilerin kullanılmasıyla oluşturulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışma tek yazarlı olup katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

Acar, M. (2017). When fairness clashes with personal autonomy and parental authority: A comparison of daughters' and mothers' reasoning in two cultural contexts in Turkey. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(3), 179-192.

Acar, M. (2020). Turkish teachers' social judgements on autism spectrum-based exclusion in primary schools. *British Journal of Special Education*, 47(4), 452-466.

Acar, M. (2022). Development of Social and Moral Judgments in the Turkish Context. In *Childhood in Turkey: Educational, Sociological, and Psychological Perspectives* (pp. 163-174). Cham: Springer International Publishing.

Acar, M., Özen, A., ve Kılıç, Ö. (2020). Hadi oynayalım: Okul öncesi çocukların otorite, kural ve kural ihlalini oyun bağlamında değerlendirmeleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1429-1437.

Acar, M., ve Balcan, F. (2024). "Öğretmenin Yerinde Olsam...": Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Öğretmen Tutumlarına Yönelik Değerlendirmeleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 1654-1670.

Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York, NY: Columbia University Press.

Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.

Dworkin, R. (2013). *Taking rights seriously*. London: A&C Black.

Eroğlu, M. (2023). Çocukluk döneminde bilişsel gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 69-77.

Gönül, B., ve Acar, B. Ş. (2018). Çocukların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal dâhil etme yargıları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(82), 67-80.

Gönül, B., Şahin-Acar, B., and Killen, M. (2023). Perceived contact with friends from lower socioeconomic backgrounds reduces social class-based exclusion. *Developmental Science*. 27, e13440 <https://doi.org/10.1111/desc.13440>.

Gönültaş, S., and Mulvey, K. L. (2023). Do adolescents intervene in intergroup bias-based bullying? Bystander judgments and responses to intergroup bias-based bullying of refugees. *Journal of Research on Adolescence*, 33(1), 4-23.

Gönültaş, S., and Mulvey, K. L. (2019). Social-developmental perspective on intergroup attitudes towards immigrants and refugees in childhood and adolescence: A roadmap from theory to practice for an inclusive society. *Human Development*, 63(2), 90-111.

Haidt, J. (2025). *Doğru Akıl: Neden İyi İnsanlar Siyaset ve Din Yüzünden Bölünür?* (A. K. Çifçi, Çev.). Ankara: Felix Kitap.

Kant, I. (1982). *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*. (Çev. Kuçuradi, İ., ve Tunçay, M.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kohlberg, L. (1963). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In *The first half of the chapter is a revision of a paper prepared for the Social Science Research Council, Committee on Socialization and Social Structure, Conference on Moral Development, Arden House, Nov 1963*. New York: Garland Publishing.

Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. *Cognitive Development and Epistemology*, Cambridge, MA: Academic Press.

Kuyel, N. and Acar, M. (2025). High school and university students' reasoning about decision-making autonomy and parental authority legitimacy in child-mother conflicts. *British Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12567>

Meriç, A., ve Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 137-166.

Nucci, L. P. (2001). *Education in The Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nucci, L. (2009). *Nice is Not Enough: Facilitating Moral Development*. New York: Pearson.

Nucci, L. P., Killen, M., and Smetana, J. G. (1996). Autonomy and the personal: Negotiation and social reciprocity in adult-child social exchanges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996(73), 7-24.

Nucci, L., and Ilten-Gee, R. (2021). *Moral Education for Social Justice*. New York: Teachers College Press.

Özsarı, E. ve Özçelik, A. D. Ö. (2020). Toplumsal Alan Kuramına Göre Türkiye'de Orta Çocukluk Dönemindeki Ahlakî Gelişim. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 1051-1074.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of The Child*. Milton Park: Routledge.

Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

Rawls, J. (2017). A theory of justice. In *Applied Ethics* (pp. 21-29). Milton Park: Routledge.

Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M., and Park, L. (1997). The “big three” of morality (autonomy, community, divinity) and the “big three” explanations of suffering. In A. M. Brandt & P. Rozin (Eds.), *Morality and health* (pp. 119–169). Milton Park: Routledge.

Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 4(52), 1333-1336.

Smetana, J. G., Daddis, C., and Chuang, S. S. (2003). “Clean your room!” A longitudinal investigation of adolescent-parent conflict and conflict resolution in middle-class African American families. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 631-650.

Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turiel, E., and Dahl, A. (2019). The development of domains of moral and conventional norms, coordination in decision-making, and the implications of social opposition. In N. Roughley & K. Bayertz (Eds.), *The normative animal? On the anthropological significance of social, moral, and linguistic norms* (pp. 195–213). Oxford: Oxford University Press.

Yau, J. and Smetana, J. G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among Chinese children. *Child Development*, 74(3), 647–658.

Yee, K. M., Raz, K. L., Sims, R. N., and Killen, M. (2025). Developing inclusive youth: Children's moral reasoning predicts inclusive orientations. *Social Psychology of Education*, 28(1), 156. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10117-6>

Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 617–628. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000191537>

Yoo, H. N., and Smetana, J. G. (2022). Distinctions between moral and conventional judgments from early to middle childhood: A meta-analysis of social domain theory research. *Developmental Psychology*, 58(5), 874-889.