

**T.C.**  
**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**İLÂHİYAT FAKÜLTESİ VE DİĞER FAKÜLTE**  
**ÖĞRENCİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE**  
**AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

**DR. ÖĞR. ÜYESİ RECEP UÇAR VEYSEL K. ALTUN**

**MALATYA-2018**



İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı

İLÂHIYAT FAKÜLTESİ VE DİĞER FAKÜLTE  
ÖĞRENCİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE AHLAKİ  
YARGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan  
Veysel Karani ALTUN

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Recep UÇAR

Yüksek Lisans Tezi

Malatya, 2018

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLAHİYAT FAKÜLTESİ VE DİĞER FAKÜLTE  
ÖĞRENCİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE  
GÖRE AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

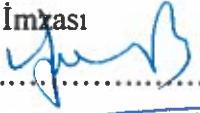
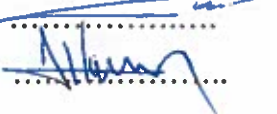
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN  
DR. ÖĞR. ÜYESİ RECEP UÇAR

HAZIRLAYAN  
VEYSEL KARANİ ALTUN

Jürimiz tarafından 30 Mart 2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda bu Yüksek Lisans Tezi oybirliği ile başarılı bulunarak Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim, Felsefe ve Din Bilimleri Bilim dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

- Jüri Üyelerinin Unvan Ad Soyadı
1. Doç. Dr. Yusuf BATAR
  2. Dr. Öğr. Üyesi Recep UÇAR
  3. Dr. Öğr. Üyesi Tuncay KARATEKE

İmzası  
  


İNönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..... tarih ve .....sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof.Dr.Mehmet KUBAT  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Recep UÇAR'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **İLAHİYAT FAKÜLTESİ VE DİĞER FAKÜLTE ÖĞRENCİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE AHLAKİ YARGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ** başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Veysel Karani ALTUN



## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerde erişime açılabilir.
- Tezim sadece İnönü Üniversitesi yerleşkelerinde erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

(Tarih ve İmza)

---

Veysel K. ALTUN

## ÖNSÖZ

Ahlak, tarih boyunca insanlığın önem verdiği hususların başında gelmektedir. Ahlak, iyi veya kötüyü ya da doğru veya yanlış bildiren kurallar ve normlar sistemidir. Dinlerin gönderiliş sebeplerinden ve ana hedeflerinden biri de insanların uyması gereken kuralları ve normları bildirmektir.

Kişi bazı durumlarda ikilemde kalır ve düşünce bazında çatışmalar yaşar. Bir olay karşısında ikilemde kalan insan karar verirken kendisini haklılaştıran argümanlara ihtiyaç duyar. Ahlaki Yargı, bir olayın doğruluğu veya yanlışlığı hakkındaki hüküm vermek için geliştirilen zihinsel bir işlemdir. Kişinin bir ikilem karşısında tercihte bulunma ve yaptığı tercihi karara bağlama işlemidir.

Toplum bulduğu yerden daha üst bir konuma taşınmanın yollarından biri de kişilerin kendi kararlarını verebileceği mekanizmaya sahip olmasıdır. Bu da her açıdan insanı doyuran bir ahlak eğitimiyle mümkündür.

Eğitim sürecinin son halkasını üniversiteler oluşturmaktadır. Üniversiteler, kişiyi teknik yönden geliştiren, bir mesleğe hazırlayan kurumlar olarak bilinmektedir. Bugün, insanların eksikliğini yaşadığı en önemli husus aslında ne meslek ne de kariyer sahibi olmaktır. Manevi çöküntü ya da ahlak konusu insanların dikkatini çeken konuların başında gelmektedir. Günümüzde yaşanan ve her geçen gün artan ahlaki sorunlar, bu yöndeki bilimsel çalışmaların yapılmasını daha da önemli hale getirmektedir.

Bu araştırmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin bazı kişisel ve sosyo-ekonomik değişkenlere göre ahlaki yargı düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışma, İnönü Üniversitesi bünyesinde bulunan İlahiyat Fakültesi ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna karşılaştırmalı olarak bakma fırsatı sunmaktadır.

Araştırmamız giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, araştırmanın konusu, amacı, önemi, problemi ve hipotezleri belirlenmiştir. Birinci bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuş, ahlak-din, ahlak-eğitim,

ahlak-vicdan ilişkilerine ve ahlaki gelişim kuramlarına değinilmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın yöntemi çerçevesinde, araştırmada kullanılan anket ve ölçekler ile istatistiksel işlemler hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde, yaptığımız alan araştırmasında elde edilen bulgular, belirlenen yöntem çerçevesinde analiz edilmiş, hipotezlerin yorumları yapılmıştır. Sonuç kısmında ise veriler topluca değerlendirilerek araştırmada çıkan sonuçlar yorumlanmıştır.

Bu çalışmada, konu seçiminden tezin tamamlanmasına kadarki her aşamada, ilgi, yardım ve desteğini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Recep Uçar'a, tezin oluşumunda özellikle yöntem konusunda çok faydalandığım ve bilimsel katkılarından istifade ettiğim Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikoloji Danışma ve Rehberlik Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Nermin Çiftçi Arıdağ'a, şükranlarımı sunarım. Anket ve ölçeğin fakültelere uygulanması konusunda yardımcı olan fakültelerin yönetimine ve anketleri titizlikle cevaplayan öğrencilere teşekkür ederim. Her türlü desteğini yanımda hissettiğim eşim Şeyma ALTUN'a ve annem-babam başta olmak üzere aileme ayrıca teşekkür ederim.

Veysel K. ALTUN

Malatya 2018

## ÖZET

Ahlak, duyguları düşünceleri ve davranışları kapsamaktadır. Davranışlara spesifik ahlaki kalitesini veren, ahlaki yargılamadır. Ahlaki yargılamalar, davranışın doğruluğu veya yanlışlığı ile ilgili normatif kararları gösterir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri bazı kişisel değişkenlere göre incelenmiştir. Cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf ve başarı düzeyi gibi değişkenlerin ahlaki yargı düzeyini etkileyip etkilemediğini öğrenmek için alan araştırması yapılmış ve yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, Ahlaki Yargı Testi ve Kişisel Bilgiler Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi için SPSS programı kullanılmış ve ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin, çeşitli faktörler arasından, “cinsiyet”, “fakülte” ve “sınıf” değişkenlerine göre farklılaştığı; yaş ve başarı düzeyi değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlak, Ahlaki Gelişim, Ahlaki Yargı Yeteneği



## ABSTRACT

Morality is covered feelings, thoughts and behaviors. Giver spescific ethical qualities to behavior thing is moral judgement. The Moral Judgements, show the normative decisions related behaviors's correctness or wrongness. In this study, levels of the moral judgement of university students were examined according to some personal variables. Area research was done to learn wheter gender, age, faculties, class, success level and the like variables have any effect on the level of the moral judgement and the comparative screening model has been used as a method. The research datas were collected by Moralishes Urteil Test and Personal Information Form. SPSS program was used for that analysis the datas and pair-wise comparisons were done by t-test; multiple comparisons with one-way analysis of variance (ANOVA). As a result of the study, it is found out that students' level of moral judgement did differ significantly according to among various factors, "gender", "faculties" and "class variables"; on the other hand, students' level of moral judgement did not differ significantly according to "age" and "success level" variables.

**Keywords:** Moral, Moral Development, Moral Judgement Ability

# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	ii
ONUR SÖZÜ .....	iii
BİLDİRİM .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
ÖZET .....	vii
ABSTRACT .....	viii
TABLolar DİZİNİ .....	xii
KISALTMALAR .....	xv
GİRİŞ .....	1
1 ARAŞTIRMANIN KONUSU .....	1
2 ARAŞTIRMANIN AMACI .....	5
3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	6
BİRİNCİ BÖLÜM .....	11
1 KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	11
1.1 Ahlak'ın Tanımı .....	11
1.2 Ahlak Eğitim İlişkisi .....	18
1.3 Ahlaki Gelişim .....	23
1.4 Ahlaki Gelişim Kuramları .....	24
1.4.1Psikanalitik Kuram .....	26
1.4.2Öğrenme Kuramları Yaklaşımı .....	28
1.4.3Zihin Gelişimi Kuramı Yaklaşımı .....	30
İKİNCİ BÖLÜM .....	44
2 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....	44
2.1 Araştırma Yöntemi .....	44
2.2 Evren ve Örneklem .....	44
2.3 Sınırlılıklar .....	44
2.4 Varsayımlar .....	45
2.5 Veri Toplama Aracı .....	45

2.6	Ahlaki Yargı Testi .....	45
2.7	Kişisel Bilgiler Formu .....	47
2.8	Veri Toplama İşlemi ve Analizi.....	47
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>		<b>48</b>
<b>3</b>	<b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>48</b>
3.1	Örneklem Grubunun Genel Özellikleri .....	48
3.2	Bağımsız Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Düzeyleri.....	52
3.2.1	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin, Öğrenim Gördükleri Fakültelelere Göre Karşılaştırılması .....	52
3.2.2	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Buldukları Sınıflara Göre Karşılaştırılması ...	56
3.2.3	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	58
3.2.4	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması .....	59
3.2.5	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	61
3.2.6	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	63
3.2.7	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Büyüdükleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	65
3.2.8	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Mezun Oldukları Liselere Göre Karşılaştırılması	66
3.2.9	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.	67
3.2.10	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.	69
3.2.11	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Anne Mesleğine Göre Karşılaştırılması .....	70
3.2.12	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması .....	71

<b>3.2.13 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Ailelerin Ekonomik Koşullarına Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>73</b>
<b>3.2.14 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Düzenli Olarak Yaptığı Bir Sosyo-Kültürel Etkinliğinin Olup Olmaması Sorusuna Göre Karşılaştırılması</b>	<b>74</b>
<b>3.2.15 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Üniversite Eğitimi Süresince Barındığı Yere Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>75</b>
<b>3.2.16 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Aile Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>77</b>
<b>3.2.17 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Sosyal Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....</b>	<b>78</b>
<b>3.2.18 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Okuduğu Fakülte veya Bölümden Memnun Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....</b>	<b>79</b>
<b>SONUÇ.....</b>	<b>81</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>85</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Frekans Dağılımları.....	48
Tablo 2: Fakülterele Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.....	53
Tablo 3: Fakülterele Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	53
Tablo 4: Fakülterele Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Çoklu Karşılaştırmalı Post-Scheffe Testi.....	54
Tablo 5: Buldukları Sınıfa Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	57
Tablo 6: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeyi Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları .....	58
Tablo 7: Yaş Gruplarına Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları .....	59
Tablo 8: Yaş Gruplarına Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	60
Tablo 9: Başarı Düzeylerine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları .....	61
Tablo 10: Başarı Düzeylerine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	62
Tablo 11: Kardeş Sayısına Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları .....	63
Tablo 12: Kardeş Sayısına Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	64
Tablo 13: Büyüdükleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	65

Tablo 14: Mezun Olduğu Liseye Göre ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkim Ortalama ve Standart Sapma Puanları .....	66
Tablo 15: Mezun Olduğu Liseye Göre Araştırmaya Katılan ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları ....	67
Tablo 16: Anne Eğitim Durumuna Göre ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkim Ortalama ve Standart Sapma Puanları .....	68
Tablo 17: Anne Eğitim Durumuna Göre Araştırmaya Katılan ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları ....	68
Tablo 18: Baba Eğitim Durumuna Göre ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları .....	69
Tablo 19: Baba Eğitim Durumuna Göre Araştırmaya Katılan ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları ....	69
Tablo 20: Anne Mesleği Değişkenine Göre ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	70
Tablo 21: Baba Meslek Durumuna Göre ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkim Ortalama ve Standart Sapma Puanları .....	71
Tablo 22: Baba Meslek Durumuna Göre Araştırmaya Katılan ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları ....	72
Tablo 23: Ailelerin Ekonomik Koşullarına Göre ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları .....	73
Tablo 24: Ailelerin Ekonomik Koşullarına Göre Araştırmaya Katılan ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	73
Tablo 25: Düzenli Olarak Yaptığı Bir Sosyo-Kültürel Etkinliğin olup Olmadığı Sorusuna Göre ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 26: Üniversite Eğitimi Süresince Barındığı Yere Göre ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkim Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	75
Tablo 27: Üniversite Eğitimi Süresince Barındığı Yere Göre Araştırmaya Katılan ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	76

Tablo 28: Aile Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	77
Tablo 29: Aile Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	77
Tablo 30: Sosyal Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	78
Tablo 31: Sosyal Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	79
Tablo 32: Okuduğu Fakülte veya Bölümdeki Memnunluğa Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	80

## KISALTMALAR

AÜDTCF	= Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi
bs.	= Basım
C.	= Cilt
Çev.	= Çeviri
Ed. / Haz.	= Editör/yayına hazırlayan
Hz.	= Hazreti
İÜİFD	= İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
MEB	= Milli Eğitim Bakanlığı
OMÜİD	= On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
S.	= Sayı
s.	= Sayfa
vb.	=Ve benzeri
vs.	= Vesaire
Yay.	= Yayınevi/Yayınları
YY	= Yüzyıl
YY.	=Yayınevi Yok



# GİRİŞ

## 1 ARAŞTIRMANIN KONUSU

Araştırmamızın konusu, Türkiye’de yüksek din eğitimi kurumu olan İlahiyat Fakültesi ile diğer fakülte öğrencilerinin bazı değişkenlere göre ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesi ile ilgilidir.

Hemen her ülke, eğitim kanalıyla vatandaşlarını ahlaki yönden tam donanımlı olarak yetiştirmeyi, fertlerin, zihin, ahlak ve duygu bakımından dengeli bir şekilde yetişmesine imkân sağlamayı hedeflemektedir. Bu amaçların yerine getirilmesinde, bireylerde kişiliğin gelişmesinde ve ahlaki yargıların kazandırılmasında din ve ahlak eğitiminin ayrı bir yeri vardır. Bu durumda yükseköğretimde okuyan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin ve gelişmelerinin ölçülmesi ve bu düzeye etki eden kişisel ve sosyo-ekonomik faktörlerin incelenmesi daha fazla önem arz etmektedir.

Eğitim sürecinin kendisi bir iletişim süreci olduğu için, üniversiteler de her toplumsal kurum gibi toplumdaki değişimlerden etkilenmekte ve bu değişimlere uyum sağlamak için çaba içine girmektedir. Çünkü yaşanan küreselleşme ve yerelleşme süreçleri üniversitelerden beklenen işlevleri de değiştirmektedir. Kabul etmeliyiz ki, yükseköğretim kurumları uzun soluklu kurumlar olup kendilerine ait yapısı ve değerler sistemi, yani özellikleri bulunmaktadır. Ancak üniversiteler sadece kariyer ve teknik bilgiye odaklanmamalı, toplumsal bireyi ihmal edip geri plana itmemeli ve sorumlu vatandaş olmayı da kendilerine hedef belirlemelidir. Küresel bağımlılığın çok yoğun olduğu günümüzde sosyal problemler de gittikçe yükselmektedir. Üniversiteler bütün alanlarda topluma öncülük eden kurumlar olma özelliklerini kaybetmemelidir (Cafıoğlu & Akar, 2007, s. 778).

Türkiye’de yüksek din öğretiminin verildiği tek kurum İlahiyat fakülteleridir. Osmanlı döneminde eğitim faaliyetleri önceki dönemlerin devamı ve kendine özgü şekilde icra edilirken, Tanzimat dönemiyle birlikte yaşanan

batılılaşma serüveniyle eğitim sisteminde pek çok değişiklikler yaşanmıştır. Cumhuriyet döneminde nasıl bir din eğitimi öğretiminin verileceği tartışmalı bir konu olarak ülke gündeminin öncelikli meselesi olmuştur (Ayhan, 1999, s. 250). Nitekim 1949 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır (Aslan, 1995, s. 158). İlahiyat fakültelerinin amaçlarının ne olduğu açıldığı tarihten bugüne çokça tartışılmıştır. İlahiyat fakültelerinin amaçları arasında doğal olarak halkı din konusunda bilgilendirmek, rehberlik etmek vardır (Ev, 2005, s. 293). Bunun yanında İlahiyat fakülteleri öğrenciyi iş ve mesleğe hazırlamanın yanı sıra toplumun ideal insan modeli talebine de cevap vermelidir. Öğrenciler, programdaki dersler ve öğrenme durumları sayesinde, ilim, sanat ve felsefeye katkıda bulunmalıdır.

Ahlak konusunun ve ahlak eğitiminin yeryüzünde bütün insanlığın önem verdiği bir husus olduğu gerçeği kimsenin yadsımadığı bir durumdur. Bireylerin ahlaki yönden gelişimlerine yardımcı olmak, ihtiyaçlarına cevap verebilmek için ahlak eğitimine ihtiyaç vardır. Verilen eğitim, kişiyi olgunlaştırmalı ve kimlik kazandırmalıdır. İleride kendilerini bekleyen soru dizilerine ve şüphelere karşı onu hazır hale getirmelidir (Çağlayan, 2005, s. 54). Yani kişinin bir durum karşısında yargıda bulunmasına yardımcı olmalıdır.

Ahlak, kavram itibariyle çeşitli tanımların yapıldığı, onun konu ve metodunun ne olduğu hususunda üzerinde farklı düşüncelerin olduğu, teorik ve pratik olarak ele alınan bir kavramdır.

“Ahlak” bizde batı dillerindeki “moral” (morals) kavramına karşılık olarak kullanılmaktadır. Moral kavramı Yunanca’daki “ethos” kelimesinin Latince’ye uyarlanmış halidir (Çilingir, 2003, s. 12).

Toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallar bütünü (Türk Dil Kurumu, 2005, s. 43) olarak tarif edilen ahlak, insanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevi niteliklerdir. (Çağrı, 1989, s. 1).

Ahlak, tarihi süreç içerisinde felsefenin bir kolu olarak ele alındığı gibi, bilim, sosyolojik, psikolojik ve sanat olarak da ele alınmış ve mütalaa edilmiştir.

Felsefenin bir kolu olarak ahlak, davranışın belirli normlarını, standartlarını ve kurallarını tesis etmek ve doğrulamak ile ilgilidir. Bilim olarak ahlak, doğru ve yanlış hakkındaki hükümleri toplamak, açıklamak ve sınıflandırmakla ilgilidir. Sosyolojik ahlak; tarihte veya günümüzde farklı toplumlar ve kültürlerde bulunan davranışlar hakkındaki ahlaki değerler, hükümler, alışkanlıklar, uygulamalar, beklentiler ve kurumlar ile ilgilidir. Psikolojik ahlak; bireydeki ahlaki, bilincin yani doğru ve yanlış hakkındaki hükümlerin, yükümlülük duygusunun, vicdan azabı, utanma duygularının, tasvip edilme arzusunun kökeni ve gelişmesinin izlerini bulmakla ilgilidir. Sanat olarak ahlak, insanların kendilerine göre hedeflerine ulaşabileceği eylemde bulunma kurallarını keşfetme ve formüle etme ile ilgilidir (Kılıç, 2007, s. 162).

Psikolojide ahlak problemi büyük ölçüde bir gelişme problemidir. İnsanın bebeklikten yetişkinliğe kadar geçirdiği değişimler psikolojik ve sosyal anlamda da gelişmeyi sağlar. Bu kapsamda ahlaki düşünce ve davranış daha çok öğrenme ve gelişme ile ilgili olmakla beraber olgunlaşma ile de ilgilidir (Güngör, 1998, s. 24). Bu durumda ahlaki gelişmenin nasıl meydana geldiği sorusu akla gelmektedir. Kohlberg ahlaki yargının gelişimini okullarda verilecek eğitim sistemine değil, sosyal ortamlara bağlamaktadır. O'na göre ahlak gelişimi formal anlamda verilecek eğitim sistemiyle değil, doğal olarak kendiliğinden gelişmesiyle mümkün olur.

Çalışmamız ile ilgisi bakımından, Ahlak kavramının yanında “ahlaki”, “ahlaki yargı” ve ahlaki yargı yeteneği” kavramlarının da ne olduklarına bakmak gerekmektedir.

“Ahlaki” sözcüğü belli yargı, kural, tavır ve ilişkileri nitelendiren bir sıfattır. “Ahlaki” kavramı, esas olarak “ahlak sahasına ait olan” anlamında kullanılmaktadır (Çilingir, 2003, s. 11).

“Ahlaki yargı” kavramına gelince, Kohlberg'in bakış açısına göre ahlak, duygu, düşünce ve davranışları kapsar. Davranışların ahlaki olmasını gösteren,

ahlaki yargılamadır. Ahlaki yargılar, bazı düşüncelerin çatıştığı durumlarda bize ne yapmamız gerektiğini söyler (Kohlberg, 1984, Akt.: Çiftçi, 2001b, s. 298).

Biz bir karara vardığımızda, farklı tutum veya davranış ihtimalleri arasında bir tercihte bulunuruz. Bir davranışı terk etmek de bir karara varmaktır. Ahlaki yargıların bir başka özelliği de onların öncelikli olarak davranışlara, sonra da şahıs ve toplumsal oluşumlara, yani sosyal sahadaki ilişkiler ağı, kurumlar, düzen ve kurallara yönelik olmasıdır. Bu çerçevede insan hayatının bir dizi kararlar ve yargılardan oluştuğunu görürüz (Çilingir, 2003, s. 13).

Ahlak boyutunu toplumsal dünya kavramı ile bütünleştiren Kohlberg, gelişim için gerekli olan etkileşimi “rol alma” kavramı içerisinde incelemektedir. Ahlaki yargı gelişimi böylece, giderek genişleyen ve evrenselleşen toplumsal perspektif ile giderek gelişen rol alma yetisi sonucunda gerçekleşmektedir. O halde, ahlaki yargıyı etkileyen her toplumsal olay rol alma olanaklarını da içerecektir (Çileli, 1986, s. 13).

Ahlaki yargı kavramı ile ilişkili olan diğer bir kavram “ahlaki yargı yeteneği” kavramıdır. George Lind (2003), ahlaki yargı yeteneğini şöyle tarif etmektedir: “Ahlaki Yargı yeteneği, insan yaşamında karar alırken farklılık arz eden özel bir yetenektir. Bu yeteneği sayesinde insan körü körüne tepki vermek yerine gerçek eylem durumunda ilk önce düşünür ve belli bir davranış şeması oluşturduktan sonra eylemde bulunur”. (Lind, 2003, s. 170).

Ahlaki toplum için düşündüğümüzde, onun toplumsal alanda da huzur ve mutluluğun sağlanmasında önemli bir kavram olduğunu görmekteyiz. Her toplum bireylerden meydana gelir. Bireyin yalnız başına hayatını sürdürmesi, onun sosyal gerçeğiyle çelişir (Çağlayan, 2005, s. 51).

Yirminci yüzyıl ile birlikte insanların yakındığı durum, genelde toplumda ve özelde de genç nesilde baş gösteren ahlaki çöküntünün yaşanmasıdır. Ülkemizde de bu ahlaki çöküntünün yaşandığının göstergesi, birçok ahlaki bozukluğun erken yaşlarda başlamasıdır. Bu durum, toplum için bir sosyal yapı bozukluğuna neden olmaktadır.

Eğitimin lüzumu ile ilgili temellerden biri olan sosyal temelin amacı bireylerin içinde yaşadığı topluma uyumlarını sağlamaktır. Toplumun bir parçası olan birey, toplumsal kuralları, ailesinden, çevresinden, okuldan örgün veya yaygın eğitim yoluyla öğrenmektedir. Bu açıdan, okulda verilen eğitimin bireyin toplumsallaşmasında önemli bir yeri vardır. Türkiye’de, İlköğretim’in amaçları arasında, iyi bir vatandaş olmak, milli ahlak anlayışına uygun yetiştirme ve hayata hazırlama gibi ifadeler yer almaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Ahlaki eğitim açısından gençlik dönemi önem arz etmektedir. Ruhsal, zihinsel ve bedensel donanımlarla hayata hazırlanan gençlerin geleceklerini en iyi şekilde oluşturmak ana hedeftir (Çağlayan, 2005, s. 72).

## **2 ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf, fakülte ve demografik değişkenlere göre ahlaki yargı düzeylerinin değişip değişmediğini tespit etmek, ahlaki yargı düzeyleri ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir fark varsa farkın kaynağını ortaya çıkarmaktır.

Ahlaki yargı meselesini yükseköğretim kurumu olan üniversitelerde araştırma konusu yapmak ve bunu yüksek din eğitiminin verildiği kurumlardan İlahiyat fakülteleriyle karşılaştırmak önem arz etmektedir. Çalışmamızda da ahlaki gelişmeyi zihin gelişimi kuramı çerçevesinde ele alan Kohlberg’in ahlak gelişimi kuramına dayanarak yükseköğretimde okuyan öğrencilerin bazı değişkenlere göre ahlaki yargı düzeylerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yükseköğretimde farklı fakültelerde okuyan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinde ne gibi değişikliklerin olduğu tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu çalışmamızda, İnönü Üniversitesi’nin İlahiyat, Tıp, Hukuk, Mühendislik, Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinde öğrenimlerine devam etmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri ile ahlaki yargı düzeylerini etkileyen bazı kişisel ve sosyo-ekonomik değişkenler incelenmiştir.

### 3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde yüksek din eğitimin verildiği tek kurum olan İlahiyat Fakültelerinde okuyan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesi sayesinde uygulanan eğitim ve müfredat konusunda araştırmacılara bir projeksiyon sağlaması mümkün olabilecektir. Ahlaki yargı düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin hangi faktörlerden etkilendiğinin ortaya çıkarılması, ileri seviyede ahlaki yargılama yeteneklerinin kazandırılmasına yardımcı olabilecektir. İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerini diğer fakültelerde okuyan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleriyle karşılaştırıp analizini yapmak meselenin din eğitimi çerçevesinde ele alınmasında önemli veriler sunacağı düşünülmektedir. Kişi ve toplum için ileri seviyede ahlaki yargılama yeteneğine sahip olmak demek, özellikle bir ikilem ve karar verme durumunda zihinsel faaliyetlerin daha etkin devreye girmesi demektir. Bu nitelikte öğrenci yetiştirip topluma kazandırma görevi olan üniversitelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmamıza alt yapı sağlayan ve çalışmamızla yakından ilgisi olması bakımından önem arz eden ahlaki yargı konusunda yapılan bazı çalışmalar şunlardır. Bunların başında Refia ŞEMİN tarafından ele alınan “Çocukta Ahlaki Davranış ve Ahlaki Yargı”dır (Şemin, 1979) ile Nermin ÇİFTÇİ'nin “Ahlaki Yargı Yeteneği ve Ahlak Eğitimi” adlı çalışmalarıdır (Çiftçi, 2003). Bunun dışında yazarın Almanya ve Türkiyede yaşayan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerini ölçtüğü “Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması” adlı bir çalışması (Çiftçi, 2001a) ve bizim çalışmamızda kullanılan ahlaki yargı testi (MUT)'un geçerliği üzerinde çalıştığı “Ahlaki Yargı Testi MUT'un Teorisi ve Türkçe Versiyonunun Geçerliliği” adlı çalışmaları mevcuttur (Çiftçi, 2001b). Ahlaki yargı düzeyini din eğitimi açısından inceleyen ve araştırmamızla yakından ilgisi olan çalışmalar; Mevlüt KAYA tarafından ele alınan “Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları” (Kaya M. , 1993), Mustafa ŞENGÜN'ün, “Ahlaki Düşünce ve Yargıları İnceleyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi” (Şengün, 2003) ve Yusuf ACUNER tarafından ele alınan “14-18 Yaş arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi” (Acuner, 2004) isimli bilimsel çalışmalardır. Yine ahlaki yargı

ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında Kohlberg ve Almanya Konstaz Üniversitesi'nden Gorge Lind'in bu konudaki çalışmaları öne çıkmaktadır.

## PROBLEM

Bu araştırmada yükseköğretimde okuyan İlahiyat Fakültesi ve diğerk fakülte öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri ile bazı kişisel ve sosyo-ekonomik değişkenler arasında önemli bir ilişkinin olup-olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

Problemin genel çerçevesi içinde ahlaki yargı düzeyini etkileyebilecek bazı kişisel ve sosyo-ekonomik değişkenlerin etki oranına bağlı olarak araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. İlahiyat Fakültesi ve diğerk fakülte öğrencilerinin Ahlaki Yargı Testi (MUT-TR) puanlarına göre ahlaki yargılama/muhakeme düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Sınıflara göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
3. Cinsiyete göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin yaşlarına göre ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
5. Akademik başarı düzeyi bakımından, öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
6. Kardeş sayısına göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
7. Büyüdükleri yerleşim yerine göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
8. Mezun oldukları liseler bakımından öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
9. Annesinin eğitim durumu bakımından öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
10. Babasının eğitim durumu bakımından öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?

11. Annesinin mesleği bakımından öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
12. Babasının mesleği bakımından öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
13. Ailelerin ekonomik koşullarına göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
14. Düzenli olarak yaptığı bir sosyo-kültürel etkinliğinin olup-olmadığı sorusuna göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
15. Üniversite eğitimi süresince barındığı yer bakımından öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
16. Aile yaşamında kendini ne derece mutlu bulduğu algılayışı bakımından öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
17. Sosyal ilişkilerde kendini ne derece mutlu bulduğu algılayışına göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?
18. Okuduğu fakülteden ve bölümden memnun olup olmadığı sorusuna göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?

### HİPOTEZ

Araştırmanın problem cümlelerine bağlı olarak oluşturulan hipotezler aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir.

1. Fakülteler bakımından İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri, diğer fakülte öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerine göre daha yüksektir.
2. Sınıf düzeyleri bakımından, 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri, 1. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir.
3. Cinsiyet bakımından, kız öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri ile erkek öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark yoktur.
4. Yaşları büyük olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, yaşları küçük olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir.



5. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir.
6. Kardeş sayısı bakımından, iki kardeşi olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, kardeşi ikiden az ya da daha çok olan öğrencilerinkinden daha yüksektir.
7. Şehir veya büyükşehirde büyüyen öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, ilçe, kasaba veya köyde büyüyen öğrencilerinkine göre daha yüksektir.
8. Mezun oldukları liseler bakımından, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri, diğer lise öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerine göre daha yüksektir.
9. Annesinin öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, annesinin öğrenim durumu düşük olanlara göre daha yüksektir.
10. Babasının öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, babasının öğrenim durumu düşük olanlara göre daha yüksektir.
11. Annesi ev hanımı olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, annesi çalışan olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir.
12. Babası memur olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, babası diğer mesleklerden olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir.
13. Ailesinin ekonomik koşulları “iyi” olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, ailesinin ekonomik durumu “orta ve zayıf” olanlarinkine göre daha yüksektir.
14. Düzenli olarak yaptığı bir sosyo-kültürel etkinliği olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, düzenli olarak yaptığı bir sosyo-kültürel etkinliği olmayan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine göre daha yüksektir.
15. Üniversite eğitimi süresince ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, yurtdışı veya arkadaşlarla özel evde kalan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden yüksektir.
16. Aile yaşamında mutluluk düzeyini mükemmel hissedenden öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, aile yaşamında kendini az mutlu hissedenden öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir.

17. Sosyal yaşamında mutluluk düzeyini mükemmel hisseden öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, sosyal yaşamında kendini az mutlu hisseden öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir.
18. Okuduğu fakülteden ve bölümden memnun olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyi, okuduğu fakülteden ve bölümden memnun olmayan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyinden daha yüksektir.



# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1 Ahlak'ın Tanımı

Burada ahlak kavramının çeşitli düşünce gelenekleri içindeki tanımları ele alınacak, daha sonra bu kavramla ilintili diğer kavramlar analiz edilecektir. Ayrıca bir bilim/ilim olarak ahlakın konusu ele alınacaktır.

“Ahlak”, Arapçada “Hulk kelimesinden türetilmiştir. Hulk kelimesi sözlükte seciye, din, adet tabiat, anlamlarına gelir ve insanın iç dünyasını ve dış dünyasını ifade eder (Sarı, 1982, s. 438). Eski ahlakçılara göre “hulk”, bütün hal ve davranışların kaynağı ve şuurun bir kuvvetidir. Bütün bunların ışığında İslam ahlakçıları” hulk”u iki kısımda incelemişlerdir. “Hulk-u Tabii” ve “Hulk-u Kesbi”. “Hulk-u Tabii”; insanın yaratılışından gelen ve tabiatıyla uyuşan ahlaktır. “Hulk-u Kesbi” ise; insanın eylemlerinden meydana gelen ve zamanla değişime uğrayan huydur. Huy ise, tabiatın gelişmiş, tekâmül etmiş halidir (Erdem, 1994, s. 22-23).

Ahlak hulk'un cem'idir diyen A. Hamdi Akseki'ye göre, hulk tabiat ve seciye demektir. Buna huy denir. Seciye ve huy denen şey, insanda yerleşmiş bir özelliktir. O özellik sayesinde insanda herhangi bir fikre gerek duymadan fiiller ortaya çıkar. (Akseki, 1968, s. 15).

İslami kaynaklarda “hulk” ve “ahlak” kavramları iyi ve kötü huyları, fazilet ve reziletleri ifade etmek üzere kullanılmıştır. Genel itibarıyla, iyi huylar ve faziletli davranışlar Hüsnu'l-huluk, mehasinu'l-ahlak, mekarimü'l-ahlak, el-ahlaku'l-hasene, el-ahlaku'l-hamide, kötü huylar ise, suü'l-huluk, el-ahlaku'z-zemime, el-ahlaku's-seyyie gibi terimlerle karşılanmıştır. (Çağrı, 1989, s. 1).

Ahlak kavramının farklı düşünürler tarafından çeşitli biçimlerde tanımlandığını görmekteyiz. Öncesinde ahlak kavramının bazı sözlüklerdeki karşılığına bakmak gerekir.

Ahlak, bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları olarak tanımlanmakta (Türk Dil Kurumu, 2005, s. 43) veya insanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevi nitelikleri, huyları, iradeli davranışlar bütünü ve bu konularla ilgili ilim dalı şeklinde tarif edilmektedir (Çağrıncı, 1989, s. 1).

Ahmet Cevizci'nin Felsefe Sözlüğünde "Ahlak" genel anlamda, iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünüdür. Bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eder (Cevizci, 1996, s. 14).

Ahlaki insanın ortaya koyduğu fiil ve davranışı değerlendiren iyi veya kötü gibi sıfatlarla açıklayan bu tanımlarda, ortaya çıkan fiil ve davranışların iyi veya kötü olarak şekil almasında neyin rol aldığı sorusu akla gelmektedir. Bu hususta, Bedia Akarsu'nun Felsefi Terimler Sözlüğünde "ahlak"ın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasında rol oynayan faktörün belli bir dönemde belli topluluklarca kabul görmüş, insanların birbiriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kuralları ve ilkeler toplamı olduğu vurgulanmaktadır. (Akarsu, t.y, s. 18). Bunun dışında ahlakın vasıflandırılmasında insanın kabul ettiği ve başka kesinlik ölçüleriyle ölçülemeyen hareketlerimize ait değerlerin rol oynadığını belirten yorumlar da bulunmaktadır (Ülken, 1946, s. 9).

Dilde olduğu gibi ahlak da insanın bir varlık şartıdır ve insanla birlikte meydana gelir. Ahlaki sahanın gelişmesi ve geliştirmesi dil gibi insanın eseridir. Fakat ahlak sahasının kendisi hiçbir zaman bir sosyal grubun eseri değildir. Sosyal grup bu gelişmeyi geciktirebilir veya engelleyebilir fakat hiçbir zaman yok edemez. Çünkü ahlak sahasının yok edilmesi demek insanın kendisini yok etmesi demektir (Mengüşoğlu, 1965, s. 46).

Toplumlar değiştikçe ahlaki kavramlar da değişir mi sorusuna ilişkin, toplumsal hayat değiştikçe ahlak kavramları da değişir yorumları da yapılmaktadır. Bir toplumsal hayat formunu bir diğerinden ayrı olarak teşhis edebilmemizin temel bir yolu, ahlak kavramlarındaki farklılıkları teşhis etmekten geçer (MacIntyre, 2001, s. 5).

En kadim kavimlerde bile kendilerine has sosyal hayatları ve bu hayata mahsus örf ve adetleri vardır. Yani, iyilik ve kötülük, yapılması caiz olan ve olmayan hareketler, muhtelif vaziyetlerde nasıl hareket etmek gerektiği hakkında çeşitli fikirleri, etikaları ya da ahlakları vardır (Kropotkin, 1935, s. 105).

Ahlak kavramının dilimizde kullanım şekli, kişisel ahlak olarak aktör, toplumsal ahlak olarak töre ve bilim olarak törebilim terimleri şeklindedir. Bilim ve felsefe olarak törebilim terimi Fransızcadaki *Éthique* ve *morale* terimlerinin her ikisini de karşılar. Yunanca *êthê* deyimini de töre anlamını dile getirmektedir. Daha sonra felsefesal-bilimsel ahlak anlamlarında *êthique* deyimini kullanılmaya başlanmıştır (Hançerlioğlu, 1982, s. 8).

Etik kavramı çeşitli zamanlarda ve geleneklerde tanımlanmış ve her tanım kendi zamanın ruhunu içinde barındırmıştır (Cevizci, 2014). Aristoteles, etiği kendi başına bir felsefe alanı olarak ele alan ilk filozoftur. Platon da etik üzerine araştırmalar yapmıştır fakat sistematik hale getirmemiştir. Aristoteles'ten bu yana bir felsefi disiplinin adı olan "etik" in, iki farklı kullanımı söz konusudur. İlk kullanım, alışkanlık, töre, görenek anlamlarını taşır ve kişi eylemlerini antik kentte geçerli olan töreye uygun, ahlak yasası normlarını izler. Diğer anlamdaki etiğe göre, eylemde bulunan kişi sorgulamadan uygulamayıp, kavrayarak ve üzerinde düşünerek talep edilen iyiyi gerçekleştirmek için onları alışkanlığa dönüştüren kişidir. Alışkanlık, töre ve görenek böylelikle karakter anlamını da almaktadır. (Pieper, 1994, s. 30).

Ahlak tarihinde aklın saltanatını ilk kuran düşünür Sokrates olarak kabul edilmektedir. Onun öğrencisi olan Eflatun'a göre, ahlakı "iyilik ilmi" diye tarif etmek ve bütün hakikatlerin üstüne yükseltmek mümkün olabilir. Yunan filozofların ahlaka dair görüşlerinin yanında modern ahlakçıların bakış açılarına da değinmek gerekmektedir. Alman filozofu Kant, ahlakı "ödev ilmi" diye tarif ederken yine akla vurgu yapmaktadır. Bazı ahlakçılar ise ahlakın konusunu duygular alanında aramıştır. Jean Jacques Rousseau ile Pascal bunların başındadır. Ahlak hakkında daha yeni görüşleri ortaya koyan sosyologlar onu, toplumun emirleriyle yasaklarına uymakta aradılar (Topçu, 2005, s. 14).

Kant'a göre etik ya da ahlak öğretisi, özgürlüğün yasalarını konu edinen bilgi dalıdır. Bunun da biri deneysel biri akılsal olmak üzere iki kısmı vardır. Kant, deneysel olana Pratik Antropoloji, akılsal kısma ise Ahlak demektedir. G.E. Moore'da etik, etik yargılarla özdeş tutulmaktadır. Etik yargılar ise, içinde erdem, kötülük, ödev, doğru, iyi, kötü gibi terimlerin yer aldığı ifadelerdir. Bu ifadelerin doğruluğunu tartışma konusu yapmak ise etik yapmaya başlamaktır (Tepe, 1992, s. 9). Moore'un kendine özgü etik anlayışı, onun genel felsefi anlayışının bir parçasıdır. Bununla birlikte o, etiği felsefenin diğer uğraş alanlarından ayırmaktadır (Elmalı, 2007, s. 51). Felsefenin bir dalı olan "etik", ahlaki sorunlar ya da ahlaki yargılar hakkında felsefi düşünmedir. Etik bazen de ahlak sözcüğü gibi kullanılmaktadır (Frankena, 2007, s. 20).

Ross Pool'e göre, belli bir ahlak, belli bir toplumun isterlerini ifade eder. Bu ahlak toplumun sesidir ve toplumun üyelerine seslenir. Modern dünyada, içinde var olduğumuz toplumdaki bağımsız olarak bir kimliğe sahipmişiz gibi düşünmeye teşvik ediliriz. Ahlakın girişimi için ölümcül olan bu dışsallıktır. Ahlak dışsal olmasından ötürü, niçin onun emrettiği tarzlarda davranmamız gerektiği konusunda bizim için bir neden oluşturabilecek bir sebep sağlayamaz. Ahlakın gereklilikleri dışsal kısıtlar olarak değil, kendi doğamızın gerekliliği olarak kabul edilmelidir. Rasyonelleşmiş modern dünyada ahlak, akıl talebine ne direnebilir ne de bu talebi yerine getirebilir (Poole, 1991, s. 184).

Yukarıdaki filozofların ahlak hakkındaki görüşlerine bakıldığında bir davranışın "iyi" veya "kötü" gibi nitelikleri üzerinde durulmaktadır. Ahlakı ödev ilmi olarak görmek de onun somutlaştığı davranışlar üzerinde tanım yapmak demektir. Bir davranışın iyi veya kötü olarak nitelenmesi veya onun hangi ödev karşılık yapıldığını bilmek için için öncesinde onu iyi veya kötü kılacak bir karar mekanizmasından geçmesi gerekmektedir. Aslında belirtilmek istenen husus tam da burasıdır. Bu da davranışın ahlakiliği sorgusuna götürür ki sonuç itibarıyla bir davranışın ahlaki olması insanın kendi içinde ahlaki yargılamalar yapmasını gerektirir.

Ahlakı bir felsefe problemi olarak kabul eden ilk meşşai filozofu Kindi'dir. Aristo'nun felsefe sisteminden ilham alan görüşleri kendisini farklı bir yere

konumlandırmaktadır. Ahlaki erdemleri, biri ruha, diğeri davranışlara ait olmak üzere ikiye ayırır. Ahlakın amacı, verimli, huzurlu ve mutlu bir ömür sürmektir diyen Kindi'ye göre, buna engel olabilecek veya mutluluğa gölge düşürecek her şeyden sakınmak, korunmak ve gerekirse o tür şeylerle mücadele etmek gerekir (Kaya, 2002, s. 45).

İslam dünyasında ahlaka dair ilk kapsamlı eser yazan filozof Ebu Bekir Er-Razi'dir. Yeni Eflatunculuk ve Maniheizm etkisinden kalan Er-Razi, Eflatun'dan yararlanmıştır. Eflatunculuk anlayışına dayandığı için eserine Et-Tıbbü'rühani adını veren Razi'ye göre, bedeni tıp ve ruhi tıp şeklinde iki farklı tıp vardır. İlki fizyolojik hastalıkların önlenmesini ve tedavisini, ikincisi ise ahlaki hastalıklardan korunmayı ve insanın erdemli kılınmasını amaçlar (Çağrı, 2000, s. 81). Razi, temel ahlak meselelerini ele aldığı Et-Tıbbü'rühani adlı eserini yirmi bölüme ayırmış olup, başından sonuna kadar akıl-heva, ilişkisi veya karşıtlığı üzerinde durmuştur. (Razi, 2004, s. 25)

Farabi'ye göre ahlak, kendisiyle insanda iyi ve kötü eylemlerin ortaya çıktığı şeydir (Özgen, 1997, s. 9). Ahlak felsefesinin temelinde mutluluk kavramını yerleştiren Farabi, bütün eserlerinde psikoloji, felsefe, ahlak, siyaset ve metafizik arasında kesin bir bağ kurmuştur. Farabi'nin genel olarak takip ettiği akılcılık olgusu ahlak anlayışına da hâkimdir. Farabi ahlaksal değerleri insan iradesiyle bağlantılı bir şekilde ele alır. O'na göre ahlaki gelişmeye, yalnızca bedensel davranışlarla ulaşılmaz. Akıl ve fikir yoluyla da ulaşılır (Toktaş, 2009, s. 65-72).

İslam dünyasında ahlak filozofu olarak bilinen düşünür İbn Miskeveyh'tir. Onun ahlaka dair en önemli eseri Tehzibu'l-ahlak'tır ki bu da daha çok Aristo etkisinde yazılmıştır. Bununla birlikte İslami inanç ve ilkelerle bağdaşmayan görüşlerinde Aristo'dan uzaklaşan eser zaman zaman ayet ve hadislere de yer vermektedir (İbn Miskeveyh, 1983).

İbn Sina, Uyünü'l-Hikme'de felsefi disiplinlerin sınıflamasını yaparken ahlaki da (hikme hulkiyye) ameli hikmet'in bir disiplini olarak ele göstermiştir. O'na göre hikmet'i hulkiyye,, insan ruhunun bezenmesi gereken erdemler ile

arındırılması gereken reziletleri tanımayı sağlayan disiplindir (Çağrııcı, 2000, s. 137).

Gazali'ye göre ahlak, iyi işlerin ortaya konmasıdır. Gazali, ahlakın elemanlarını dört başlık altında toplamaktadır: Kalp, ruh, nefis ve akıl (Gazali, 1998, s. 15). Nasiruddin-i Tusi (ö. 672/1274), hem felsefe hem de diğer dini ve din dışı ilimlerde döneminin en büyük şahsiyetlerinden olan ansiklopedist bir ilim ve düşünce adamıdır. Onun ahlaka dair Ahlak-ıMuhteşemi, Efsafu'l-Eşraf, Edebu'l-Müteallimin, gibi daha çok pratik ahlak konularını ihtiva eden eserleri yanında, ahlak felsefesi ile ilgili asıl kitabı Farsça yazdığı Ahlak-ıNasiri'dir. Eser, İslam ahlak düşüncesinin olgunluk dönemi klasiklerinin en önemlilerindedir. Eserin birinci bölümünde Tahzibü'l-Ahlak'a değinen Tusi'nin eserindeki en önemli yenilik reziletlerin tasnifi ile ilgilidir (Çağrııcı, 2000, s. 205).

İslam ahlakçılarının da ahlakı fiillerin değerlendirilmesi sonucu iyi veya kötü şeklinde nitelediği yönünde fikirler öne sürdüğü anlaşılmaktadır. Yunan felsefesinden gelen birikimle ahlakı iyi ve kötü eylemlerin ortaya çıktığı şey olarak görmenin mümkün olduğu İslam düşünürlerinin bu alanda önemli sayıda eserler verdiği görülmektedir. Ahlakla ilgili görüş beyan eden filozoflara bakıldığında fiilin meydana gelmeden önceki karar verme aşamasına dikkat çekildiği görülmektedir. Bir davranışın iyi veya kötü olarak değerlendirilmesi için davranışın o doğrultuda gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu da davranışların ortaya çıkmasından önce onun bir takım değerlendirmelerden geçtiğini göstermektedir.

Ahlakla ilgili teorik bilgi kadar onun uygulanma aşaması da önemlidir. Uygulanma aşamasına geçmeden yani iyi veya kötü olarak nitelendirilmesi için davranış haline gelmeden önce zihni bir süreç geçmekte ki bu sürecin tanımlanması da ayrıca önem arz etmektedir. Bunun için ahlakla ilintili kavramları analiz etmek gerekir.

Ahlakla yakından ilintili bir kavram da normdur. Norm, değerlerle tanımlanabilecek bir kavramdır. Aslında, değerler, genellikle normlarda vücut bulur. Normlar, yaptırım güçleriyle toplumsal yaşamın belirgin bir unsuru olarak ortaya çıkarlar. Norm, bir etkileşme durumunda ilişki halinde bulunan bireylerin



birbirlerine karşı, nasıl davranmaları gerektiğini belirleyen kurallar bütünüdür. Normlar gerçek davranış kuralları olmaktan çok ideal davranış kurallarıdır (Gündüz, 2005, s. 20).

Ahlak bir de ilim olarak ele alınıp tarifi yapılmıştır. İlim olarak ahlak, insanların sahip oldukları melekelerden ve mükellef buldukları bir takım vazifelerden bahseden ilimdir. İlim olarak ahlak, Ömer Nasuhi Bilmen'e göre, geleceğin ne kadar kıymetli ve sadakat vazifesinin ne derece önemli olduğu konuları ile ilgilidir. O'na göre İlm-i ahlak iki kısma ayrılmaktadır. Bunlardan biri Ahlak-ı Nazari'dir ki, ahlaki esasları, kanunları ve fikirleri içermektedir. Diğer Ahlak-ı Ameli'dir ki, ahlaki meselelerin tatbiki ile ilgilidir. Bilmen, ahlakın mahiyetini ruhumuzun haiz olduğu bir kısım melekelerden kuvvetlerden ibaret olarak açıklamaktadır (Bilmen, 1949, s. 3).

Ahlak'ın tanımını yaptıktan sonra, onun konusunun, metodunun, lüzumunun ve gayesinin ne olduğuna da bakmak gerekir.

Ahlakın konusu olan iyiyle ilgili değişik bakış açılarıyla oluşan teoriler çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Bunlardan ilki iyinin nesnel ya da öznel olarak düşünülmesine göre, ikincisi iyinin niyet, sonuç ve ödevle ilişkisine göre, üçüncüsü de iyinin psikolojik bir ifadeye indirgenip indirgenmemesi açısından yapılan sınıflamadır.

Nesnelci teoriler, ahlaki doğruların insanların arzu ve eğilimlerinden bağımsız, dolayısıyla nesnel olduğunu savunurlar. Öznelci teoriler, ahlaki doğruların kişiye ve toplumlara göre değiştiğini belirtirler. İkinci sınıflamadaki niyetçi, sonuççu ve ödevci gruplandırmalara gelince; niyetçi ahlak teorisine göre, ahlaklılığın özü o eylemi ortaya koyan insanın niyetinde bulunur. Eylemin sonucunun ne olduğuna değer verenler sonuççu ahlak teorisini oluştururken, ödev duygusundan kaynaklanan davranışları ahlaki bakımdan doğru kabul eden teoriler de ödevci ahlak teorisini oluşturur. Ahlakın konusu olan iyinin son çözümlemede psikolojik bir ifadeye indirgenip indirgenmemesi, ahlaki teorinin doğacı olup olmaması meselesiyle ilgilidir (Türkeri, 2004, s. 110-113).

İslam ahlakçıları ahlakın tarifinde olduğu gibi ahlak'ın konusunun ne olduğu hususunda da yine farklı görüşler ortaya konulmuştur. İslam ahlakçıların görüşleri ışığında, ahlakın konularını şöyle sıralamak mümkündür:

- a. İnsan ruhundaki iyilik ve vazife hissi
- b. Çeşitli faziletler (hikmet, adalet, şecaat, iffet)
- c. Hürriyet, diğergamlık ve vatanseverlik.

Ahlak, bütün insanlara şamil olduğu için, onu insan davranışlarından soyutlamak mümkün değildir. Dolayısıyla denilebilir ki ahlakın konusunu insan davranışını ilgilendiren alanları içermektedir.

Ahlakın metotlarına gelince, ahlakta metot çeşitli görüşlere göre ayrı ayrı benimsenmiştir. Bir kısım ahlakçılar, ahlakın metodunu deneye, bazıları akla, bazıları da deneyci akılcı sistemlere dayandırmıştır (Erdem, 1994, s. 31).

Ahlak ilminin lüzumu da çeşitli şekillerde ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu ilmin gayesi, yaratılışlarına uygun hareket etmelerini sağlayarak insanların mutluluğunu temin etmektir. Ahlak ilmi insanlara doğruları, iyi nitelendirileni, güzeli bildirir (Altıntaş, 1999, s. 21). İslam ahlak düşünürlerinin, ahlak lüzumunu ortaya koyarken üzerinde önemle durdukları ve dikkatten kaçırmadıkları bir husus vardır ki o da, Sokrates'te olduğu gibi, ahlaklılığın bir bilgi işi, yoksa ilim işi olduğudur. Ahlakın, iki dünyada da mutlu olmayı gerektirdiğini Sokrates, Eflatun ve Aristoteles'den İbni Miskeveyh ile diğer ahlakçılar dile getirmişlerdir. Aynı tesir İslam ahlakçılarında da görülmektedir (Erdem, 1994, s. 31-37).

## **1.2 Ahlak Eğitim İlişkisi**

Ahlak'ın tanımı ve onunla ilgili farklı geleneklerin düşüncelerine değindikten sonra eğitim kavramını analiz etmek gerekir. Eğitim kavramı eğitim bilimcileri tarafından şöyle tarif edilmektedir: “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972, s. 12). Bu tariften yola çıkarak din eğitimi şu şekilde tanımlanabilir.

“Din Eğitimi, bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir” (Tosun, 2010, s. 34). Buna ilişkin olarak ahlak eğitimi de, ahlaksal değerleri benimsemek ve eylemsel haline getirmektir (Öymen, 1975, s. 25).

Ahlak eğitimi yerine terbiye kavramını kullananlar da vardır. Bu kavramı kullananlara göre ahlak ilminin temeli terbiye olduğu için asıl araştırılması gereken bu kavramdır. Terbiye, sözlükte, yetişip büyüme ve yükselmek anlamlarına gelmektedir. Pedagoji bilminde terbiye, “Dini selameti, dünyevi mutluluğu ve güzel ahlakı kazandırabilmek için çocuklara gelecekteki mesleklerini/yollarını belirlemek ve onun gereklerini öğretmektir diye tarif edilmektedir” (Abdurrahman Şeref, 2012, s. 20). Bunun yanında, ahlak terbiyenin bir meyvesi olarak kabul edilmektedir. Terbiye ile elde edilen kazanımların içinde ahlaki davranışlar da sayılmaktadır (Sadat, 2005, s. 18).

Farabi, öğretim (Ta’lim) ve eğitimi (Te’dib) birbirinden ayırmaktadır. Ona göre, öğretim milletlerde ve şehirlerde teorik erdemleri gerçekleştirme çabası, eğitim ise, milletlerde ahlaki erdemleri ve uygulamalı meslekleri gerçekleştirme metodudur. Öğretim, ilke olarak ikna yöntemine dayandığından yalnızca sözlü olur. Oysa eğitim, insanlarda bazı davranışlara yönelik alışkanlık ve melekeler geliştirmeyi amaçladığından hem sözlü hem de fiili olur (Çağrı, 2000, s. 124).

Buna karşın Nakıb El-Attas, eğitimi zaman içerisinde farklı şekilde verilen şey olarak tanımlarken eğitim kavramı yerine te’dib kavramına dikkat çekmektedir. Te’dib Arapça bir kelime olup “edeb” kelimesinden türetilmiştir. Ona göre, te’dib kavramı teori ve pratiği beraberce kapsamaktadır. El-Attas’ın kullandığı Terbiye kavramı ise, büyütme, destekleme, besleme gibi anlamalara gelmektedir. Terbiyeyi uygulayanlar ebeveynlerdir. Burada kastedilen soy yoluyla edinilen sahip oluşturmaktır. Oysa eğitim sürecinde asıl olan akla ve kalbe yönelmektir. Eğitimde edep kavramını çıkarmak, adaletin yokluğu ve bilgideki karışıklığa sebebiyet vermektir. El-Attas’a göre, İslami manada eğitimi tarif eden en net kavram Te’dib’tir. (El-Attas, 1989, s. 190-220).

Ahlak eğitim ilişkisini ortaya koymak için ahlakın değişip değişmeyeceği meselesi üzerinde durmak gerekmektedir.

Ahlak, kendi fiillerini ortaya koyan durumdur. Nefis bunun için düşünmez. Stoacılara göre, bütün insanlar doğuştan iyi olarak yaratılırlar, sonra kötü insanlarla arkadaşlık ederek, eğitimle giderilemeyen kötü arzulara sürüklenerek kötü kişiler olurlar. Galinos, Stoacıların bu görünüşü reddederek kendi görüşünü şu şekilde açıklamaktadır. Ona göre yaratılış itibarıyla iyi insanlar, kötü insanlar ve bu ikisi arasında bulunan orta durumda insanlar vardır. Yaratılışça iyi olanlar sayıca az olup kötüleşmezler. Yaratılışça kötü olanlar sayıca çok olup iyileşmezler. Bu ikisi arasında orta durumda olanlar ise iyilerle arkadaşlık ederek ve öğütlerle iyi kişiler olurlar, kötülerle arkadaşlık ederek kötü kişiler olurlar. Aristo, Ahlak adlı kitabında kötü insanın eğitimle iyi insan olacağını söyler. Ancak bu mutlak değildir. Kimisi eğitilebilir fazilete doğru hızla ilerler, kimisi eğitilebilmekle birlikte fazilete doğru yavaş yavaş ilerler (İbn Miskeveyh, 1983, s. 37-38).

İslam dünyasında Kindi, Farabi, ve İbn Miskeveyh'ten beri insanın huyları ikiye ayrılarak ele alınmıştır. Bunlar Tabii Huy ve Kazanılmış Huy'dur. İnsanın yaratılışta aslında gizli olan haslet ve eğilimlere tabii huy denmekte, alışkanlıklarla meydana gelen ve çevrenin tesiriyle sonradan kazanılan huylara da kesbi huy denmektedir. Ahlakın değişeceği veya değişmeyeceği meselesi üç görüş etrafında toplanmıştır:

Birinci Görüş: Eski ahlakçıların görüşü ki, bunlar ahlak kavramının tekili "hulk"u bütün insan fiillerinin kaynağı saymışlar ve "Hulk-u Tabiiyye"nin değişmesine imkân olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu görüşü Yusuf Has Hacip, Sa'di-i Şirazi, Nasreddin-i Tusi ve Katip Çelebi gibi ahlakçıları benimsemişlerdir.

İkinci Görüş: Tabii huyun değişmeyeceğini, ancak kazanılmış huyun değişeceğini savunanların görüşüdür. Bu görüşü savunanlara göre, bu huy arızidir, ülfet ve itiyatla ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla değişmesi de mümkündür.

Üçüncü Görüş: Hiçbir huyun tabii olmayıp, dış etkenler sonucu olduğunu, bundan sebeple, bütün huyların mutlak şekilde değişebileceğini ileri sürenlerin

görüşüdür. İbn Miskeveyh, Gazali, Birgivi gibi İslam ahlakçıları ve son devir Osmanlı ahlakçılarının büyük bir çoğunluğu huyun değişip terbiye edilebileceğini savunurlar. Bu görüşte olanlar ahlakın değişebileceğini, dini delil, akli delil ve tecrübî delil olmak üzere üç çeşit delille ortaya koymaya çalışmışlardır (Erdem, 1994, s. 57-58).

Farabi'nin ahlakın değişmesi meselesi üzerindeki fikirlere bakıldığında daha çok ahlakın değişeceği fikrini savunduğunu görmekteyiz. Ona göre İnsanlar, eğitime yatkınlık bakımından farklı karakterler arz eder. Ahlak terbiyesi için dışarıdan destek almanın gerekliliğini ve bunun için bir eğitimciye ihtiyaç duyulduğunu düşünür. (Çağrı, 2000, s. 124).

İbn Sina ahlak eğitimi konusunda farklı görüşler ileri sürmekte ve daha çok tasavvufçulara yaklaşmaktadır. O'na göre her rezilet zıddı ile tedavi edilir. İnsanın ruh ve beden olarak münasebeti olumsuz görülmektedir. Bedenin ruhu etkisine alması kötü ahlaklılığı, bunun tersi iyi ahlaklılığı doğurur (Çağrı, 2000, s. 139).

Gazali ahlakı değişmesi meselesine şöyle yaklaşmaktadır: Ahlakın değişmesi, aile, okul, çevre ve ferdin kendi çabası ile olmaktadır. Bazıları ahlakın değişmeyeceğini zannetmişler, şehvet gazab ve mizaç gereğidir; o hiçbir şekilde insanoğlundan ayrılmaz demişlerdir. Ahlakın değişmesi mümkün olmasaydı Rasulullah (s.a.v), "Ahlakınızı güzelleştirin" diye buyurmazdı. Gazali, din eğitimi tarihi içinde din eğitiminde karakter ve ahlaki karakter sistemini en kapsamlı ve en iyi inceleyen ilim adamlarındandır. Ona göre karakter, ne ma'rifet, ne kudret, ne de fiildir. Karakter nefiste yerleşmiş bir durumdur (Çamdibi, 2007, s. 215).

Ahlak eğitiminin gayesi son devir Osmanlı ahlakçılarına göre, ahlaki olgunluğu temin etmektir. Genel olarak ahlak eğitiminin küçük yaşta verilmesinin daha uygun olduğunu ve bu eğitimin geleceğe dönük olmasını beklenir. Zira bir insanda, ahlak olmayınca, o insan fikri terbiyede, ilim ve fende, ne kadar ileri olursa olsun yine de eksiktir (Erdem, 1996, s. 145).

Ahlak ilminin tıbbu-ruhani (ruhlara ait hastalıkların çarelerini gösteren doktorluk ilmi) olduğunu dile getiren Kınalızade Ali Efendi, insan için çirkin ahlak onun hastalıkları ve pis amelleri de onun arızası olduğunu dile getirmektedir. Ona göre, ahlak ilmiyle, çirkin huyları gidermek, iyi ahlakı devam ettirmek mümkündür ve pekâlâ güzel ahlak da bu ilimle kazanılabilir (Kınalızade Ali Efendi, t.y, s. 36).

Konu ile ilgili Ömer Nasuhi Bilmen de görüşlerini şöyle açıklamaktadır: “Ahlakı ıslah ve tezhîp kabildir. Bu hususta semavi dinler, felsefî müesseseler; birçok mev’izleri, tavsiyeleri ihtiva etmektedir. Eğer kabili tezhîb olmasaydı bu kadar nasihatler gayretler zait olmaz mıydı?” Bilmen konu ile ilgili düşüncelerini daha çok Gazali’nin görüşlerini referans alarak açıklamaktadır. O’na göre ahlakın tezhîbi mümkündür. Fakat bazı melekeleri ıslah kolay olduğu halde bazılarını ıslah etmek için büyük uğraşlar vermek gerekebilir (Bilmen, 1949, s. 5).

Ahlaki yargı ile ilgili bu çalışmamızın dayandığı Kohlberg ve o’nun eğitim anlayışına da değinmek gerekmektedir.

Kohlberg’in ahlak eğitiminde amaç ahlakta üst evrelere geçiş sağlamaktır. Böyle bir eğitim programı, belli bir değeri aktarmak yerine, akıl yürütme süreçlerini harekete geçirmek gerekmektedir (Çileli, 1986, s. 114). İnsanlar doğuştan, düşünme yetisine sahip oldukları gibi ahlak yetisine de sahiptirler. Şuurun gelişmesinde zihnin terbiyesine lüzum olduğu gibi ahlakın gelişmesinde de ahlaki terbiyeye ihtiyaç vardır. Çevrenin iyi şartları kötü bir insanın iyiliğe doğru yöneltilmesine yarayabildiği gibi, çevrenin fena şartları bir iyinin kötülüğe sürüklenmesine neden olabilir. Kötülükten uzaklaştırma ve iyileri daha ileri iyiliklerin hizasına yükseltmek, ahlak terbiyesinin işidir. Nurettin Topçu’ya göre ahlak terbiyesi çok basamaklı bir çalışma ile mümkün olabilir. Ahlaklılık bilgi olmadan önce hareket halinde yaşanmalı ve böylece yaşanmış bir duygu olmalıdır (Topçu, 2005, s. 105).

Ahlak yargılarının nesnel mi yoksa öznel mi olduğu, ahlak felsefesinin en çok üzerinde durduğu sorulardan biridir. Karar verme mekanizmasını harekete geçirmek hayati önem arz etmektedir. Bu ahlak eğitimi konusunda da açık şekilde kendini göstermektedir (Nuttall, 1997, s. 45).

### 1.3 Ahlaki Gelişim

Ahlak gelişimi kavramından önce gelişim kavramının ne anlam ifade ettiğine bakmak gerekir. Gelişim, genel olarak olgunlaşma kavramı ile karıştırılarak kullanılır. İnsanlar olgunlaştıkça geliştikleri için iki kavram çok da birbirinden ayırt edilmez.

Olgunlaşma, bireyin doğumuyla getirmiş olduğu potansiyelin zamanla gün yüzüne çıkması olarak ifade edilir. Bu anlamda bireyin herhangi bir çaba sarf etmesine gerek yoktur. O kendiliğinden ortaya çıkan bir süreçtir. Gelişim ise olgunlaşmayı da kapsayarak, doğumdan ölüme kadar bireyin geçirmiş olduğu değişiklikler olarak tanımlanır. Gelişimde bireyin çabasına ihtiyaç vardır. İnsanlar yaşamları boyunca gelişme ve değişme içindedir (Bacanlı, 2003, s. 40).

Doğumdan ölüme kadar süren insan hayatı bir bütün olmakla birlikte, gelişim özellikleri bakımından, birinin diğerinden farklı dönemleri vardır. Çocukluk, gençlik, yetişkinlik, orta yaş ve yaşlılık olmak üzere beş ana gelişim devresini tanımlayabiliriz. Bu başlıklar altında ele alınan gelişim devreleri içerisinde dini hayatın çeşitli boyutlarında müşahede edilen değişimler ve gelişmeler, din ile psikoloji arasındaki karşılıklı ilişkiyi açığa vurur (Hökelekli, 1993, s. 251). Bununla birlikte, dört gelişim alanından bahsedilebilir. Bunlar; fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, psikososyal gelişim ve ahlak gelişimi. Bu çalışma ahlak gelişimi ile ilgili olduğu için sadece bu başlık ele alınacaktır.

Ahlak gelişimi, bireylerin, belirli eylemleri “doğru” ya da “yanlış” olarak değerlendirmelerine olanak tanıyan ve kendi eylemlerini yöntemlerini sağlayan kuralları kazandırmaları sürecidir (Onur, 2000, s. 173). Çileli’ye göre Ahlaki gelişim, geniş anlamda, kişinin git gide bağımsızlaşması, kendi değerlerini bağımsız olarak vermesi anlamındadır. Bireylerde ahlakın kazanılması aynı zamanda, toplumsallaşmanın da kazanılması anlamına gelir.

Gelişim psikolojisinde ahlak ve ahlaklılık etiketleri adı altında çok çeşitli davranış biçimleri, yetenekler ve motifler araştırılmaktadır. Hak ve haksızlık hakkında yargılar, iyi ve kötü; gözlenmiyor olunan durumlarda dahi nefis

hakimiyeti, otokontrollü davranışların diğer biçimleri, seksüel ya da agresif dürtülerin kontrolü; emir ve yasakların ihlalindeki suçluluk duygusu; yardım davranışları; başkalarının beden ve mülkiyet dokunulmazlıkları; dürüstlük; güvenilirlik; bir otoritenin isteğine karşı itaat ya da direnç gösterme. Farklı gelişim psikologları seçtikleri araştırma perspektifi ve teorik oryantasyona göre bu tür problemlerin sadece belli bir grubuyla çalışmaktadırlar (Çiftçi, 2001a, s. 18).

Günümüzde ahlak gelişimine eğilen gelişme psikologları ve sosyal psikologlar ahlak gelişmesinde ya duygusal-güdüsel etkenlere ya da bilişsel etkenlere ehemmiyet vermektedir. Bu etkenler Freud'un ve Piaget'in sosyalleşme kuramlarında ilk defa detaylı incelenmiş ve sonraki kuramsal ve görgül gelişmeler konuyu daha iyi kavramamıza yardımcı olmuştur (Kağıtçıbaşı, 1985, s. 247).

Çocukta ahlak; duygusal, sosyal ve zihinsel olarak çok yönlü ve karışık bir süreç olarak gelişir ve şekillenir. Ahlak gelişiminin özelliklerini, bu değişik yönlerin her birini dikkate alarak, doğru bir şekilde tanımak mümkündür (Hökelekli, 2009, s. 11). Daha önce de bahsedildiği gibi çocukta ahlak gelişiminin başlaması ancak vicdanın uyanmasıyla mümkün görünmektedir. Psikologlar genel olarak “ahlaki gelişim” kavramını, davranışa yön veren içsel ölçütlerin kazanılmasını anlatmak için kullanır. Ahlaki gelişim ile sosyal gelişim ve toplumsallaşma birbirleriyle çok yakın ilişkilidir. Ahlaki davranışların çoğunun temeli çocuğun kültürel değerleri öğrenmesiyle oluşur (Hökelekli, 2009, s. 12).

#### **1.4 Ahlaki Gelişim Kuramları**

Kuramlar ahlak gelişimi ile ilgili farklı görüşleri sürmüştür. (Çileli, 1986, s. 9). Ahlak gelişimi üzerinde de farklı yöntemlerin kullanıldığı birbirinden farklı yönlerin öne çıktığı durumlar vardır.

Ahlaki gelişim, kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden biridir. Toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi, neyin kötü olduğu konusunda bireyde bir bilinç geliştirir (Selçuk, 2007, s. 116).

Çocukların ahlaki gelişimi konusunda tarihte üç büyük felsefe öğretisi vardır.



Birincisi, St. Agustine gibi teologların savunduğu “ilk günah” öğretisidir; buna göre, çocuklar doğal olarak günahkâr yaratıklardır, dolayısıyla yetişkinlerin müdahalesine ihtiyaç duyarlar (Onur, 2000, s. 173). Çocuk, bencillik, cinsellik, saldırganlık gibi negatif eğilimlerle doğar. Bu eğilimler sadece, çocuğun anne-baba tarafından erken yaşlarda eğitimi (ceza) ile yok edilir. Buna uygun olarak da eğitimin hedefi, bu antisosyal dürtülerin suçluluk duygusu aracılığıyla bastırılmalarıdır. Aksi halde ortaya çıkarlar. Ahlak eğitiminde başarılı olmak için negatif dürtülerin (id’in) kontrol altında tutulması gerekir. (Çiftçi, 2001a, s. 19).

İkincisi, John Locke’un öncülük ettiği görüş, çocuğun ahlak açısından yansız (nötr) olduğunu, eğitim ve yaşantının çocuğu doğru ya da günahkar bir birey yapacağını savunur (Onur, 2000, s. 173). Buna göre, yeni doğmuş bir bebek ne iyi ne de kötüdür. Bireyin yaşantısı onu her yönde şekillendirebilir. İngiliz ampirizminden çıkan bu tasarım, psikoloji içinde özellikle öğrenme teorisyenleri tarafından savunulur. Ahlaki davranış göstermek için (gelişim hedefi) hem sosyal olarak hoş görülmeleyen davranışların bastırılması hem de prososyal (özgeci) davranışlarda bulunulması gerekir (Çiftçi, 2001a).

Üçüncü görüş, Jean Jaques Rousseau’nun temsil ettiği görüştür. Bu görüşe göre çocuklar, “doğuştan saf ve temiz” olarak doğarlar ve ahlak dışı davranışlar yetişkinlerin onları yanlış yönlendirmesinden kaynaklanır. (Onur, 2000, s. 173). Rousseau’ya uzanan bu anlayış, insanda kötülüklerin ilk önce sosyal çevresinden kaynaklandığını kabul eder. Bu nedenle eğitimin amacı, çocuğun sahip olduğu “iyi” potansiyelinin kısıtlanmaması ve özgür gelişimine katkıda bulunmak olmalıdır. Bilişsel teorisyenlerin -Piaget, Kohlberg – görüşleri de bu görüşe yakın olan bir görüştür (Çiftçi, 2001a, s. 19).

Ahlak gelişimiyle ilgili bilimsel yaklaşımlar, Sigmund Freud, ve Jean Piaget gibi psikologlar ile 20. yüzyıl başlarında başlamış, Davranışçı Psikoloji ve Sosyal Öğrenme Kuramcıları da ahlak gelişimi olgusuna eğilmişlerdir. Ahlak Gelişimine bilimsel yaklaşımlar; Psikanalitik Kuram yaklaşımı, Sosyal Öğrenme Kuramları yaklaşımı ve Zihinsel Gelişim Psikolojisi Kuramı yaklaşımı olarak üç ana bölüm altında toplanabilir. Bu değişik yaklaşımlar üç ayrı felsefe akımından etkilenmişlerdir (Çileli, 1986, s. 9). Psikanalitik Kuramı insanın doğuştan kötü

olduğu ve gelişme sürecinde bazı müdahalelere ihtiyaç duyacağı; Davranışçı ve Sosyal Öğrenme Kuramı, insanın doğuştan nötr olduğu, iyi veya kötü olarak nitelenemeyeceği ve gelişme sürecinde öğrenme yoluyla şekillenebileceği; Zihinsel Gelişim Kuramı ise, ahlak gelişiminin zihinsel gelişimin bir sonucu olduğunu ileri sürmektedir (Kaya M. , 1997, s. 186).

Felsefe ile Psikoloji arasında köprü kuran Kohlberg, felsefi açıdan belirlenen ahlaki yargının psikoloji niteliklerini açıklamış, bu yargının çocuklukta ortaya çıkmasından başlayarak en gelişmiş düzeye ulaşması sürecini ortaya koymuştur. Kohlberg'e göre ahlak gelişimi için toplumsal bakış açısının kavratılması gereklidir. (Çileli, 1986, s. 12).

Ahlak gelişimi teorileri, Psikanalitik Kuram, Öğrenme Kuramları ve Zihinsel Gelişim Psikolojisi Kuramları çerçevesinde ele alınarak incelenmektedir. Bu kuramların ahlak eğitimine ilişkin farklı yaklaşımları şu şekilde özetlenebilir.

#### **1.4.1 Psikanalitik Kuram**

Freud'un kurucusu olduğu Psikanalitik kuramın ahlak gelişimi alanında üzerinde durduğu husus, daha çok akılcı davranıştan saparak katı ahlak kuralcılığına yönelen hastalarının bu davranışın nedenlerini araştırmak olmuştur (Çileli, 1986, s. 15).

Psikanalitik kuramın kurucusu Freud, ahlak ve kişilik gelişimini psiko-güdüsel bir süreç olarak ele almaktadır. Freud, ahlak gelişimini, id (altbenlik), ego (benlik) ve süper ego (üst benlik) ilişkilerindeki denge kavramına bağlamaktadır (Kaya M. , 1993, s. 24).

İd, sürekli haz alma çabasındadır ve kişinin iç yaşantılarını ve gizli duygu dünyasını ifade eder. Ego, çevreyle etkileşim sonucu ortaya çıkan kişiliğin ussal ögesidir. Ego, bir tür uyum sağlama mekanizmasıdır. İd, haz alma ilkesine göre hareket ederken, ego gerçeklik ilkesine göre hareket etmektedir. Süper ego ise, kişiliğin ahlaki yönüdür. Süper ego, id'den gelen içgüdüsel dürtüleri bastırır ve yönlendirir (Öztürk, 1989, s. 29).

Psikanalitik kuram, insanı doğuştan kötü olarak kabul eden öğretilerden oluşmaktadır. Bu kurama göre kişilik gelişimi için yetişkinlerin yardımına ihtiyaç vardır.

Freud'un öne sürdüğü kurama göre ahlak gelişimi, çocuğun kişiliğinde süpereo'nun gelişmesiyle elde edilmektedir. Süpereo, anne-babanın çocuğa yönelttiği ödül ve ceza uygulamaları ile oluşan toplum değerlerinin içsel temsilcisidir. Görevi, bireyin toplumun onaylayacağı yönde davranmasını sağlamaktır. Birey sadece ana babasının değerlerini değil, aynı zamanda onların süperegolarını da oluşturan toplum değerlerini, süpereo'nun iki elemanından biri olan "vicdan"a yerleştirir. Vicdan, kişinin toplumun suç saydığı davranışlara girmesini suçluluk duygularıyla engeller. Süpereo'nun diğer elemanını oluşturan "ideal ego" ise toplumun değerlerine uyma sonucu kişiyi gurur ve kıvanç duyguları ödüllendirir. Süpereo bu işlevleri ile toplumun hoş karşılamadığı cinsel ve saldırgan türdeki tepkileri engellemek, egoyu ahlaki amaçlara yöneltmek ve kusursuz olmaya çabalamak gibi görevleri üstlenir (Gençtan, 1974, s. 16).

Freud, kişilik ve ahlak gelişiminin oral, anal, fallik, latent ve genital dönemlerden geçerek oluştuğunu söylerken, ahlak gelişimi açısından en önemli yaş döneminin 3-5 yaşları arasındaki odipal döneme rastladığını vurgulamaktadır. Bu dönemde yoğun içişik korkularının gelişmesi ile erkek çocukları babaları ile kızlar ise anneleri ile özdeşlik kurmaları süperegonun gelişmesini sağlamaktadır (Acuner, 2004, s. 32).

Freud kuramında, 5 yaş dolayında oluşan süperegonun ortaya çıkmasından önce, çocuk sosyalleşme süreci içinde oral ve anal evreler yaşamakta bunlarla birlikte yeme alışkanlıkları, tuvalet eğitimi ve saldırganlığının engellenmesi süreçleri içerisinde "iyi çocuk", "kötü çocuk" tanımlarının ne olduğu ile bunlara ilişkin duyguları yaşamaktadır. Bu süreç, süpereo gelişiminde ödül ve ceza ile ana baba özelliklerinin içselleştirildiği süreçtir. Buna özdeşleşme denir. Freud, özel bir ahlak gelişimi kuramı getirmemiştir ancak kişilik gelişim süreci içerisinde bebeklik ve çocukluk dönemi ilişkilerinin kalıcı özelliğine dikkati çekmiştir. Daha sonra çocuk yetiştirme teknikleri üzerinde yoğun çalışmalar olmuştur (Çileli, 1986, s. 17).

Klasik psikanalistlere göre, annesiz büyüyen kızlar ve babasız büyüyen erkeklerin zayıf bir üstben'e sahip olacağı kabul edilir. Bu kabul, Freud'un teorisini değiştiren Erikson'da, ahlaki ilkelerin sadece özdeşim kurulacak ebeveynin önemsenmesinde değil her iki ebeveynde ve sadece üstben yerine ben-gücünün öneminin vurgulanması ile değişir. Erikson'a göre üstben-oluşumunda klasik analitik yaklaşımdaki gibi ceza korkusundan ziyade çocuğun ebeveynin sempatisini kazanma hedefi önemlidir (Çiftçi, 2003, s. 108).

Psikanalitik kuramcılardan Freud'u izleyen Erikson, sosyal etkenlere de önem vermiştir. Erikson, kişilik ve ahlak gelişimini yetişkinliğe uzanan sekiz evrede incelemiştir. Erikson'a göre ahlak gelişimi, yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar sürmektedir. Süperego gelişimi insanın 8 evresinin üçüncü evresi olan 3-5 yaşlarında "girişim suçluluk" evresinde oluşmaktadır. Bu evrede çocuk, anne-babanın onaylayacağı doğrultuda girişimlerde bulunmak zorundadır. Bu evrede vicdan da gelişmeye başlar ve çocuk artık içinden gelen sesleri duyar. Erikson'un kişilik gelişimi kuramında sosyal ilişkiler önemli yer tutmaktadır (Kaya M. , 1993, s. 29).

Ahlak gelişiminin ağırlık kazandığı diğer bir evre, beşinci evre "kimlik ve kimlik karmaşası" evresidir. Erikson, bu evrede genç birey kendi kimliğini bulma arayışı içindedir der. "Yakınlığa karşın yalnızlığın" çözümünün yer aldığı altıncı evrede ise genç yetişkin topluma göre hareket etme eğilimindedir. Yetişkin birey, toplumun gerçekleri ile uyuma, görev, yarışma ve cinsel beraberliğe ahlaki bir yorum getirerek yetişkinlik dönemine ilerler (Çileli, 1986, s. 18).

### **1.4.2 Öğrenme Kuramları Yaklaşımı**

Davranışçı psikoloji yaklaşımı ile öğrenme kuramcıları, ahlaki gelişimi incelemek amacı ile vicdan, süperego ve zihinsel gelişim evreleri soyut yapıların oluşmasını inceleme olanağı vermedikleri için geçerli olmadığı görüşünü paylaşmaktadırlar. Ahlakı öğrenilen davranışlar arasına alan öğrenme kuramcıları, davranışların kazanılmasında ceza, ödül, pekiştirme, model ve taklitle öğrenme süreçleri üzerinde durmakta ve Skinner'in işlemsel öğrenme süreçleri

doğrultusunda, davranışın istenilen yönde geliştirilebileceği görüşünü savunmaktadır (Çileli, 1986, s. 19).

Davranışçı öğrenme kuramcıları, ahlakı, ahlaki davranışlarla eş anlamlı olarak görürler. Bu kurama göre çocuk ne iyi ne de kötü olarak doğar. Ancak farklılığı oluşturan çevredir ve çocuğun ahlaki gelişiminde çevrenin merkezi bir rolü vardır. Ahlaklılık veya ahlaksızlık öğrenilmiş davranışlardır. Davranışçı öğrenme kuramcılarından Skinner'e göre ahlak, içinde ceza ve mükâfatın çoğunlukla etkili olduğu operant şartlanma sonucunda öğrenilir (Şengün, 2003, s. 29).

Sosyal öğrenme Kuramcıları'na göre kültür insanı şekillendirir ve insanların birbiriyle olan ilişkileri kişiliği etkiler. Çünkü insan çevresinin ürünüdür. Bu kuramda sosyal davranışlar neyin doğru, neyin yanlış olduğu ahlaki yargılar tarafından tayin edilir. Kişiliğin şekillenmesinde önemli etkenlerden biri de ailedir. Aile davranışların kazandırıldığı, ödül ve cezaların bolca kullanıldığı başlıca ortamlardan biridir. Öğrenme kuramcılarına göre, sosyal yaşam süreci içerisinde kurallar ve ahlaki değerler öğrenme sonucu şekillenir. Buna göre vicdan, ana babanın koyduğu standartların çocuk tarafından benimsenerek bir iç kontrol sistemi olarak tanımlanmasıdır (Kaya M. , 1993, s. 31).

Eysenck, vicdanın belli bir durum, davranış ve düşüncelerle ortaya çıktığını belirterek, ahlaki değerlerin kazandırılmasında modern öğrenme kuramı doğrultusunda gerçekleşebileceğini belirtir. Eysenck'e göre ahlaki değerler yoksunluğu, koşullanma yoksunluğu, koşullanma yetersizliği ve yanlış koşullanma sonucu ortaya çıkmaktadır (Çileli, 1986, s. 20).

Bandura ve Walters, Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi kuramlarını taklit ve model aracılığı ile öğrenme üzerinde yoğunlaştırmış, taklidin sadece onaylanan değil aynı zamanda da onaylanmayan davranışların edinilmesindeki önemini vurgulamıştır. Nash ve Bronfenbrennger, yaptıkları kültürler arası araştırma ile çocukların sadece kendilerine sözlü olarak yöneltilen doğru yanlış kavramlarından değil, aynı zamanda yetişkinlerin, davranış biçimlerinden de

etkilendiklerini ortaya koymuşlardır. Bandura da, değerlerin öğrenilmesinde modellerin etkisini deneylerle ortaya koymuştur (Çileli, 1986, s. 20).

Sosyal öğrenme kuramı ahlaki gelişim sürecinde şu ortak noktaları içerir (Thomas, 1997, Akt.: Acuner, 2004, s. 33).

1. Bireylerin davranış biçimleri ve ahlaki değerleri doğuştan değildir. Yaşın ilerlemesi ile kendiliğinden de değişmez. Günlük yaşamdaki ilişkiler içinde öğrenilir. Ahlaki değerler değişmesi yaşantılara bağlıdır.
2. Bireyler olayları ya bizzat kendileri yaşarlar ya da diğer bireylerden haberdar olurlar. Bu bağlamda ahlaki yargılar ya sosyal ilişkilere katılma ya da gözlem yolu ile öğrenilir.
3. Birey, deneyimleri sırasında ahlaki değerlerden hangisinin kabul edilip hangisinin reddedileceğinin kararını, sosyal yapı içindeki etkileşimin sonucuna bağlı olarak verir.
4. Ahlaki gelişim zihinsel bir süreç olmayıp, bireyin günden güne değişen ve gelişen değerlerinin ve davranış biçimlerinin biriktiği süreçtir.

Genel olarak öğrenme kuramcıları ahlak gelişimi için, koşullanma kurallarının baz aldığı ceza, ödül veya model aracılığıyla yetişkinlerin onayladığı davranış kalıplarının öğrenilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Çileli, 1986, s. 22).

### **1.4.3 Zihin Gelişimi Kuramı Yaklaşımı**

Zihin gelişimi kuramı, insanın doğuştan iyi olduğunu temel alan bir kuramdır. Bu kurama göre, ahlak gelişimi dışarıdan müdahalelerle şekillenemez.

Zihinsel gelişime dayalı ahlaki gelişim teorilerinin dayandığı temel varsayımlara göre, çocukluk boyunca, yaşın ilerlemesine bağlı olarak zihinsel yapıda değişimler olur. Bireyin zihinsel yapısının karakteristiği, genetik yapı ve çevresel etkenlerle belirlenir. Zihinsel yapı genetik kodların ve günlük deneyimlerin etkileşiminin bir ürünüdür (Acuner, 2004, s. 35).

Zihinsel gelişim kuramı denildiğinde göze çarpan en kapsamlı açıklama İsviçreli bilim adamı Jean Piaget tarafından yapılmıştır. Piaget, aynı zamanda

ahlaki yargının gelişimini de ilk kez en sistemli şekilde açıklayan kuramcı olmuştur. Başlı başına bir ahlak gelişim kuramı geliştiren bir diğer bilim adamı Lawrence Kohlberg'dir (Çileli, 1986, s. 22). Kohlberg'in yaklaşımına bakıldığında Piaget'ten büyük ölçüde etkilendiğini görmekteyiz.

#### *1.4.3.1 Jean Piaget'in Kuramı*

Zihin gelişimi kuramıyla anılan Jean Piaget, yaptığı kapsamlı çalışmalarından biri olan ve 1932'de ele aldığı "The Moral Judgment Of The Child" eseriyle ahlaki yargı ile ilgili kuramını ortaya koymuştur (Piaget, 1966).

Piaget'in çalışmalarının temel noktası insan zekâsıdır. Zekânın altında yatan zihinsel işlemleri açıklayan gelişimsel bir kuram ortaya koymaya çalışmıştır (Çileli, 1986, s. 23). Piaget, genetik etkenlerin zekâ gelişiminde rol oynadığını savunmakta fakat bu etkenlerin belirli olasılıkları göz önüne sermek dışında bir şey yapamayacağını belirtmektedir. O'na göre insan zihninde basit bir biçimde oluşan içyapılar yoktur ve genetik etmenler herhangi bir aşamada gerçekten ne olup bittiğini açıklamak için yeterli değildir (Evans, 1973, s. 84).

Piaget, biyoloji alanında yetişmiş ve bu alandaki yoğun çalışmaları onu, biyolojik gelişimin yalnızca kalıtım ve olgunlaşma sonucu olmadığı, çevredeki değişkenlerden de etkilendiği sonucuna götürmektedir. Psikoloji ile olan ilgisinden ötürü yaptığı bir çalışmada, aynı yaş grubundaki çocukların aynı tür yanlışlar yapmış olmaları Piaget'in dikkatinden kaçmamıştır. Bilginin yapısı, kökenleri ve oluşumu gibi sorunlara duyduğu ilgi, Piaget'i çocukta zihin gelişimi sürecinin aydınlatılmasına yöneltmiştir (Çileli, 1986, s. 23).

Piaget'e göre çocukların ahlak gelişimlerini anlamada, kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmek önemlidir. Çocukların ahlak gelişim özelliklerini oynadıkları oyunları gözlemleyerek açıklamaya çalışmıştır. Bu gözlemleri sonucunda da Piaget, çocukların bilişsel gelişimi ile ahlaki yargıları arasında ilişki olduğu sonucuna varmıştır (Senemoğlu, 2010, s. 62).

Piaget'e göre, çocuk oyunları, en değerli sosyal oluşumları içermektedir. Çocuğun ahlakını anlamak için, onların ortaya koydukları eylem ve oyunların

analizini yapmak gerekmektedir. Ahlaki ilkeler, kural sistemi ve bu kural sistemi içinde kişisel kazanımları amaçlayan temel ahlak esaslarını içerir. Kant'ın analitik düşüncesi, Durkheim'in sosyolojisi ve Bovelt'in bireysel psikolojisi bu noktada birleşmektedir. (Piaget, 1966, s. 13).

Piaget, bütün organizmalar gibi, zihin gelişiminin de, 'örgütlenme' ve 'uyum sağlama' gibi işlevler sonucu geliştiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda zihin gelişimi de organizmanın çevresi ile ilişkisi sonucu 'özümleme' ve 'uyum sağlama' süreçleri ile gerçekleşir. Özümleme ile organizma çevreden gelen uyarıcıları mevcut yapılarına göre içe alır. Bu uyarıcıların mevcut yapılarla uyum sağlamaması sonucu bir diğer deyişle zihinsel çelişki sonucu, bu çelişkiyi ortadan kaldırmak için uyum sağlama sürecine başvurur. Uyum sağlama, organizmanın yeni bilgilerle mevcut yapılarını değiştirmesidir. Bu yapılar gelişim boyunca devam etmektedir. (Çileli, 1986, s. 24).

Piaget, kendi içerisinde farklı yapısal özellikleri gösteren dört temel zihin gelişim dönemi belirtmiştir. Bu dönemler sırası ile;

- Duyusal-devinim dönemi (0-2 yaş arası)
- İşlem-öncesi dönemi (2-7 yaş arası)
- Somut işlemler dönemi (7-11 yaş arası)
- Soyut işlemler dönemi (11 ve sonrası)'dır (Çileli, 1986, s. 25).

Piaget'e göre, ilk dönem olan duyusal-devinim (0-2) döneminde, çocuk psikomotor kapasitesiyle sınırlıdır. Bu iki yılda zekânın kökenleri ortaya çıkar ve iki yılın sonunda zihinsel işlevler gelişir. İkinci dönem olan işlem öncesi (2-7) dönemde, içselleştirilmiş modellemenin farklı bir yönü olan, imge ve düşünceye fırsat veren işaretli işlev görülür. Duyusal-devinim dönemde çocuk sadece yakın mekân ve şimdiki zamanla uğraşmaktadır. İşlem öncesi dönemde ise mekândaki nesnelere, geçmişe ya da geleceğe ait olayları kendisine tarif edebilme onlar hakkında düşünebilme imkânı verir. Çocuk, dış dünyaya ait nesnelere zihninde semboller halinde tasarımılabilmektedir. Somut işlemler (7-11) döneminde içselleştirilen işlemlerin geri döndürme imkânı vardır ki kişi düşüncede geçmişe dönebilir. Bu dönemde algılardan daha çok mantıksal düşünme işlemi başlar. Soyut



işlemler (11-...) döneminde, işlemler sadece nesnelere değil aynı zamanda kelimelerle formüle edilmiş hipotezlere de uygulama imkânı vardır. Kavramların olasılıkları üzerinde düşünülüp farklı perspektiflerden bakarak yorumlama işlemleri yine bu dönemin özelliklerindedir (Evans, 1973, s. 70-79).

Piaget'in bu sınıflamasına göre, her dönemde, bir önceki dönemlerin bir sentezi yapılır ve problem çözümüne daha etkili bir yaklaşım geliştirilir. Piaget'in bu çalışmalardaki amacı zihinsel ve duygusal süreçlerin paralel gelişim gösterdiklerini, ahlaki yargının da zihinsel gelişime bağlı olduğunu ortaya koymaktır (Kaya M. , 1993, s. 35). Bütün bu incelemeleri sonunda, Piaget, iki tür ahlak yargısının varlığını ortaya koymuştur. Bunlar; "bağımlı ahlak" ile bağımsızlık kavramı ile ortaya çıkan "bağımsız ahlak"tır (Çileli, 1986, s. 42).

Bağımlı ahlak dönemi 6-12 yaş arası kapsamaktadır. Çocuk bu dönemde kuralların değişmezliğine inanmaktadır. Kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünür. Bu dönemde kayıtsız şartsız otoriteye uyma söz konusudur (Senemoğlu, 2010, s. 63). Bu aşamada çocuk ahlak kuralının anlamını bilemez. Dışarıdan gelen bir kurala çocuk, yetişkin tarafından verildiği ve yetişkinden korktuğu için uyar (Şemin, 1979, s. 22).

Bağımsız ahlak dönemi 11-12 yaşlarında kendini gösterir. Bu dönemde çocuğun dünyasında akran grupları artık vardır. Çocuk sürekli diğer çocuklarla etkileşim içerisinde olduğu için kurallar hakkındaki fikirler değişir ve ahlak ilkeleri değişmeye başlar (Senemoğlu, 2010, s. 64). Bu dönemden itibaren çocuğun verdiği karar kendi vicdanının verdiği bir karar biçiminde kabul edilir. Bir örnek verilecek olursa çocuk, sosyal çevresine uyum sağlamak için yalan söylememek gerektiğini anlar. Ancak artık cezalandırılmamak için değil kendisine güvenilmesini istediği için yalan söylememeye başlar. Ahlak kuralını bu biçimde benimsemiş olan çocuk, kurala uyulmadığında, cezanın zorunluluğu kanısında da değildir (Şemin, 1979, s. 22).

Piaget, sadece gelişimi betimlemekle kalmamış, ahlaki gelişimin nasıl ilerlediğini de açıklamıştır. Piaget ve Freud'un ahlak gelişimi konuları karşılaştırıldığında, her ikisinin de dıştan, yani yetişkinler dünyasından çocuğun

ahlaki kuralları benimsediğini ileri sürmüşlerdir. Ancak, Freud bunu, sadece dıştan içe alma sonucu yetişkin değerlerinin hiçbir değişikliğe uğramadan çocuğun süper egosunu oluşturduğu şeklinde kavramlaştırmıştır. Piaget'e göre ise bir içe alma yerine, hazmetme söz konusudur. Yani, dıştan kurallar, bağımsız ahlak döneminde çocuk tarafından durumsal özelliklere göre değiştirilebilmektedir (Kaya M. , 1993, s. 39).

Kohlberg, Piaget'in bilişsel gelişim ve ahlak gelişimi çalışmalarını eleştirmiş ve onun teorisini geliştirme yoluna gitmiştir.

#### *1.4.3.2 Lawrence Kohlberg'in Kuramı*

Çalışmaları Piaget'e dayanan ve kariyeri boyunca ahlak gelişimi üzerinde duran eğitim ve sosyal psikoloji profesörü (Mithra, 2001, s. 72) Lawrence Kohlberg'in<sup>1</sup> geliştirdiği Zihinsel Ahlaki Gelişim Kuramı (The Cognitive Developmental Theory of Moralization) Piaget'in çalışmalarından kaynaklanmıştır. Piaget, ahlak konusunda düşünce ve duygunun paralel şekilde geliştiklerini, bu doğrultuda ahlak gelişiminin de zihin gelişimi ile oluştuğunu ileri sürmüştü. Kohlberg, Piaget'in çalışmalarına eğilmiş, onun görüşlerini ve ahlaki büyümenin kavramlarını geliştirmiştir (Çileli, 1986, s. 43).

Kohlberg, ahlakın kapsamını şu şekilde tarif etmiştir. Ona göre ahlak duyguları, düşünceleri ve davranışları kapsar, ancak davranışların özel bir durumdaki ahlaki kalitesini belirleyen, bireyin bilişsel bir yetenek olarak sahip olduğu ahlaki yargılama, muhakeme yeteneğidir. Böylece Kohlberg, ahlaki yargı yeteneğini, ahlaki davranışın en temel belirleyicisi olarak tanımlamıştır (Çiftçi, 2011, s. 170). Kohlberg, ahlak davranışının veya ahlak yargı nedenlerinin kişiler arası bir fark gösterdiğini savunur (Şemin, 1979, s. 9).

---

<sup>1</sup> Lawrence Kohlberg, 1927 yılında New York'ta doğdu. 1955'te Chicago Üniversitesi'nde başladığı 10-16 yaş aralığındaki gençlerde ahlak gelişimi konulu doktora tezini 1958 yılında bitirdi ve ilk defa basamaklar modelini tanıttı. Yale Üniversitesi'nde (1959-1962) ve Chicago Üniversitesi'nde (1962-1968) dersler verdi. 1968 yılında Harvard Üniversitesi'nde Eğitim Bilimi ve sosyal Psikoloji Profesörü oldu. 1971'de Belize'deki bir araştırma seyahati sırasında hastalandı ve 17 Ocak 1987 yılında öldü. Nermin Çiftçi, "**Ahlak Gelişimi**", Eğitim Psikolojisi, ed.: Alim Kaya, Ankara, Pegem Akademi Yay., 2011, s. 168.

Kohlberg'in ahlaki yargının gelişimiyle ilgili araştırmaları, bilişsel gelişim modelleri için karakteristik olan genel kabuller ve araştırma stratejilerine dayanmaktadır. Kohlberg'e göre ahlak, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu doğrultuda davranmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır. Kohlberg, ahlaki yargılama yeteneğini belirlemenin en uygun yolu olarak, birbiriyle çatışan taleplerin ve değerlerin bulunduğu, bireyin karar vermesi gereken ikilem durumlarını ya da adalet problemlerini görmektedir (Çiftçi, 2011, s. 169).

Kohlberg ahlaki yapının, ahlaki düşüncenin ileride detaylı olarak üzerinde duracağımız üç ayrı düzeyinde ve altı evresinde oluştuğunu ve her bir düzeyin diğer ikisi ile bağlantılı olduğunu ileri sürmüştür. Kohlberg'in ahlaki yargı düzeyleriyle ilgili üç düzey şunlardır: Gelenek Öncesi Düzey, Geleneksel Düzey ve Gelenek Ötesi Düzey (Kohlberg, 2008). Bu düzeylerin bazıları Piaget'in zihinsel gelişim evreleri ile aynı özelliklere sahiptir.

Kohlberg'e göre, evre sınıflamasının her düzeyi, bireyin benliği ile toplumun kuralları ve beklentileri arasındaki farklı ilişki türünü yansıtır. Gelenek öncesi düzey, daha çok dokuz yaşın altındaki çocukların, bazı ergenlerin ve suçluların çoğunun bulunduğu düzeydir. Bu düzeyde kurallar ve beklentiler benliğe dışarıdan yöneltilmektedir. Geleneksel düzey, ergenlerin ve yetişkinlerin çoğu içinde bulunduğu düzeydir. İnsanların ancak çok azının ulaşabildiği gelenek ötesi düzey ise bireyler, kendileri ile başkalarının kuralları ve beklentileri arasında farklılık oluşturmakta ve kendi ahlaki değerlerini kendilerinin seçtiği ilkelere göre akılcı yollardan tanımlamayı yeğlemektedir (Onur, 2000, s. 174).

Geleneksel öncesi düzeyde, çocuklar iyi veya kötü kültürel özelliklere duyarlı ve bu özellikleri ödül-ceza gibi fiziksel sonuç ve fiziki güç bakımından yorumlar haldedir. İkinci düzey olan geleneksel düzeyde, çocuk uyumlu olabilir fakat uzunca gurura kapılmış bir dönem içindedir. Beklentilerini koruma ve kişisel, grup ve ulusal kuralları seçmek onun için değerlidir. Üçüncü düzey olan gelenek ötesi düzey, grup ve kişinin otoritesi tarafından uygulanan geçerli otonom ahlaki ilkeler ve genel doğrular ile kendi kimliğini tanıma üzerine karakterize edilmiştir (Kohlberg, 1968, s. 22).

Kohlberg'in evre sınıflamasına bakıldığında, bu evreler belirli bir sıra içinde oluşurlar ve bir evre, bir öncekinden nitelik bakımından farklıdır. Her bir düzey, çocuk bir sonraki düzeye ilerlemeden önce başarılmalı ve özümsemelidir (Temel & Aksoy, 2001, s. 67).

Kohlberg'in evre teorisi bazı niteliksel özellikler göstermektedir. Gelişim evreleri adım adım birbirlerini takip etmekte ve herhangi bir evrede sona ermemektedir. Bireyin ahlaki yargısı geçirdiği yaşantılarla şekillenmektedir. Yani ahlaki yargı bir evrede yer alırken bir önceki veya bir sonraki evrenin karakteristik özelliğini gösterebilmektedir. Buradan da yaşın her zaman için gelişim göstergesi olmadığı anlaşılmaktadır. Birey için bilişsel gelişim ahlaki gelişim için ön koşul değildir. (Temel & Aksoy, 2001, s. 68).

Kohlberg, 10-20 yaşlarındaki 50 denek üzerinde çalışmakla işe başlamıştır. 18 yıl boyunca her üç yılda bir bunları tekrar ele alan Kohlberg, altı ahlak perspektifi bulmuştur ki, bu ona ahlak davranışında ileri sürdüğü altı aşamanın temelini vermiştir. Ona göre her denek 18 yıl süreyle aynı aşamalardan geçmiştir. Ancak deneklerde gelişme oranın aynı değildir, deneklerin hepsi gelişmenin en yüksek mertebesine ulaşamamıştır. Bu 50 denekten başka Kohlberg aynı metodu Amerikalı gruba ve başka kültürlere mensup deneklere de uygulamıştır. Kohlberg, deneklere çözülmesi gereken bir öykü verir ve denneğin ahlak yargısını ne gibi nedenleri ileri sürerek savunduğunu tespit etmeye çalışır. Burada Kohlberg'in Piaget'in yöntemini takip ettiği görülür. Piaget gibi öyküler yoluyla yargıyı inceleyen Kohlberg, değişik bir takım öyküler kullanmıştır. Bunlar kişiyi çözülmesi gerekli bir durumu düşünmeye sevk eder, kendisine bu durum hakkında sorular sorar (Kohlberg, 1981).

Kohlberg, ahlaki yargılamanın basamaklarının kestirmek için, moral dilemmaları tanıtan hikâyelerin verildiği yarı standart, yapısal bir mülakat kullanmaktadır. Bu hikâyelerin her birinde, mülakata katılan kişiden, hikâyedeki kişilerin çatışan taleplerle karşılaştıkları bir durumu tasavvur etmesi istenir. Kohlberg'in araştırmalarında sık sık kullandığı ünlü Heinz dilemması şöyledir (Çiftçi, 2001a, s. 32):

“Kanserin özel bir türünden hasta olan bir kadın ölüm döşeğinde yatmaktadır. Doktorların kadını kurtarabileceğine inandıkları bir ilaç vardır. Bu ilaç aynı şehirdeki bir eczacı tarafından kısa bir süre önce keşfedilmiştir. İlacın fiyatı çok pahalıdır. Eczacı ilacın kendisine mal oluşundan 10 kat daha fazla para talep etmektedir. İlaç 2000 Mark’a mal olurken eczacı ilacın küçük bir miktarı için 20 000 Mark talep etmektedir.

Hasta kadının kocası Heinz, bütün tanıdıklarından ödünç para ve resmi kurumlardan da destek arar. Fakat sadece 10 000 Mark toplayabilir, yani talep edilen miktarın yarısını. Heinz eczacıya gider, karısının ölmek üzere olduğunu anlatır ve ondan ilacı daha ucuza vermesini ya da kalan miktarın daha sonra ödenmek üzere vermesini rica eder. Fakat eczacı: ‘hayır, ben bu ilacı para kazanmak için keşfettim’ der. Böylece Heinz bütün legal olanakları kullanmıştır; kafası karma karışık durumdadır ve karısı için ilacı çalması gerekip gerekmediğini düşünmektedir. Heinz ilacı çalmalı mıdır? Neden evet ya da neden hayır?”

Hikâyenin sonunda mülakata katılan kişiye, kararı için ileri sürdüğü, haklılaştırma ve açıklamalarının netleştirilmesi için bir dizi sorular yöneltilir. Araştırmacı bu hikâyelere verilen yanıtların analizinde, öncelikle haklılaştırmanın yapısı ya da formu ile ilgilenir, ahlaki karar sürecinin spesifik içeriği ile fazla ilgilenmez. Örneğin Heinz’ın hikâyesine iki farklı çocuk şu yanıtları verebilir: 1. çocuk: “Bence Heinz ilacı çalmalı, çünkü onun karısı çok önemli biri olabilir ya da çok parası vardır.” 2. çocuk: “Heinz ilacı çalmamalı, çünkü eğer çalarsa, polis onu hapse atar.” Bu iki yanıt içerik olarak birbirinden farklıdır fakat düşünme yapıları farklı değildir. Birinci çocuk Heinz’ın ilacı çalmasına taraftar iken diğeri çalmaya karşıdır. Bu içerikteki farklılığa işaret eder, fakat buna rağmen iki yanıtın yapısı aynıdır. Her iki yanıt eylemin maddi-fiziksel boyutlarını dikkate almakta ve böylece kadının yaşamının ahlaki değerini dikkate almamaktadır. İki yanıt da ileride değineceğimiz Kohlberg’in üç düzeyinden düzey-1 konseptini yansıtmakta ve daha çok çocukluk çağında görülen bir haklılaştırma biçimidir (Çiftçi, 2001a, s. 33).

Kohlberg bu şekilde bireylerin düşünce yapılarını ortaya koyacak yukarıdaki gibi ikilemler geliştirmiştir. deneklerin ikilemleri çözmek amacıyla başvurdukları seçenekler ile bu seçeneklere ilişkin nedenlerini gruplayarak üç düzeyde altı ahlak gelişim evresini geliştirdi (Çileli, 1986, s. 49).

### 1.4.3.3 Lawrence Kohlberg'in Ahlaki Yargı Evreleri

Kohlberg, ahlaki yargının altı evre halinde geliştiğini ileri sürmektedir. Bu evrelerden ikişer tane içeren üç düzey vardır: **Gelenek öncesi düzey** (bağımlı evre ya da ceza ve boyun eğmeye yönelik evre-bireycilik, çıkarıcı amaçlar ve alışveriş evresi), **geleneksel düzey** (karşılıklı kişilerarası beklentiler, bağlılık ve kişilerarası uyum- toplumsal sistem ve vicdan) ve **gelenek ötesi düzey** (toplumsal anlaşma, yararlılık ve bireysel haklar-evrensel ahlak ilkeleri) (Kohlberg, 2008).

#### **Düzye I: Gelenek Öncesi (Preconventional Level)**

Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinde en düşük olan seviye gelenek öncesi düzey. 10-13 yaşlarını kapsayan bu düzeyde çocuklar ahlaki kavramları somut yer ve olaylara bağlama eğilimindedir (Temel & Aksoy, 2001, s. 69).

Bu düzeyde çocuk, kültüründe var olan kuralları tanır, iyi ve kötü, doğru ve yanlış ifadelerini yerinde kullanır, ancak bu terimleri (ceza, mükâfat gibi) fizik sonuçları olarak alır veya bunlara onun oluşturduğu haz veya elem gözüyle bakar (Şemin, 1979, s. 10).

Gelenek öncesi düzeyde ahlaki gerekçelendirmelerin merkezinde pragmatik değerlendirmeler yer almaktadır. Bu düzeyin başlıca özellikleri İhtiyaç ve çıkarların tatmini, kişiye yönelik somut, zararlardan kaçınma ya da kurallara ve otorite kişilerine karşı itaattir (Çiftçi, 2011, s. 175).

Yukarıda açıklanan özellikler gelenek öncesi düzeydeki çocuğun düşüncelerini yansıtmaktadır. Ancak, yapılan araştırmalarda bazı yetişkinlerin de gelenek öncesi düzeyde düşündükleri saptanmıştır (Temel & Aksoy, 2001, s. 69). Gelenek öncesi düzey iki evreden oluşmaktadır.

#### **Evre 1: Bağımlı Evre Ya Da Ceza ve Boyun Eğmeye Yönelik Evre**

Birinci evrede çocuk, insanların davranışlarının sonuçlarına verdikleri anlam ve değere bakmaksızın davranışları, fiziksel sonuçlarına göre yorumlamakta, iyi ya da kötü olarak nitelirmektedir. Bu evredeki çocuk değeri anlamamakta, sadece

tasvip edilip edilmediğine bakmaktadır (Temel & Aksoy, 2001, s. 70). Birinci evre son derece ilkel özellikler taşır. Çocuk bütün sorunlara fiziksel ceza yöntemleriyle çözüm arar. Piaget, bu evreyi bağımlı evre olarak nitelemiştir. Kohlberg'in birinci evresi, ben merkezli evreden henüz çıkmış bir çocuğun ahlaki yargısının özelliklerini belirler (Çileli, 1986, s. 56). Bu evrede doğru davranışın nedeni, otoritenin üstün iktidarından ve olası cezalandırmasından kaçınmaktır. Otoritenin perspektifi ile kendi perspektifi karıştırılır, otoritenin perspektifi kendi perspektifi imiş gibi savunulur (Çiftçi, 2011, s. 175). Birinci evre özellikleri genellikle erinlik çağda terkedilmektedir.

## **Evre 2: Bireycilik, Çıkarıcı Amaçlar ve Alışveriş Evresi**

İkinci evre birinci evreye oranla daha gelişmiş özellikler gösterir. Bireyin çevresiyle etkileşimi onu ikinci evreye düzeyine ulaştırır.

Bu evredeki birey çıkarıcı olarak kendi ihtiyaçlarını tatmin etmeyi düşünmektedir. Bu evrede insan ilişkilerine alışveriş yeri gibi bakılmaktadır. Dürüstlük, karşılıklı alışveriş ve eşit paylaşım söz konusudur. Ancak bunlar fiziksel ve pragmatik olarak yorumlanmaktadır. Ergenlik öncesi dönemde rastlanan ikinci evredeki bireye göre doğru davranış, o kişiye haz getiren davranıştır (Temel & Aksoy, 2001, s. 70).

İkinci evredeki eylemlerin ahlaki doğruluğu genellikle göreceli biçimde yargılanır. İnsanın kendi çıkarını koruma peşinde olduğu ve ahlaki sözleşmelerin evrensel ahlak, değerler ve beklentilerden ziyade pratik muhakemelere dayandığı evre ikinci evredir (Çiftçi, 2011, s. 175). Yine bu evrede, ahlak gelişimi alanında yeni bir ölçüt olan haklılık kavramı da ortaya çıkar. İkinci evrede haklılık kavramı, herkesin eşit olanaklara sahip olmasıdır. Herkese eşit büyüklükte pasta verilmesi ya da eşit oranda ev ödevi verilmesi önemlidir. Buna karşın bu haklılık kavramı cezalandırıcı yönde de aynı şiddetle kullanılır. Her tokat aynı şekilde iade edilir ve “o da bana vurdu” özrü sıklıkla kullanılır. (Çileli, 1986, s. 57).

## **Düzye II: Geleneksel Düzye (Conventional Level)**

Bu düzeyde, gelenek öncesi düzeyin bencil bakış açısı terk edilir, ailenin, grubun ve toplumun bireyden beklediği davranışlar, daha önem kazanır. Bu düzeyde birey davranışları, kendisiyle ilgili sonuçları açısından değil, bireyin kendi hakları içerisinde, grubun beklentilerini yerine getirmeye göre değerlendirme eğilimindedir (Acuner, 2004, s. 41).

Geleneksel düzeye geçişte en önemli bilişsel ayırt edici özellik, rol alma ya da empati kurma becerisidir. Bu düzeyde sistemin gerekliliğine inanılmakta, olayların çözümü için somut sonuçlar yeterli olmamaktadır (Temel & Aksoy, 2001, s. 72).

Ahlaki yargının geleneksel düzeyindeki insan, genel normların ve iyi bir insan olmanın ne demek olduğunu farkındadır ve ahlaki açıdan doğru olan kendisinden beklenenleri ve ödevlerini yapmaktır (Çiftçi, 2011, s. 176).

### **Evre 3: Karşılıklı Kişilerarası Beklentiler, Bağlılık ve Kişilerarası Uyum**

Bu evredeki bireye göre başkalarını memnun eden, onlara yardım eden ve onlar tarafından tasvip edilen davranış ancak iyi davranıştır. Birey çevresinin gözünde iyi olmaya çalışmaktadır. Bu evrede bireyin ilişkilerini sürdürebilmesi için kurallara uyması teşvik edilmektedir. Kişilerarası ilişkilerde diğer bireyin kendisi hakkında yargıda bulanacağını bilen birey, yapmaya niyetlendiği davranışı başkalarının göstereceği davranışı hesaba katarak belirlemektedir (Temel & Aksoy, 2001, s. 72).

Bu evre çocuğu egoist düzeyden bir grubun değerini tanımaya götürür. Çoğu kez davranış niyet ve kaste göre yargılanmaktadır. İyi ve kötüyü belirleyen, fedakârlıktır (Şemin, 1979, s. 11).

Bu evrede yakınlarının beklentilerini gerçekleştirmek, iyi niyetli olmak ve başkalarına yardım etmek önemlidir ancak kurumsal ya da toplumsal sistem pozisyonu ihmal edilir (Çiftçi, 2011, s. 176). Üçüncü evrenin gelişimi ergenlik çağında yer alır ve genellikle yetişkinlerde de dördüncü evre özellikleri ile birlikte gözlenebilir (Çileli, 1986, s. 59).



#### **Evre 4: Toplumsal Sistem ve Vicdan**

Bu evrede birey, otorite ve sabit kuralların sosyal düzenin sürekliliğini sağlamak gerekli olduğunu düşünmektedir. Doğru davranış birisine hürmet etmeyi, otoriteye saygı göstermeyi ve toplumun güveni için sosyal düzeni sürdürmeyi içermektedir. Bu evrede bireyin bir gruba bağlılığı, kişisel ilişkileri ve iyi niyeti yeterli değildir. Birey, yasalara uymak zorundadır. Aksi takdirde toplum ve sosyal düzen yok olur (Temel & Aksoy, 2001, s. 74).

Dördüncü evredeki insan vicdanı, toplumun yapısını, sosyal, hukuksal, ahlaki ve dini kurumlarında somutlaşan ödevleri ve hakları tanımlar ve onlara göre davranır. Ahlaki anlayışlar burada bir sistem, ideoloji karakteri alırlar ya da daha ziyade bireyselleşmiş bir vicdan fonksiyonunun bir bölümü olabilirler (Çiftçi, 2011, s. 177).

Dördüncü evre ergenliğin sonuna doğru gelişir ve oldukça dengelenmiş bir evredir. Çoğunlukla yetişkinlerin bile ulaşabildikleri en son evre olarak kalır, çünkü kişiler arası ilişkileri olduğu kadar toplumsal sorunlara ilişkin güçlükleri de yenmede yeterli olabilmektedir (Çileli, 1986, s. 60).

#### **Düzyey III: Gelenek Ötesi Düzyey (Postconventional Level)**

Kohlberg'in kuramının, üzerinde en çok tartışılan düzeyi olan geleneksel ötesi düzey, deneysel olmaktan çok felsefi özellikler taşımaktadır (Çileli, 1986, s. 60). Bu düzeyde birey genel geçer ahlaki değer ve ilkeleri kabul etmekte ancak bu ilkeleri kendi bakış açısına göre yeniden ele almaktadır. Kohlberg gelenek ötesi düzeyde ideal ve prensipleri kazanmanın, beş ve altıncı evreyi temsil eden iki farklı yolunu tanımlamaktadır (Temel & Aksoy, 2001, s. 75). Kohlberg, bu evrelere ilişkin düşünce özelliklerinin, eğer kazanılabilirse 20 yaş civarında ortaya çıktığını ileri sürmüştür (Çileli, 1986, s. 61).

Geleneksel ötesi düzeydeki kişi, özgürlük, eşitlik, birliktelik, esenlik ve birey onuruna saygı gibi soyut ahlaki prensipleri geliştirir. Birey haklarının ve özgürlüğünün azami garantisini sağladıkları için toplumsal kurallar, sistem ve düzen karşısında yükümlülük hissedilir (Çiftçi, 2011, s. 177).

## **Evre 5: Toplumsal Anlaşma, Yararlılık ve Bireysel Haklar**

Bu evrede genel bireysel haklar ve toplumun üzerinde fikir birliğine vardığı standartlar söz konusudur. Birey, kişisel değer ve görüşlerin göreceli olduğunun farkına varmaktadır. Anayasal ve demokratik doğrulardan başka kişisel değerler ve görüşler de doğrudur. Yasal bakış açısı önemle vurgulanmakla birlikte toplumun yararı için yasalar rasyonel olarak değiştirilebilmektedir (Temel & Aksoy, 2001, s. 75).

Beşinci evre, değerlerin belli gruplara göreceli olduğu görüşünden hareketle bu farklı değerlerin arasında köprü kurabilecek bir yapı oluşturmayı içerir. Bireyin toplum içindeki zorunluluklarının sosyal anlaşma olarak yorumlanması en belirgin biçimde politik ve sosyal felsefede gözlenebilir (Çileli, 1986, s. 62).

Bu evrede kişi eleştirici bir düşünceye sahiptir. Ancak bu işlemsel düzeydedir. Kişinin yasayı eleştirmesi rasyonel fikirlere dayanır. Şayet bu, toplumdaki bütün insanların yararına ise, yasa değişebilir, ama bu kişinin kendi yararına ise (ikinci evredeki düşünüş), veya kişinin kendi ideallerini (üçüncü evredeki düşünüş) karşılamıyorsa, bunlardan dolayı yasa terk edilmez. Burada toplum her şeyin temelidir, onun devamı, kurallarının ve faaliyetlerinin eleştirici bir değerlendirmesine bağlıdır (Şemin, 1979, s. 15).

## **Evre 6: Evrensel Ahlak İlkeleri**

Bu evrede doğru, mantık anlayışı, evrensellik ve tutarlılığa hitap eden ve bireyin kendi seçtiği ahlaki ilkelere uyan vicdan tarafından tanımlanmaktadır. Beşinci evredeki birey, sosyal çıkarları düşünürken, altıncı evredeki bireyin düşüncesinde mantıki bir kavrayış, evrensellik ve tutarlılık vardır. Altıncı evredeki bireyin düşüncesi ahlaki muhakemenin mantığı ile ilgilidir. Bu evredeki birey, evrensel olarak uygulanabilecek yasaları aramakta ve evrensel olarak uygulanamayan adaletsiz yasaların iptal edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Yine bu evredeki birey, ahlaki çelişkileri evrensel ahlak ilkelerine göre çözmektedir (Temel & Aksoy, 2001, s. 77).

Altıncı evre, Kohlberg'in tanımladığı gelişim basamakları çizgisinde en yüksek noktayı oluşturur. Bu evre için akıl sahibi bir insan olarak genel ahlak ilkelerinin geçerliliğine inanılır ve kişisel olarak onlara karşı yükümlülük hissedilir. İlkeler, bütün insanların eşit haklara olduğu, her insanın onuruna saygı duymak gerektiği, gibi adaletin genel tasavvurlarıdır (Çiftçi, 2011, s. 178).

Söz konusu bu evre düzeylerine bakıldığında gelişimsel açıdan yetişkinlerin ahlakına egemen olan temel düzey geleneksel düzeydir. Geleneksel düzey, soyut düşünme ve rol alma yeteneğinin gelişmeye başladığı ergenlik döneminde ortaya çıkar ve yetişkinlik boyunca özelliğini korur. Zihinsel gelişim yetişkinlikten önce tamamlandığına için, yetişkinlerin ahlaki yargı farklılığı zihinsel gelişimle açıklamak mümkün değildir. Yetişkinlikte görülen değişim bilgi ve deneyim birikimine bağlıdır. Ancak bu birikimin kazanılması yeni bir evrenin ortaya çıkması demek değildir. Çünkü evreler ancak nitelik değişimiyle ortaya çıkarlar. Sonuç olarak yetişkinlikte yeni bir ahlaki yapısı oluşmamaktadır. Daha öncede değinildiği gibi yaş tek başına ahlaki yargının gelişimi için yeterli sebep değildir. Araştırmalar yüksek evre özelliği gösteren bütün yetişkinlerin bunu daha ergenlik dönemindeyken göstermeye başladıklarını ortaya koymaktadır. Kişilik psikolojisi açısından yetişkinlikteki ilerleme, ahlak evresi değişimi, ego güçlenmesi olarak tanımlanabilir. Yetişkinlikteki ahlak gelişimi, daha önce kazanılmış ahlak yapılarının kullanımının bütünleşmesi ve yaşama uygulanması olarak nitelendirilebilir (Onur, 2000, s. 177).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

#### 2.1 Araştırma Yöntemi

Yöntem, bilinmeyen bir şeyi bulmak için düşünceleri iyi bir şekilde sıralama ve kullanma sanatıdır. Araştırma yöntemi de veri toplamak için takip edilen yol demektir (Arslantürk, 2001, s. 63). Bu araştırma, İnönü Üniversitesi öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerini ölçmek üzere tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, 2014, s. 14). Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak, öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerini belirlemek amacıyla George Lind tarafından geliştirilen ve Çiftçi (2001b) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ahlaki Yargı Testi (Moralishes Urteil Test-MUT) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bilgiler ise araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

#### 2.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2014-2015 öğretim yılında İnönü Üniversitesi 1. Ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini tesadüfi örneklem metoduyla İlahiyat, Tıp, Hukuk, Mühendislik, Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 580 öğrenci oluşturmaktadır.

#### 2.3 Sınırlılıklar

Araştırma, İnönü Üniversitesi İlahiyat, Tıp, Hukuk, Mühendislik, Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 580 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmada elde edilen verilerin genellenebilirliği bu araştırma grubu ile sınırlıdır.

## **2.4 Varsayımlar**

Araştırmada, öğrencilerin kendilerine verilen anket ve ölçeği içten ve kuralına uygun bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

## **2.5 Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Anketi ve MUT ölçeği ile toplanmıştır. Anket ve ölçeğin uygulanabilmesi için İnönü Üniversitesi ilgili birimlerinde gerekli izinler alınmış ve İlahiyat, Tıp, Hukuk, Mühendislik, Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 580 öğrenciye Kişisel Bilgiler Anketi ve MUT ölçeği uygulanmıştır.

## **2.6 Ahlaki Yargı Testi**

George Lind (1977) tarafından “Üniversitede Sosyalleşme Projesi” kapsamında geliştirilen ve Çiftçi (2001b) tarafından Türkçeye uyarlanan Ahlaki Yargı Testi MUT (Moralisher Urteil Test) objektif, rasyonel, deneysel bir ölçektir ve Kohlberg’in bilişsel ahlak gelişimi teorisine dayanmaktadır.

Almanca konuşulan ülkeler haricinde 10 ayrı dilde versiyonu olan ve Avrupa’da karşılaştırmalı araştırmalarda en fazla kullanılan MUT’taki ölçme aracının amacı, hem bilişsel-yapısal hem de motivasyonel-içeriksel boyutları ahlaki bilincin parçası olarak betimlemek ve ahlaki yargı oluşumundaki ortak etkilerini analiz etmektir (Çiftçi, 2001b, s. 297). Testi cevaplayan kişi, iki farklı değere göre çözülecek ahlaki ikilem içeren parçayı okur. İkilemin sonunda bir dizi argümanla karşılaşır. Argümanlar, ikilemdeki çözümü ya haklılaştıran ya da reddeden niteliktedir. Cevaplayan kişi, söz konusu argümanları ne derece kabul edilebilir bulduğunu ifade etmek, derecelendirilmiş seçenek kümesi üzerinde işaretlemek zorundadır.

MUT ölçeğinin geçerlilik çalışmaları için, ahlaki yargının bilişsel gelişim teorisine dayanan 4 ölçme hipotezi test edilmiştir (Çiftçi, 2001b, s. 309).

1. Ahlaki Anlamlılık: Cevaplayıcılar kendilerine sunulan ikilemi ahlak ile ilgili, etik-hümanist bir ikilem olarak tanımlarlar. Ahlaki kriterlerin, deneklerin çoğunun yargı davranışında belirgin bir rol oynadığı kabulü, deneklerin MUT ile yargı seviyelerine göre sınıflandırabilmeleri için gerekli ön koşuldur.
2. Tercihler Hiyerarşisi: Cevaplayıcılar ahlaki kriterlere göre bir ayırım yapıyorlarsa ahlaki argüman tipinin en yüksek basamağını tercih etmelidir.
3. Lehte ve Aleyhte Argümanların Eşdeğerliliği: Lehte ve Aleyhte argümanlar eş değerli olmalıdır. Yani iki argüman grubu da cevaplayanın ahlaki duyarlılığına aynı biçimde hitap etmeli ve aynı tercih hiyerarşisi ile sonuçlanmalıdır.
4. Tek Yönlü Yapı (Quasi-Simplex-Struktur): İki düşünce yapısı arasındaki yakınlık gelişim hiyerarşisinde birbirinden ne ölçüde ayrılıyorsa aralarındaki korelasyon katsayısı da o ölçüde azalır. Bütün basamak tercihleri arasındaki korelasyon matrisinin Quasi-Simplex biçiminde olması gerekir.

MUT'un özel yapısı, dayandığı teoriler nedeniyle klasik test teorisine bağlı olarak geliştirilmiş ölçme araçlarından farklıdır. Bu nedenle klasik test teorisinin geçerlilik ve güvenilirlik yöntemlerini kullanmaz. MUT'un geçerliliği ve güvenilirliği için yukarıdaki hipotezlerin doğrulanması, bulgu grafiklerinin bu hipotezleri destekliyor olması gerekmektedir (Çiftçi, 2001b, s. 310).

MUT ile değerlendirilecek olan, bir kişinin yaptığı tek tek değerlendirmeler değil, bu kişinin toplam yargı şemasıdır. Testin yorumlanmasında öncelikle geçerlilik hipotezlerinden yola çıkmak gerekmektedir (Çiftçi, 2001b, s. 313).

MUT ölçeğinin Türkçe versiyonunu geliştirme çalışmaları Çiftçi (2001a) tarafından yapılmıştır. Çiftçi tarafından yapılan çeviri, teoriyle uyumlu ve test hipotezlerini doğrular nitelikte çıkmıştır. Çiftçi, geçerlilik çalışmasından sonra, pilot uygulama olarak Türkiye'de büyümüş ancak Almanya'da yaşayan değişik meslek ve yaş gruplarına (N=62, 32 Kadın, 30 Erkek) bu testi uygulamıştır. Bu uygulama sonuçlarının test hipotezlerini karşıladığı görülmüş ve ölçeğin sahibi

George Lind hipotezlerin desteklendiğini test etmiştir. Sonuç itibariyle, MUT'un Türkçe versiyonunun geçerlilik hipotezlerini desteklediği görülmektedir (Çiftçi, 2001a, s. 160).

## **2.7 Kişisel Bilgiler Formu**

Kişisel bilgiler anketi, araştırmacı tarafından araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan 22 sorudan oluşmaktadır. Kişisel bilgiler anketinde, bireye demografik ve sosyo-kültürel özelliklerini yansıtan soruların yanında ahlaki yargı düzeylerinin anlamlı bir şekilde ölçülmesi hangi fakültede okumakta olduğu, kaçınıcı sınıfta öğrenim gördüğü, başarı ortalaması, gelecekte lisansüstü öğrenim görme isteği durumu gibi sorular yöneltmiştir.

## **2.8 Veri Toplama İşlemi ve Analizi**

Araştırma problemlerinin çözümü ve analizi için araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. İlişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için t-testi; iki ya da daha fazla çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için de tek yönlü ANOVA tekniği kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012, s. 67). Verilerin ikili karşılaştırmalarında t testi, çoklu karşılaştırmalarında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p < 0.5$  olarak kabul edilmiştir. Ayrıca F değerinin anlamlı olduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek için post-hoc test olarak scheffe testi kullanılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3 BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için, İnönü Üniversitesi'nde farklı fakültelerde okuyan öğrencilerden Kişisel Bilgiler Anketi ve MUT ölçeği ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın problem ve hipotezleri doğrultusunda, istatistiki analizler yapılmış ve elde edilen veriler işlenerek tablolaştırılmıştır.

Hipotezlere göre, gruplar arasında karşılaştırmalar yapılarak, uygun olan istatistiksel işlemlerle sonuçların önemli olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ahlaki yargı yeteneği puanlarına ilişkin açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

#### 3.1 Örneklem Grubunun Genel Özellikleri

Yapılan saha araştırmalarında, araştırmaya katılanları tanımak ve araştırmaya katılanların genel özelliklerini bilmek gerekmektedir. Araştırmaya katılanların kimlerden oluştuğunu bir başka ifadeyle evreni temsil eden örnekleme genel özellikleriyle görmek araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında analiz ve yorum yapmak için önem arz etmektedir. Bu araştırma için belirlenen örneklem grubunun genel özellikleri tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Frekans Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	346	59,7
	Erkek	234	40,3
Yaş	19 ve Daha Küçük	84	14,5
	20	98	16,9
	21	100	17,2
	22	118	20,3
	23	89	15,3
	24 ve Daha Büyük	91	15,7
Sınıf	1.sınıf	259	44,7
	4.sınıf	321	55,3
Başarı Ortalaması	1-2 Arası	4	0,7
	2-2,5 Arası	96	16,6



	2,5-3 Arası	267	46,0
	3-3,5 Arası	165	28,4
	3,5-4 Arası	22	3,8
	Cevap Vermeyenler	26	4,5
Kardeş Sayısı	1	11	1,9
	2	87	15,0
	3	154	26,6
	4 ve Daha Fazla	328	56,6
Büyüdüğü Yer	İlçe, Kasaba veya Köy	163	28,1
	Şehir veya Büyükşehir	417	71,9
Mezun Olduğu Lise	Mesleki Teknik	37	6,4
	İmam Hatip	95	16,4
	Düz Lise	226	39,0
	Fen Lisesi	27	4,7
	Anadolu Lisesi	195	33,6
Annesinin Öğrenim Durumu	İlkokul	252	43,4
	Ortaokul	69	11,9
	Lise	73	12,6
	Üniversite	54	9,3
	Okul Yok	132	22,8
Babasının Öğrenim Durumu	İlkokul	176	30,3
	Ortaokul	103	17,8
	Lise	137	23,6
	Üniversite	135	23,3
	Okul Yok	29	5,0
Annesinin Mesleki Durumu	Ev Hanımı	517	89,1
	Çalışan	63	10,9
Babasının Mesleki Durumu	Çiftçi	75	12,9
	Emekli	114	19,7
	Esnaf	65	11,2
	İşçi	94	16,2
	Memur	163	28,1
	Serbest	69	11,9
Ailesinin Ekonomik Durumu	Zayıf	63	10,9
	Orta	325	56,0
	İyi	192	33,1
Düzenli Olarak Yaptığı Sosyo-Kültürel Etkinlik	Var	299	51,6
	Yok	281	48,4
Üniversite Eğitimi Süresince Barındığı Yer	Ailesiyle	237	40,9
	Devlet Yurdu	107	18,4
	Özel Yurt	72	12,4
	Evde Arkadaşlarla	136	23,4
	Diğer	28	4,8
Aile Yaşamındaki Mutluluk Derecesi	Az	18	3,1
	Orta	143	24,7
	Çok	272	46,9
	Mükemmel	147	25,3
Sosyal İlişkilerdeki Mutluluk Derecesi	Az	50	8,6
	Orta	266	45,9

	Çok	212	36,6
	Mükemmel	52	9,0
Okuduğu Fakülte ve Bölümden	Evet	420	72,4
	Hayır	160	27,6
Memnun Olma Durumu			
<b>Toplam</b>		<b>580</b>	<b>100</b>

Araştırmamıza katılan öğrencilerin bazı değişkenlere göre frekans dağılımları tablo 1’de gösterilmiştir.

Tabloya bakıldığında, İnönü Üniversitesi öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada toplamda 580 öğrenci yer almaktadır. Örneklem grubunu oluşturan 580 öğrencinin %59,7’si kızlardan, %40,3’ü erkeklerden oluşmaktadır.

Bu araştırma farklı değişkenlerle birlikte analiz edilmiştir. Bu değişkenlerin başında yaş, sınıf, fakülte gibi değişkenler gelmektedir. Örneklemimize giren öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları yine tablo 1’de verilmiştir. Buna göre örneklem grubunda 19 ve daha küçük yaşta olan öğrenciler %14,5, 20 yaş %16,9, 21 yaş %17,2, 22 yaş %20,3, 23 yaş %15,3, 24 ve daha büyük yaşta olan öğrenciler %15,7 ile temsil edilmektedir.

Örneklemimize giren öğrencilerin %44,7’si 1. sınıfta, %55,3’ü 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklem grubunda bulunan öğrencilerin %3,8’i akademik başarı ortalamalarının 3,5-4 arasında olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin %28,4’ü başarı ortalamalarının 3-3,5 arasında olduğunu belirtirken, öğrencilerin %46’sının başarı ortalaması 2,5-3 arasındadır. Başarı ortalaması 2-2,5 arasında olanların oranı %16,6 iken, 1-2 arasında olanların oranı ise %0,7’dir. Akademik başarı ortalamasını bilmeyenler veya bu soruya cevap vermek istemeyenlerin oranı %4,5’tir. Başarı ortalaması değişkenine bakıldığında, öğrencilerin başarı ortalamasının genelde lisansüstü eğitim yapmaya imkân veren 2,5 ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir.

Kardeş sayısının sorulduğu soruya cevap veren öğrencilerin %56,6'sı 4 ve daha fazla kardeş sayısına sahip iken, 3 kardeşli öğrencilerin oranı %26,6, 2 kardeşli öğrencilerin oranı %15 ve tek kardeşli olanların oranı ise %1,6'dır.

Örneklem grubuna giren öğrencilerin %71,9'u şehir veya büyükşehirde, %28,1'i ise ilçe, kasaba veya köyde büyüdüklarini ifade etmiştir.

Örneklem grubunun frekans dağılımlarının verildiği tablo 1'e bakıldığında, öğrencilerin %39'u düz lisede, %33,6'sı Anadolu Lisesinde, %16,4'ü İmam Hatip Lisesinde, %6,4'ü Mesleki Teknik Lisede ve %4,7'si ise Fen Lisesinde mezun olduklarını belirtmiştir.

Anne-baba eğitim düzeylerinin sorulduğu soruya cevap veren öğrencilerden annesinin öğrenim durumu ilkokul olanların oranı %43,4, ortaokul %11,9, lise %12,6, üniversite %9,3 ve annesinin okula gitmediğini söyleyenlerin oranı 22,8'dir. Babasının öğrenim durumu ilkokul olanların oranı %30,3, ortaokul %17,8, lise %23,6 ve üniversite 23,3'tür. Babası okula gitmeyenlerin oranı ise %5'tir. Ebeveynlerin öğrenim durumları karşılaştırıldığında, babaların öğrenim durumlarının annelerin öğrenim durumlarından ileri seviyede olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin mesleki durumlarının sorulduğu soruya cevap veren öğrencilerin %89,1'i annelerinin ev hanımı olduğunu ifade ederken, annesinin çalışan durumda olduğunu ifade edenlerin oranı %10,9'dur. Babası çiftçi olanların oranı %12,9, emekli %19,7, esnaf %11,2, işçi %16,2 ve memur olanların oranı 28,1'dir. Babasının mesleğini serbest meslek olarak tanımlayan öğrencilerin oranı ise %11,9'dur.

Tablo 1'de öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarının algılayışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ailesinin ekonomik durumunun iyi düzeyde olduğunu ifade eden öğrencilerin oranı %33,1, orta düzeyde olduğunu ifade eden öğrencilerin oranı %56'dır. Ailesinin ekonomik durumunu zayıf olarak ifade edenlerin oranı ise %10,9'dur. Tabloya bakıldığında ailesinin ekonomik durumunu orta ve iyi düzeyde olduğunu ifade eden öğrencilerin oranı %89,1'dir.

Örneklem grubuna giren öğrencilerin %51,6'sı düzenli bir şekilde bir sosyo-kültürel etkinliğe katıldığını ifade ederken, %48,4'ü herhangi bir sosyo-kültürel etkinliğe katılmadığını ifade etmiştir.

Üniversite eğitimi boyunca ailesiyle kalan öğrencilerin oranı %40,9 iken, evde arkadaşlarla kalanların oranı 23,4, devlet yurdunda kalanların oranı %18,4 ve özel yurttaki kalanların oranı 12,4'tür.

Örneklem grubuna giren öğrencilere, aile yaşamınızda ve sosyal ilişkilerinizde mutlu musunuz? şeklinde soru sorulmuş, aile yaşamında mutlu olanların oranı %72,2 iken sosyal ilişkilerde kendisini mutlu hissedenlerin oranının oranı %45,6'dır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %72,4'ü okuduğu fakülte ve bölümden memnun iken, %27,6'sı memnun değildir.

### **3.2 Bağımsız Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Düzeyleri**

Bu araştırmada 18 alt probleme göre hipotezler geliştirilmiştir. Temel hedef, bu araştırmada kullanılan alt problemlerde yer alan farklı değişkenlerin ahlaki yargı düzeylerini ne derece etkileyip etkilemediğini tespit etmektir. Araştırma hipotezlerine göre sıralanmış alt başlıklarda, gruplar arasında karşılaştırmalar yapılarak, uygun olan istatistiksel işlemlerle sonuçlar test edilmiştir. Verilerin analizinde, kişisel özelliklerine ilişkin olarak araştırmada ele alınan değişkenlerin ahlaki yargı düzeylerine etkisi incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

#### **3.2.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin, Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Karşılaştırılması**

Bu araştırma İnönü Üniversitesi bünyesinde yer alan 6 farklı fakülte öğrencileri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmamızın ilk alt problemi olan fakültelerin ahlaki yargı düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olup olmadığı tespit edilecektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyi puanları arasında öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek

amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin fakülterlere göre ortalama ve standart sapmaları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Fakülterlere Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Fakülte	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Fakültesi	96	10,60	9,30
İlahiyat Fakültesi	105	7,40	6,93
Tıp Fakültesi	94	7,29	6,91
Hukuk Fakültesi	87	4,03	3,47
Mühendislik Fakültesi	95	3,12	2,51
Fen-Edebiyat Fakültesi	102	2,47	1,72
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>5,84</b>	<b>6,49</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin fakülterlere göre ahlaki yargı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Fakülterlere Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Gruplar arası</b>	4779,10	5	955,82	27,936	0,000***
<b>Grup içi</b>	19605,25	573	34,21		
<b>Toplam</b>	24384,36	578			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının fakülterlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(5-573)} = 27,936, p = 0,000 < 0,001$ ).

Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe” testi uygulanmış ve Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının diğer fakültelerde okuyan öğrencilerin ahlaki yargı puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=10,60$ , İlahiyat  $\bar{X}=7,40$ ,

Tıp  $\bar{X}=7,29$ , Hukuk  $\bar{X}=4,03$ , Mühendislik  $\bar{X}=3,12$  ve Fen-Edebiyat  $\bar{X}=2,47$  olduğu görülmektedir. Buna göre, fakülteler bakımından üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri arasında, Eğitim Fakültesi lehine önemli bir farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Fakülterele Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Çoklu Karşılaştırmalı Post-Scheffe Testi

(I) fakülte	(J) fakülte	Anlamlılık Farkı (I-J)	Ss.	P	95% Güvenirlilik	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Eğitim Fakültesi	İlahiyat Fakültesi	3,19485*	,82599	,011	,4369	5,9528
	Tıp Fakültesi	3,31055*	,84876	,010	,4766	6,1445
	Hukuk Fakültesi	6,56602*	,86584	,000	3,6750	9,4571
	Mühendislik Fakültesi	7,48314*	,84650	,000	4,6567	10,3096
	Fen Edebiyat Fakültesi	8,13383*	,83178	,000	5,3566	10,9111
İlahiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-3,19485*	,82599	,011	-5,9528	-,4369
	Tıp Fakültesi	,11570	,83057	1,000	-2,6576	2,8890
	Hukuk Fakültesi	3,37117*	,84802	,008	,5397	6,2027
	Mühendislik Fakültesi	4,28829*	,82826	,000	1,5227	7,0538
	Fen Edebiyat Fakültesi	4,93898*	,81320	,000	2,2237	7,6542
Tıp Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-3,31055*	,84876	,010	-6,1445	-,4766
	İlahiyat Fakültesi	-,11570	,83057	1,000	-2,8890	2,6576
	Hukuk Fakültesi	3,25547*	,87021	,017	,3499	6,1611
	Mühendislik Fakültesi	4,17259*	,85097	,000	1,3312	7,0140

	Fen Edebiyat Fakültesi	4,82328*	,83632	,000	2,0308	7,6157
Hukuk Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-6,56602*	,86584	,000	-9,4571	-3,6750
	İlahiyat Fakültesi	-3,37117*	,84802	,008	-6,2027	-,5397
	Tıp Fakültesi	-3,25547*	,87021	,017	-6,1611	-,3499
	Mühendislik Fakültesi	,91711	,86801	,952	-1,9811	3,8154
	Fen Edebiyat Fakültesi	1,56781	,85365	,643	-1,2825	4,4181
Mühendislik Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-7,48314*	,84650	,000	-10,3096	-4,6567
	İlahiyat Fakültesi	-4,28829*	,82826	,000	-7,0538	-1,5227
	Tıp Fakültesi	-4,17259*	,85097	,000	-7,0140	-1,3312
	Hukuk Fakültesi	-,91711	,86801	,952	-3,8154	1,9811
	Fen Edebiyat Fakültesi	,65070	,83403	,988	-2,1341	3,4355
Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-8,13383*	,83178	,000	-10,9111	-5,3566
	İlahiyat Fakültesi	-4,93898*	,81320	,000	-7,6542	-2,2237
	Tıp Fakültesi	-4,82328*	,83632	,000	-7,6157	-2,0308
	Hukuk Fakültesi	-1,56781	,85365	,643	-4,4181	1,2825
	Mühendislik Fakültesi	-,65070	,83403	,988	-3,4355	2,1341

Bu sonuçlara göre, “öğrencilerin ahlaki yargı/muhakeme puanları fakültelere göre farklılaşmaktadır” hipotezimiz doğrulanmaktadır. Bu araştırmanın birinci alt problemi için geliştirilen hipotezde İlahiyat Fakültesi lehine anlamlı bir farklılığın olacağı düşünülmüştür. Ancak çıkan sonuçta Eğitim Fakültesi lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu çalışmada İlahiyat Fakültelerinde yoğun olarak verilen dini ve ahlaki derslerin öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri üzerinde önemli derecede bir etken olmadığı sonucuna varmak da mümkündür. Burada şu hususu açıklamak gerekmektedir: Bu çalışmada öğrencilerin ahlakiliği sorgulanmamaktadır. Yani çıkan sonuçlara bakılarak fakülteler arasında ahlaklılık ile ilgili yorumlarda bulunulamaz.

Ahlaki yargı düzeyi, bireyin bir ikilem karşısında karar verirken yürüttüğü zihni süreçtir. Bir başka ifadeyle ahlaki yargı düzeyinin ölçülmesi, bireyin karar verme mekanizmasının etkili bir şekilde devreye geçmesinin ölçülmesidir. Eğitim

Fakültelerinin müfredatında yer alan eğitim bilimleri derslerinin öğrencilerin karar vermesini etkilediği de ayrıca düşünülebilir. Ahlaki yargı düzeyleri ile ilgili çalışmalar çeşitli eğitim ve ahlak kuramlarıyla birlikte müfredatta yer almakta bu sayede öğrenciler ahlaki yargı düzeyi konusunda daha çok bilgi sahibi olmaktadır. Eğitim fakültesinde bu yönde alınan kazanımların diğer fakültelere göre önemli bir faktör olduğu şeklinde yorum yapmak mümkün olabilir.

Fakültelere göre araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) çoklu karşılaştırmalı post-scheffe testi sonuçlarına bakıldığında fakülteler arasında ahlaki yargı düzeylerinin hangi fakülteler lehine farklılık gösterdiğini görmek mümkündür. Çoklu karşılaştırmalı tabloya bakıldığında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri diğer fakülte öğrencilerine göre aralarındaki önemli derecede bir farkla yüksek iken, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri Hukuk, Fen Edebiyat ve Mühendislik fakültelerine göre yüksek, Tıp Fakültesi öğrencileri ile az fark var ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinkinden azdır. Tıp fakültesi öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri İlahiyat Fakültesi öğrencilerine yakın çıkmıştır.

Araştırma ile ilgili literatür incelendiğinde Kaya (1993) Fakültelerin ahlaki yargı düzeyi puan ortalamalarının Tıp, Eğitim ve İlahiyat şeklinde sıralandığını tespit etse de değişkenler arasında varyans analizi uygulamış ve elde edilen sayısal bilgilerle fakülteler bakımından ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark bulmamıştır. Çiftçi (2003) tarafından Uludağ Üniversitesi'nde yapılan araştırmada Mimarlık Fakültesi ile İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri puan ortalamaları arasında Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

### **3.2.2 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Buldukları Sınıflara Göre Karşılaştırılması**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında, buldukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmıştır. Analize ilişkin t-testi sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.



Tablo 5: Buldukları Sınıfa Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
1.Sınıf	258	4,92	5,11	-3,066	0,002**
4.Sınıf	321	6,57	7,11		

\*p<0.05    \*\*p<0,01    \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının buldukları sınıflara göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{577} = -3,066, p = 0,002 < 0,01$ ).

Birinci sınıf öğrencilerin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=4,92$  ve dördüncü sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=6,57$  olduğu görülmektedir. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyi birinci sınıf öğrencilerin ahlaki yargı düzeyine göre daha yüksektir.

Bu sonuca göre “sınıf düzeyleri bakımından, 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri, 1. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir” hipotezimiz doğrulanmaktadır.

Araştırma ile ilgili literatür incelendiğinde Kaya (1993) tarafından yapılan araştırmada da sınıflara göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kaya'nın araştırmasında 1. sınıf ile 4.sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı puan ortalamaları arasında 4. sınıf öğrencileri lehine önemli bir fark olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmaya göre sınıf değişkeninin ahlaki yargı düzeyini etkileyen bir faktör olması, okullaşma oranlarının artması ile birlikte toplum olarak ahlaki yargı düzeylerinin artırılmasının mümkün olabileceğini göstermektedir. 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 4. Sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farkın olması, eğitim düzeyi ile ahlaki yargı düzeyi arasında doğru orantının olduğu ortaya çıkmaktadır.

### 3.2.3 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arasında t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizine ilişkin bilgiler tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeyi Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Kız	346	6,30	6,69	2,103	0,036*
Erkek	233	5,15	6,12		

\*p<0,05    \*\*p<0,01    \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $t_{577} = 2,103, p = 0,036 < 0,05$ ). Buna göre cinsiyetin, araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarını etkileyen bir faktör olduğu ve kızların ahlaki yargı yeteneği puanlarının erkeklerin ahlaki yargı yeteneği puanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu sonuç “cinsiyet bakımından, kız öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri ile erkek öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark yoktur” hipotezimizi doğrulamamaktadır.

Ahlaki yargı düzeylerini cinsiyet değişkenine göre karşılaştıran araştırmalara bakıldığında bu sonucu destekleyen ve desteklemeyen farklı sonuçlar olduğu görülmüştür.

Kaya'nın (1993) yaptığı araştırmada kız ve erkek öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri karşılaştırılmış ve kız öğrencilerin ahlaki yargı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çiftçi (2001a), Almanya ve Türkiye'de öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada ahlaki yargı puanları ile cinsiyet değişkenini karşılaştırmış, erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Şengün (2003) yaptığı çalışmada, kız ve erkek öğrencilere ahlaki yargıyı

ölçen üç öykü vermiş ve ahlaki yargı düzeyinin sadece bir öyküde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ahlaki yargı düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılık bulmayan araştırmalar da mevcuttur. (Acuner, 2004; Şemin, 1979; Çileli, 1981).

Cinsiyet değişkenine göre ahlaki yargı düzeyinin değişmesi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkeninin her zaman ahlaki yargı düzeyini etkileyen önemli bir faktör olmadığı sonucuna varmak mümkün olabilir. Yapılan araştırmalarda kimi zaman erkeklerin kimi zaman ise kızların ahlaki yargı düzeylerinin yüksek çıktığını görmekteyiz. Bu durumda cinsiyet ile birlikte hangi değişkenlerin ahlaki yargı düzeyini etkilediğine ayrıca bakmak gerekmektedir.

### 3.2.4 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Öğrencilerin yaş gruplarına göre ortalama ve standart sapmaları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Yaş Gruplarına Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
19 ve Daha Küçük	84	5,77	6,18
20 yaş	98	4,55	3,90
21 yaş	100	6,42	8,14
22 yaş	117	6,75	7,33
23 yaş	89	6,22	6,75
24 ve Daha Büyük	91	5,09	5,31
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>5,84</b>	<b>6,49</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre ahlaki yargı yeteneklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Yaş Gruplarına Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	355,89	5	71,17	1,697	0,133
Grup içi	24028,47	573	102,90		
Toplam	24384,36	578			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(5-573)} = 1,697, p = 0,133 > 0,05$ ).

Bu sonuçlara göre “yaşları büyük olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, yaşları küçük olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir” hipotezimiz doğrulanmamaktadır.

Araştırmayla ilgili literatür tarandığında, Çileli (1986) yaş değişkenine göre ahlaki yargı düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış ve iki faktör arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. O’na göre yaş ilerledikçe ahlaki yargı düzeyi de yükselmektedir. Çiftçi (2003) yaptığı araştırmada, Almanya ve Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri ile yaş faktörü arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır ancak sadece Türkiye’de ve sadece Almanya’da öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri ile yaş faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Kaya (1993) ise araştırmasında üniversite öğrencilerinin ahlaki yargılarının yaş değişkeninden etkilenmediğini saptamıştır.

Daha önce yapılan bazı çalışmalarda ve bu araştırmada yaş faktörüne göre ahlaki yargı düzeylerinde bir farklılığın olmadığı yönünde çıkan sonuçlara birlikte bakıldığında, insanların ahlaki yargı düzeylerinin yaştan ziyade alınan eğitimle değişebileceği düşünülebilir.

Yaş tek başına ahlaki yargının değişmesi için yeterli sebep değildir. Farklı yaş gruplarında ancak aynı düzeyde ahlaki yargıya sahip bireyler bulunabilir.

Kohlberg'in yaklaşımında da yaşın ahlaki yargıların değişmesinde tek başına rol oynamadığı bilinmektedir. Bu durumda kişisel ve toplumsal değişimlerin yaşanması fiziksel değişimlerin yaşanmasından önce gelir şeklinde yorumda bulunulabilir.

Ahlaki yargı düzeylerinin değişmesinde sınıf değişkeni ile yaş değişkeninin nasıl etkilediğini birlikte değerlendirmek mümkündür. Bu araştırmada üst sınıflarda okuyan öğrencilerin alt sınıftakilere göre ahlaki yargı konusunda daha üst seviyede olduğu sonucuna varılmıştı. Yaş faktörünün ise ahlaki yargı düzeylerini etkilemeyen bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Ahlaki yargı düzeyi konusunda ileri düzeyde bulunan 4. sınıf öğrencileri arasında küçük yaşta öğrencilerin bulunması mümkündür. Yine ahlaki yargı düzeyi konusunda 4. sınıf öğrencilere göre daha alt seviyede olan 1. sınıf öğrencileri arasında ileri yaşta öğrencilerin bulunması da mümkündür. Bu iki durum birlikte değerlendirildiğinde yaştan ziyade alınan eğitimin ahlaki yargı düzeyinin değişmesinde önemli bir etken olduğu çıkarılabilir.

### 3.2.5 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Öğrencilerin başarı düzeylerine göre ortalama ve standart sapmaları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Başarı Düzeylerine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Başarı Ortalaması	N	$\bar{X}$	Ss
1-2 Arası	4	5,20	3,92
2-2,5 Arası	95	4,72	5,10
2,5-3 Arası	267	5,73	6,24
3-3,5 Arası	165	6,22	7,26
3,5-4 Arası	22	7,54	8,78
<b>Toplam</b>	<b>553</b>	<b>5,77</b>	<b>6,50</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı düzeylerine göre ahlaki yargı yeteneği puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Başarı Düzeylerine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Gruplar arası	207,642	4	51,911	1,229	0,297
Grup içi	23150,0710	548	42,246		
Toplam	23358,353	552			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(4-548)} = 1,229, p = 0,297 > 0,05$ ).

Tablo 10’a göre, üniversitedeki akademik başarının, ahlaki yargı yeteneği puanı üzerinde önemli derecede etkileyen bir faktör olmadığı sonucu çıkmaktadır. Bu sonuçlara göre “Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir.” hipotezimiz doğrulanmamaktadır.

Kaya’nın (1993) akademik başarı ve ahlaki yargı faktörleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırdığı çalışmada, öğrencilerin üniversitedeki akademik başarı algılayışları, ahlaki yargı düzeylerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Acuner’in (2004) 14-18 yaş arası gençlerde ahlak gelişimi ve ahlak eğitimi konulu araştırmasında da, öğrencilerin akademik başarı algılarıyla ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

Ahlaki yargı düzeyi, akademik başarıya göre farklılaşmamaktadır. Bunun sebebi üzerinde duran Şengün’e (2003) göre, ahlaki düşünce ve yargılar sosyalleşme süreci içinde kazanılır. Farklı başarı düzeyine sahip bireylerin benzer

sosyalleşme başarısı göstermesi imkânı yoktur. Dolayısıyla başarı durumları farklı olan öğrencilerin ahlaki düşünce ve yargıları benzer olabilir.

Bu araştırmada başarı düzeyinin algılayışı bakımından ahlaki yargı düzeylerinin değişmediği ortaya çıkmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yine bu araştırmada eğitim seviyesi yükseldikçe ahlaki yargının da yükseldiği görülmüştür. İki sonuç birlikte değerlendirildiğinde eğitim seviyesinden kastın akademik başarı olmadığı, eğitim ortamı olduğu görülmektedir. Buna göre bireyin ikilem karşısında karar verme mekanizmasını etkin bir şekilde kullanması için akademik olarak başarılı seviyede olması yeterli değildir. Bunun için eğitim ortamının bireye farklı ufuklar katan düzeyde olması gerekmektedir. Bu durumda ahlaki yargı düzeyi ile akademik başarı faktörü arasında bir bağıntı kurulamamaktadır denilebilir.

### 3.2.6 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Örneklem grubuna giren öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Kardeş sayısına ilişkin öğrencilerin ortalama ve standart sapmaları tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Kardeş Sayısına Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
1 Kardeşi Olan	11	7,28	7,47
2 Kardeşi Olan	87	5,07	5,85
3 Kardeşi Olan	153	5,89	6,62
4 ve Daha Çok Kardeşi Olan	328	5,97	6,57
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>5,84</b>	<b>6,49</b>

Kardeş sayısına göre araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Kardeş Sayısına Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	80,578	3	26,859	0,635	0,592
Grup içi	24303,784	575	42,267		
Toplam	24384,363	578			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(3-575)} = 0,635, p = 0,592 > 0,05$ ).

Bu sonuca göre, “Kardeş sayısı bakımından, iki kardeşi olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, kardeşi ikiden az ya da daha çok olan öğrencilerinkinden daha yüksektir” hipotezimiz doğrulanamamaktadır.

Kaya'nın (1993) üniversite öğrencilerine yapmış olduğu araştırmada da, kardeş sayısı değişkeninin, ahlaki yargı üzerinde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür.

Ahlaki yargının değişmesi ile bireyin sosyalleşmesi arasında doğrusal bir orantıyı savunan görüşlere bakıldığında kardeş sayısı fazla olan bireyin daha çok sosyalleşmesi beklenir. Bu durumda kardeş sayısı fazla olan bireyin ahlaki yargı düzeylerinde de değişimin olacağı beklenebilir. Bu araştırmada çıkan kardeş sayısı ile ahlaki yargı düzeyi arasında bir bağıntı yoktur sonucuna bakıldığında bireyin sosyalleşmesinden kastın ne olduğunun da açığa kavuşması gerekmektedir. Ya da sosyalleşme her zaman ahlaki yargının değişmesi için yeterli bir sebep midir? sorusu üzerinde durulması gerekmektedir.



### 3.2.7 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Büyüdükleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin ahlaki yargı puanları arasında, büyüdükleri yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar arasında t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizine ilişkin bilgiler tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Büyüdükleri Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Büyüdüğü Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
İlçe, Kasaba veya Köy	163	5,87	6,57	0,087	0,931
Şehir veya Büyükşehir	416	5,82	6,47		

\*p<0,05    \*\*p<0,01    \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının büyüdükleri yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $t_{577} = 0,087, p = 0,931 > 0,05$ ).

Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargıları, büyüdüğü yerleşim yeri değişkeninden etkilenmediği sonucu çıkarılabilir.

Bu sonuç “Şehir veya büyükşehirde büyüyen öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, ilçe, kasaba veya köyde büyüyen öğrencilerinkine göre daha yüksektir” hipotezimizi doğrulamamaktadır.

Ahlaki yargıların, sosyal ilişkiler yoluyla değiştiği önermeden yola çıkılarak, şehir hayatının sosyal ilişkileri köy veya kasaba hayatının sosyal ilişkilerinden daha ileri seviyede olduğu düşünülmüştür. Daha iyi sosyo-ekonomik imkânlar sahip olmak tek başına sosyal ilişkilerin artmasında etkili olmadığı sonucuna da ulaşılabilir. Nitekim Kaya (1993), Şengün (2003) ve diğer

araştırmalarda da yerleşim yeri özelliklerinin ahlaki yargı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır. (Kaya M. , 1993, s. 153).

Yerleşim yeri değişkeninin ahlaki yargı düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı bu araştırmada ve daha önce yapılan araştırmalarda çıkan ortak sonuçlardır. Ahlaki yargının sosyal ilişkiler yoluyla değiştiği önermesi üzerinde daha çok araştırmanın yapılması gerekmektedir. Sosyalleşme ahlaki yargının değişmesi için bir etken midir problemi ile ilgili araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

### 3.2.8 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Mezun Oldukları Liselere Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları ile mezun olunan lise arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Mezun oldukları liselere ilişkin öğrencilerin ortalama ve standart sapmaları tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Mezun Olduğu Liseye Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkim Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Mezun Olduğu Lise	N	$\bar{X}$	Ss
Mesleki Teknik	37	5,04	5,12
İmam Hatip	95	6,84	6,34
Düz Lise	225	5,29	6,16
Fen Lisesi	27	6,43	5,30
Anadolu Lisesi	195	6,05	7,25
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>5,84</b>	<b>6,49</b>

Kardeş sayısına göre araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Mezun Olduğu Liseye Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	205,645	4	51,411	1,220	0,301
Grup içi	24178,717	574	42,123		
Toplam	24384,363	578			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(4-574)} = 1,220, p = 0,301 > 0,05$ ).

Bu sonuca göre, “Mezun oldukları liseler bakımından, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri, diğer lise öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerine göre daha yüksektir” hipotezimiz doğrulanmamaktadır.

Araştırmamızda, İmam Hatip Liselerinde verilen eğitimin dini ağırlıklı olması sebebiyle bu okullardan mezun olan öğrencilerin ahlaki yargıları daha yüksek olacağı düşünülmüştür. Ancak çıkan sonuçta, mezun olunan lise türünün ahlaki yargı düzeyi üzerinde etkileyici bir rol oynamadığı görülmektedir.

Kaya (1993) ve Çileli (1981) yaptıkları araştırmalarda lise türü ile ahlaki yargı arasında önemli bir fark bulmamıştır. Ahlaki yargı düzeyi için daha çok eğitimsel sürecin önemli olduğu düşünülebilir.

### 3.2.9 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları ile annesinin eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Anne eğitim durumlarına ilişkin öğrencilerin ortalama ve standart sapmaları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	251	5,76	6,81
Ortaokul	69	5,73	5,63
Lise	73	6,63	7,11
Üniversite	54	6,43	7,28
Okul Yok	132	5,36	5,56
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>5,84</b>	<b>6,49</b>

Anne eğitim durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Anne Eğitim Durumuna Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	97,408	4	24,352	0,576	0,680
Grup içi	24286,954	574	42,312		
Toplam	24384,363	578			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(4-574)} = 0,576, p = 0,680 > 0,05$ ).

Bu sonuca göre, “Annesinin öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, annesinin öğrenim durumu düşük olanlara göre daha yüksektir” hipotezimiz doğrulanmamaktadır.

Öğrenim durumu yüksek olan annelerin, öğrenim durumu düşük olanlara göre, çocuklarının eğitimi üzerinde daha çok rol oynaması genel bir beklentidir.

Ancak araştırmamızda çıkan sonuç bu beklentinin aksinedir. Kaya (1993), Şengün (2003), Acuner (2004) gibi bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar çıkmıştır.

### 3.2.10 Araştırmaya Katılan ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları ile babasının eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Baba eğitim durumlarına ilişkin öğrencilerin ortalama ve standart sapmaları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Baba Eğitim Durumuna Göre ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Mezun Olduğu Lise	N	$\bar{X}$	Ss
İlkokul	176	5,90	6,63
Ortaokul	103	5,77	5,42
Lise	136	5,63	6,23
Üniversite	135	5,85	7,06
Okul Yok	29	6,52	7,85
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>5,84</b>	<b>6,49</b>

Baba eğitim durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Baba Eğitim Durumuna Göre Araştırmaya Katılan ğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	20,712	4	5,178	0,122	0,975
Grup içi	24363,651	574	42,445		
Toplam	24384,363	578			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(4-574)} = 0,122, p = 0,975 > 0,05$ ).

Bu sonuca göre, “Babasının öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, babasının öğrenim durumu düşük olanlara göre daha yüksektir” hipotezimiz doğrulanmamaktadır.

Bir ailede anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının çocuklara karşı davranışlarında ve model olmalarında etkili olacağı, dolayısıyla ahlaki gelişimlerinde bir farkın gözleneceği düşünülmektedir (Acuner, 2004, s. 104). Ancak, Kaya (1993), Şengün (2003), Acuner (2004) gibi araştırmacıların elde ettikleri veriler ile bizim çalışmamızda elde edilen veriler ışığında anne-babanın eğitim durumlarının çocukların ahlaki yargıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı sonucu çıkmaktadır. Ahlaki yargı üzerinde sosyal çevrenin etkisi göz önüne alındığında, her ne kadar kişinin en yakın sosyal çevresinde olan insanlar anne-baba olsa da, sosyal çevreyi oluşturan diğer insanların ve etmenlerin ahlaki yargı gelişimi üzerinde etkisinin daha çok olabileceği ortaya çıkmaktadır.

### 3.2.11 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Anne Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin ahlaki yargı puanları arasında, anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar arasında t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizine ilişkin bilgiler tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Anne Mesleği Değişkenine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Anne Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Ev Hanımı	516	5,71	6,32	-1,352	0,177
Çalışan	63	56,88	7,74		

\*p<0,05    \*\*p<0,01    \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

için yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $t_{577} = -1,352, p = 0,177 > 0,05$ ).

Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargıları, annesinin çalışıp çalışmadığı değişkenlerinden etkilenmediği sonucu çıkarılabilir.

Bu sonuç, “Annesi ev hanımı olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, annesi çalışan olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir” hipotezimizi doğrulamamaktadır.

Annesi çalışan olan öğrencilere göre, annesi ev hanımı olan öğrencilerin ahlaki yargılarının yüksek düşünülmesinin sebebi, çalışan kadınların çocuklarının gelişimi üzerinde gerekli etkiye sahip olamayacağıdır. Ev hanımı olan kadınların çocuklarının gelişimiyle ilgilenmesi için daha fazla zamana sahip olması, ahlaki yargı gelişiminde de etkili bir faktör olacağı düşünülmüştür. Ancak çalışmamızda ahlaki yargı düzeyi ile anne mesleği değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Nitekim Kaya (1993) ve Şengün (2003) de yaptıkları çalışmada ahlaki yargı düzeyi ile anne mesleği değişkeni arasında bir anlamlılık bulmamıştır.

### 3.2.12 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları ile babasının mesleki durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Babalarının meslek durumlarına ilişkin öğrencilerin ortalama ve standart sapmaları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Baba Meslek Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss
Çiftçi	75	5,68	6,25
Emekli	114	5,46	5,81
Esnaf	65	5,19	7,28
İşçi	93	5,08	5,87
Memur	163	6,12	7,36
Serbest	69	5,69	5,56
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>5,84</b>	<b>6,49</b>

Babasının mesleki durumuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Baba Meslek Durumuna Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Gruplar arası	204,803	5	40,961	0,971	0,435
Grup içi	24179,559	573	42,198		
Toplam	24384,363	578			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin baba meslek durumuna göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(5-573)} = 0,971, p = 0,435 > 0,05$ ).

Bu sonuca göre, “Babası memur olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, babası diğer mesleklerden olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir” hipotezimiz doğrulanmamaktadır.

Kaya (1993)’nın çalışmasında olduğu gibi bizim çalışmada da baba meslek durumu değişkeni ile ahlaki yargı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Babası memur olan öğrencilerin ahlaki yargı ortalamaları babası diğer mesleklere sahip öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen, ortalamalar arasında önemli bir fark görülememiştir. Memurluk eğitim gerektiren bir meslek olduğu için babası eğitilmiş olan öğrencilerin ahlaki yargıları yüksek çıkacağı düşünülmüştü. Ancak bu sonuçta ve baba öğrenim durumu ile ahlaki yargı arasındaki farklılığın anlamsız çıktığı tablo 19’deki sonuçta da görüldüğü gibi ebeveynlerin eğitim ve mesleki durumları çocukların ahlaki yargı gelişimi üzerinde etkili bir faktör değildir.



### 3.2.13 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Ailelerin Ekonomik Koşullarına Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları ile ailelerin ekonomik koşulları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Ailelerin ekonomik koşullarına ilişkin öğrencilerin ortalama ve standart sapmaları tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Ailelerin Ekonomik Koşullarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ailelerin Ekonomik Koşulu	N	$\bar{X}$	Ss
Zayıf	62	6,27	7,29
Orta	325	5,68	6,31
İyi	192	5,96	6,55
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>5,84</b>	<b>6,49</b>

Ailelerin ekonomik koşullarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Ailelerin Ekonomik Koşullarına Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	22,911	2	11,455	0,271	0,763
Grup içi	24,361	576	42,294		
Toplam	24384,363	578			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin ailelerin ekonomik koşullarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(2-576)} = 0,271, p = 0,763 > 0,05$ ).

Bu sonuca göre, “Ailesinin ekonomik koşulları “iyi” olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, ailesinin ekonomik durumu “orta ve zayıf” olanlarınkine göre daha yüksektir” hipotezimiz doğrulanmamaktadır.

Kaya (1993) ve Şengün’ün (2003) yaptıkları çalışmada ahlaki yargı düzeyi ile ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yine Kaya’ın (1993) aktardığına göre, Magsud (1980), Nişyalı gençlerin ahlaki yargı düzeyleri; Lind (1983) Alman gençlerin ahlaki yargı düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki olmadığını belirtmektedir (Kaya M. , 1993, s. 160). Bunun aksine, Şemin (1979) ilkökul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, ailelerin ekonomik koşullarının ahlaki yargılar üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Ekonomik koşulları iyi olan ailelerde, bireylerin daha fazla sosyal, ekonomik ve kültürel imkânlarla sahip olacağından hareketle kurulan hipotezimizin aksine, ekonomik koşulların ahlaki yargı düzeyi üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **3.2.14 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Düzenli Olarak Yaptığı Bir Sosyo-Kültürel Etkinliğinin Olup Olmaması Sorusuna Göre Karşılaştırılması**

Öğrencilerin ahlaki yargı puanları arasında, düzenli olarak yaptığı bir sosyo-kültürel etkinliğinin olup olmaması sorusuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar arasında t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizine ilişkin bilgiler tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25: Düzenli Olarak Yaptığı Bir Sosyo-Kültürel Etkinliğin olup Olmadığı Sorusuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

<b>Düzenli Yaptığınız Sosyo-Kültürel Etkinlik</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Var	298	5,90	6,13	0,231	0,818
Yok	281	5,77	6,86		

\*p<0,05    \*\*p<0,01    \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının düzenli yapılan bir sosyo-kültürel etkinliğinin olup olmadığı sorusuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $t_{577} = 0,231, p = 0,818 > 0,05$ ).

Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargıları, düzenli bir şekilde yapılan bir etkinliğe göre değişmediği söylenebilir.

Bu sonuç, “Düzenli olarak yaptığı bir sosyo-kültürel etkinliği olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, düzenli olarak yaptığı bir sosyo-kültürel etkinliği olmayan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine göre daha yüksektir” hipotezimizi doğrulamamaktadır.

### **3.2.15 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Üniversite Eğitimi Süresince Barındığı Yere Göre Karşılaştırılması**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları ile üniversite eğitimi süresince barınan yer arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Üniversite eğitimi süresince barınan yere ilişkin öğrencilerin ortalama ve standart sapmaları tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Üniversite Eğitimi Süresince Barındığı Yere Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Barındığı Yer	N	$\bar{X}$	Ss
Ailesiyle	236	5,80	6,09
Devlet Yurdunda	107	5,90	6,51
Özel Yurtta	72	5,00	6,39
Evde Arkadaşlarla	136	6,52	7,93
Diğer	28	4,73	3,97
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>5,84</b>	<b>6,49</b>

Üniversite eğitimi süresince barındığı yere göre araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Üniversite Eğitimi Süresince Barındığı Yere Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Gruplar arası	149,198	4	37,30	0,883	0,473
Grup içi	24235,164	574	42,22		
Toplam	24384,363	578			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin barındıkları yere göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(4-574)} = 0,883, p = 0,473 > 0,05$ ).

Bu sonuca göre, “Üniversite eğitimi süresince ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, yurttta veya arkadaşlarla özel evde kalan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden yüksektir” hipotezimiz doğrulanmamaktadır.

Buna göre, öğrencilerin kaldıkları yerler ahlaki yargı düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır. Sosyal çevrenin ahlaki yargıyı etkilediği bilinmektedir. Bireyin kaldığı yerin de aynı zamanda kişinin sosyal çevresini oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda, kişinin barındığı yerin ahlaki yargıları etkilediği düşünülmüştür. Ancak, araştırmamızda elde edilen verilere göre barınan yer ile ahlaki yargı arasında anlamlı derecede bir farklılık bulunamamıştır.

### 3.2.16 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Aile Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları ile aile yaşamındaki mutluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Aile yaşamındaki mutluluk düzeyine ilişkin öğrencilerin ortalama ve standart sapmaları tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Aile Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Aile Yaşamındaki Mutluluk Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Az	18	5,95	4,77
Orta	143	5,92	6,52
Çok	271	5,78	6,74
Mükemmel	147	5,84	6,23
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>5,84</b>	<b>6,49</b>

Aile Yaşamındaki mutluluk düzeyine göre araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Aile Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,856	3	0,619	0,015	0,998
Grup içi	24382,506	575	42,404		
Toplam	24384,363	578			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin aile yaşamındaki mutluluk düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için

yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(3-575)} = 0,015, p = 0,998 > 0,05$ ).

Bu sonuca göre, “Aile yaşamında mutluluk düzeyini mükemmel hisseden öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, aile yaşamında kendini az mutlu hisseden öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir” hipotezimiz doğrulanmamaktadır.

### 3.2.17 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Sosyal Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları ile sosyal yaşamındaki mutluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Sosyal yaşamındaki mutluluk düzeyine ilişkin öğrencilerin ortalama ve standart sapmaları tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30: Sosyal Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Sosyal Yaşamındaki Mutluluk Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Az	50	6,51	7,80
Orta	265	5,97	6,56
Çok	212	5,62	6,20
Mükemmel	52	5,40	6,03
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>5,84</b>	<b>6,49</b>

Sosyal Yaşamındaki mutluluk düzeyine göre araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Sosyal Yaşamındaki Mutluluk Düzeyine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	47,084	3	15,695	0,371	0,774
Grup içi	24337,279	575	42,326		
Toplam	24384,363	578			

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin sosyal yaşamındaki mutluluk düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(3-575)} = 0,371, p = 0,774 > 0,05$ ).

Bu sonuca göre, “Sosyal yaşamında mutluluk düzeyini mükemmel hisseden öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, sosyal yaşamında kendini az mutlu hisseden öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksektir” hipotezimiz doğrulanmamaktadır.

Kaya'nın (1993) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyi ile ahlaki yargı düzeyleri karşılaştırılmış ve uyum düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, uyum düzeyleri düşük olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uyum düzeyleri yüksek olan bireyler aile ve sosyal yaşamında kendini mutlu hissedeceği için çalışmamız Kaya'nın çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ancak bizim vardığımız sonuç, Kaya'nın çalışmasında elde edilen sonucun aksinedir.

### **3.2.18 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Okuduğu Fakülte veya Bölümden Memnun Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Öğrencilerin ahlaki yargı puanları arasında, okuduğu fakülte veya bölümden memnun olma durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için

bağımsız gruplar arasında t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizine ilişkin bilgiler tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32: Okuduğu Fakülte veya Bölümdeki Memnunluğa Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Okuduğu Fakülte veya Bölümdeki Memnunluk	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Memnun	419	5,84	6,47	0,26	0,979
Memnun Değil	160	5,82	6,56		

\*p<0,05    \*\*p<0,01    \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının okuduğu fakülte veya bölümdeki memnunluğa göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $t_{577} = 0,26, p = 0,979 > 0,05$ ).

Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki yargıları, okuduğu fakülte veya bölümdeki memnun olup olmama durumlarına göre değişmediği söylenebilir.

Bu sonuç, “Okuduğu fakülte ve bölümden memnun olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyi, okuduğu fakülte ve bölümden memnun olmayan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyinden daha yüksektir” hipotezimizi doğrulamamaktadır.



## SONUÇ

Ahlaki yargı, bireyin iki durum karşısında içsel müzakereler sonucu karar vermesidir. Ahlaki yargı düzeyinin yüksek olması kişilerin kendi içinde belli davranış şemaları oluşturduktan sonra eylemde bulunmasıdır.

İlahiyat fakülteleri programları sayesinde dini ve ahlaki derslerin yoğun olarak verildiği kurumlardır. Yüksek din eğitiminin verildiği tek kurum olan İlahiyat fakültelerinde okuyan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerini ölçmek önem arz etmektedir.

Farklı fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada, elde edilen veriler ışığında örneklem grubumuzun genel özellikleri şunlardır: Bu araştırma, İnönü Üniversitesi bünyesinde yer alan Eğitim, İlahiyat, Tıp, Hukuk, Mühendislik ve Fen-Edebiyat Fakültelerinde öğrenim gören 580 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet, yaş, okuduğu fakülte, bulunduğu sınıf gibi bazı değişkenlerin öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerini etkileyip etkilemediği, bir başka deyişle öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri ile yukarıda sayılan bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı alan araştırmasıyla ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin ahlaki yargıyı etkileyen bir faktör olmadığını belirten araştırmaların yanında, kızların ahlaki yargının daha yüksek olduğunu belirten araştırmalar da bulunmakta ve bu araştırmalar çalışmamızla uyum sağlamaktadır. Ahlaki yargılar, ya sosyal ilişkilere katılma ya da gözlem yolu ile öğrenilir. İçerisinde bulunulan ortam veya sosyal ilişkilerin ahlaki yargı düzeylerini etkileyen birer faktör olduğu düşünülürse kızların sosyal ilişkileri veya yaşam ortamı ahlaki yargıları olumlu yönde etkileyebileceği, erkeklerin ise sosyal hayatlarının ahlaki yargılarını olumsuz etkileyebileceği ihtimali güç kazanmaktadır. Sosyal yapı içindeki etkileşimin bireyin ahlaki yargı düzeyini etkilemesi bize şunu gösterir ki, erkeklerin bu konuda içinde bulunduğu durum kızlara göre daha çok risk taşımaktadır.

Yaş değişkenine göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İnsanların ahlaki yargıları kendiliğinden değişmediği gibi yaşın ilerlemesiyle de değişmez. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre de yaş her zaman gelişim göstergesi değildir. Bazı gençler yetişkinlerden daha yüksek evrelere ulaşabilmektedir. Bu da bize şunu göstermektedir ki, davranışlara ahlaki boyut kazandıran davranışların farklı zaman ve yaşlarda ortaya çıkması değil, davranışların sosyalleşme sonucu ve eğitimle birlikte kazanmasıdır.

Fakültele göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmamızda Eğitim Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri diğer fakültele göre daha yüksektir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ahlaki yargı puanlarının yüksek çıkması, Eğitim Fakültesindeki gelişim ve psikoloji derslerinin müfredatta yer almasının etkisinin olabileceği düşünülebilir. Nitekim ahlak gelişimi de gelişim psikolojisinin bir bölümü olup öğretmen adaylarının ilgisini çeken derslerden biridir. Eğitim bilimleri dersleri, bu fakültede birinci sınıftan son sınıfa kadar müfredatta yer almaktadır. Eğitim davranışlara süreç içerisinde istendik yönde değişmesi imkânı sağlamaktadır. Çıkan sonuçlardan İlahiyat Fakültelerinde dini ve ahlaki derslerin ağırlıkta olması ahlaki yargı yeteneğinin yüksek çıkması için tek başına yeterli olmadığını da anlayabiliriz. Buna nelerin sebep olduğunu gözlemleyebilmek için hususi bir araştırma yapmak elzem olmuştur. İlahiyat ve Eğitim Fakülteleri dışında diğer fakülteelerde öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin düşük olduğunu görmekteyiz. Bu fakültelerin eğitim süreçlerine bakıldığında ahlak ve gelişim psikolojisi ile ilgili ya çok az ders müfredatta yer almakta ya da hiç yer almamaktadır. Oysa üniversiteler sadece kariyer ve teknik bilgiye odaklanmamalıdır. Bireyi ve toplumu ihmal etmemeli ve toplumsal iletişimin güçlü olması için sorumlu vatandaş olmayı da kendilerine hedef belirlemelidir.

Bulunduğu sınıfa göre öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızda çıkan sonuca göre 4. sınıfta bulunan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri 1. sınıf öğrencilerine göre daha ileri seviyededir. Sınıf değişkeninin ahlaki yargı düzeyini etkileyen bir faktör olması ancak alınan eğitim ile açıklanabilir. Son sınıf öğrencileri 1. sınıf öğrencilerine göre

eğitim bakımından daha ileri seviyede olduğu için, son sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri de doğal olarak yüksek çıkmaktadır. O halde diyebiliriz ki eğitim düzeyi arttıkça kişinin ahlaki yargı seviyesi de artmaktadır. Bu araştırmada çıkan sonuçlardan sınıf seviyesi ilerlerken öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri de yükseliyorsa bir üst sınıf veya bir üst eğitim kurumunda öğrenim görenlerin ahlaki yargı düzeyleri bir alt sınıf veya bir alt eğitim kurumunda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek çıkması bize şunu gösterebilir ki; okullaşma oranının artması ahlaki yargı düzeyinin artması için bir sebeptir denilebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, öğrencilerin akademik başarılarının ahlaki yargı düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığıdır. Akademik anlamda başarılı olmak davranışların ortaya çıkması veya karar verme mekanizmaların devreye girmesi için yeterli değildir. Hazırlanan eğitim müfredatlarının da salt akademik doyuma ulaştırması yerine davranış değişikliği meydana getirmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada kişinin sosyo-ekonomik profillerinin ahlaki yargı düzeyi üzerinde etkili faktörler olmadığı görülmüştür. Ailelerin eğitim ve ekonomik özellikleri kişinin karar verme mekanizmaları üzerinde ciddiye alınacak derecede önemli etkenler değildir. Bununla ilişkili kişinin yerleşim yerinin özellikleri de ahlaki yargının gelişimi için yeterli ortam sağlamamaktadır. Daha iyi imkânlarda yaşıyor olmak her zaman daha üst seviyede ahlaki yargı düzeyine sahip olmak anlamına gelmemektedir. Kişinin kendisi içinde bulunduğu ortamın sosyalliğini kazanması gerekmektedir. Bu olmadığı sürece yerleşim yeri tek başına ahlaki yargının gelişimi için yeterli değildir.

Aile ve sosyal yaşamdaki mutluluğun yine ahlaki yargı düzeyi üzerinde anlamlı yönde etki eden faktörler olmadığı görülmüştür. Mutluluk yerine kişinin aile ve sosyal hayattaki uyumu ancak ahlaki yargı düzeyi üzerinde etkili olabilir.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri birbirinden farklı değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Üniversite ortamı eğitim zincirinin son halkalarından birini oluşturmakta ve üniversite yaşamının kendine has özellikleri bulunmaktadır. Üniversitede alınan eğitimin ve üniversite yaşamının ahlaki yargı

düzeyi üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu tam olarak belirlemek için bağımsız değişken ve ölçek sayılarını arttırmak gerekmektedir. Üniversite, kişiyi hayata hazırlayan son eğitim kurumu olduğuna göre, sağlıklı toplum oluşturmanın bir yolu olarak üzerinde durulması gereken en önemli husus, üniversite ortamını değişik açılardan incelemektir.

Hiç şüphesiz ahlak veya ahlaki yargı/muhakeme yeteneği temelde ailede kazanılan olgulardır. Birey dışarıdan aldığı eğitimlerle bu muhakeme gücü gelişebilmekte veya zayıflayabilmektedir. Son örgün eğitim kurumu olan üniversitelerde yapılan bu gibi araştırmalar aynı zamanda bireyin o ana kadarki ahlaki yargı/muhakeme yeteneği noktasında geldiği yeri de göstermektedir. Dolayısıyla yapılan teşhis üst kurumda yani yükseköğretim kurumunda olsa da tedavisine ve sorunun çözüm yollarına en alt eğitim kurumlardan ya da aileden başlanması gerekmektedir.

Toplumun ihtiyaç duyduğu huzurlu ortama zemin hazırlanabilmesi için aileden başlayarak süreç içerisinde ahlaki yargı düzeyini geliştirici eğitim ve sosyal hayat sisteminin önemi yadsınamaz bir gerçekliktir. Kaldı ki toplumsal olayların en önemli sebebi ahlaki çöküntü veya ahlaki bunalımlardır. İletişimsel ve davranışsal boyutun önemli girdilerinden olan ahlak veya ahlak eğitimi toplum katmanlarının daha sağlıklı işlemesine zemin hazırlamaktadır.

## KAYNAKÇA

Abdurrahman Şeref. (2012). *Ahlak İlmî*. (M. Uyanık, & A. Aygün, Çev.) Ankara: Elis Yay.

Acuner, Y. (2004). 14-18 Yaş arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akarsu, B. (1965). *Ahlak Öğretileri*. İstanbul: Baha Matbaası.

Akarsu, B. (t.y). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.

Akseki, A. H. (1968). *Ahlak Dersleri*. İstanbul: Üç Dal Yay.

Ali Şeriatî. (1997). *İnsanın Dört Zindanı*. İstanbul: İşaret Yay.

Altıntaş, H. (1999). *İslam Ahlakı*. Ankara: Akçağ Yay.

Arslantürk, Z. (2001). *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikler*. İstanbul: Çamlıca Yay.

Aslan, A. T. (1995). Türkiye'de Din Eğitimi. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. S. 10. İstanbul 155-176.

Ayhan, H. (1999). Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.

Aydın, M. S. (1991). *Kant'ta ve Çağdaş İngiliz Felsefesinde Tanrı-Ahlak İlişkisi*. Ankara: TDV Yay.

Babanzade, A. N. (1945). *İslam Ahlakının Esasları*. İstanbul: Yüksel Yay.

Bacanlı, H. (2003). Gelişim ve Öğrenme. (7. bs.). Ankara: İr Nobel Yay.

Bertrand, A. (1999). *Ahlak Felsefesi*. (S. Zeki, Çev.) Ankara: Seba Yay.

- Bilgiz, M. (2007). *Kur'an Açısından Vicdan ve Değeri*. İstanbul: Beyan Yay.
- Bilmen, Ö. N. (1949). *Yüksek İslam Ahlakı*. İstanbul: Bürhaneddin Erenler Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Büyüköztürk, Ş. & v.d. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Cafoğlu, Z., & Akar, Ö. (2007). Üniversitelerde Ahlaki Değerlerin Davranışa Yansımalarının Oluşturduğu Örgüt İkliminin Algılanması. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Ed.: Recep Kaymakcan&v.d.* İstanbul: Dem Yay.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Ekin Yay.
- Cevizci, A. (2014). *Etik-Ahlak Felsefesi*. İstanbul: Say Yay.
- Çağlayan, A. (2005). *Ahlak Pusulası Ahlak ve Değerler Eğitimi*. İstanbul: Dem Yay.
- Çağrı, M. (1985). *Anahatlarıyla İslam Ahlakı*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Çağrı, M. (1989). Ahlak. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yay.
- Çağrı, M. (2000). *İslam Düşüncesinde Ahlak*. İstanbul: Birleşik Yay.
- Çamdibi, H. M. (2007). Gazali'de Ahlak Terbiyesi. (R. Kaymakcan, & M. Uyanık, Dü) *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlak*, 213-249.
- Çiftçi, N. (2001a). Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çiftçi, N. (2001b). Ahlaki Yargı Testi MUT'un Teorisi ve Türkçe Versiyonunun Geçerliliği. *1(2)*, 295-321. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Science: Theory&Practice.
- Çiftçi, N. (2003). "Ahlak Psikolojisi". *Felsefe Ansiklopedisi, C.: 1, Ed.: Ahmet Cevizci*. İstanbul: Etik Yay.
- Çiftçi, N. (2003). Ahlaki Yargı Yeteneği ve Ahlak Eğitimi. *Gençlik Dönemi ve Eğitimi-II*. İstanbul: Ensar neşriyat.
- Çiftçi, N. (2011). Ahlak Gelişimi. *Eğitim Psikolojisi, Ed.: Alim Kaya*, 149-195. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yay.
- Çilingir, L. (2003). *Ahlak Felsefesine Giriş-Metinlerle Ahlakı Temellendirme*. Ankara: Elis Yay.
- El-Attas, M. N. (1989). *Modern Çağ ve İslami Düşünüşün Problemleri*. (M. E. Kılıç, Çev.) İstanbul: İnsan Yay.
- Elmalı, O. (2007). George Edward Moore'da Etik. İstanbul: Arı Sanat Yay.
- Erdem, H. (1994). *Ahlaka Giriş*. Konya: Günay Yay.
- Erdem, H. (1996). *Son Devir Osmanlı Düşüncesinde Ahlak*. Konya: Sebat Yay.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yay.
- Evans, R. (1973). *Jean Piaget: İnsan ve Fikirleri*. (Ş. Çiftçioğlu, Çev.) Ankara: Doruk Yay.
- Ev, H. (2015). Yükseköğretimde Din Eğitimi. (M. Köylü, & N. Altaş, Dü.) *Din Eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyet 269-301.
- Frankena, W. K. (2007). Etik. (A. Aydın, Çev.) Ankara: İmge Yay.

- Gazali, M. (1998). *İmam-ı Gazali'de Ahlak Düşüncesi*. (S. Yıldırım, Çev.) Bursa: Seriyeye Yay.
- Gençtan, E. (1974). *Çağdaş İnsanda Normal Dışı Davranışlar. Akt: Meral Çileli*. Ankara: Ankara Üniversite Eğitim Fakültesi Yay.
- Güler, İ. (2013). *Kur'an'ın Ahlak Metafiziği*. Ankara: Ankara Okulu Yay.
- Gündüz, M. (2005). *Ahlak Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yay.
- Güngör, E. (1995). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar: Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. İstanbul: Ötüken Yay.
- Hançerlioğlu, O. (1982). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Yay.
- Hazlitt, H. (2006). *Ahlakın Temelleri*. (M. Aydın, & R. Tapramaz, Çev.) Ankara: Liberte Yay.
- Hökelekli, H. (1993). *Din Psikolojisi*. Ankara: TDV Yay.
- Hökelekli, H. (2009). *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*. İstanbul: Dem Yay.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve İnsanlar* (6. bs b.). İstanbul: Beta Yay.
- Kaya, M. (1993). Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Kaya, M. (1997). Kişilik Özelliklerinin Ahlaki Yargı Üzerindeki Etkisi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 4.
- Kaya, M. (2002). *Kindi Felsefi Risaleler*. İstanbul: Klasik Yay.
- Kılıç, R. (1992). *Ahlakın Dini Temeli*. Ankara: TDV Yay.
- Kılıç, R. (2007). İslam Kelam Düşüncesinde Ahlak Anlayışı. (R. Kaymakcan, & M. Uyanık, Dü) *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlak*, 161-188.



- Kınalızade Ali Efendi. (t.y). *Ahlak-ı Alai*. (H. Algül, Dü.) İstanbul: Tercüman Gazetesi.
- Kohlberg, L. (1968). "The Child As a Moral Philosopher". *Psychology Today*, 2(2), 25-30.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosoph Of Moral Development*. Cambridge: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (2008). The Development of Children's Orientations Toward A Moral order I. Sequence İn The Development Of Moral Thought. *Human Development*. 51 (1). pp. 8-20.
- Kropotkin, P. A. (1935). *Etika-Ahlakın Kaynağı ve Açılması*. (A. Ağaoğlu, Çev.) İstanbul: Gazete Matbaa.
- Lind, G. (2003). *Moral Ist Lehrbar' Ein Hanbuch Zur Theorie Und Praxis Demokratischer Bildung*. (Akt.: Nermin Çiftçi). München: Oldenburg Verlag.
- MacIntyre, A. (2001). *Ethik'in Kısa Tarihi*. (H. Hünler, & S. Z. Hünler, Çev.) İstanbul: Paradigma.
- Mengüşoğlu, T. (1965). *Değişmez Değerler ve Değişen Davranışlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Kanun No: 1739, Kabul Tarihi: 24.06.1973, Madde 2.
- Miskeveyh, İ. (1983). *Ahlakı Olgunlaştırma*. (A. Şener, İ. Kayaoğlu, & C. Tunç, Çev.) Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.
- Mithra, R. (2001). Moral Education With Special Reference to Lawrence Kohlberg's Moral Development. *43(1)*, 70-79. IJT.
- Nuttall, J. (1997). *Ahlak Üzerine Tartışmalar*. (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.

- Onur, B. (2000). *Gelişim Psikolojisi* (5. bs b.). Ankara: İmge Kitabevi Yay.
- Öymen, M. M. (1975). Psikoloji, Sosyoloji, ve Pedagoji Açısından Ahlak Eğitimi ve Ahlakın Testle Ölçülmesi. 3. bs. İstanbul: Murat Matbaacılık.
- Özgen, M. K. (1997). *Farabi'de Mutluluk ve Ahlak İlişkisi*. İstanbul: İnsan Yay.
- Öztürk, O. (1989). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. İstanbul: Evrim Yay.
- Paulhan, F. (1969). Ahlakın Ahlaksızlığı. (M. N. Ecer, Çev.) İstanbul: Remzi Yay.
- Pazarlı, O. (1993). *İslamda Ahlak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Peker, H. (1998). *Din ve Ahlak Eğitimi Psikolojik ve Metodik Esaslar*. Samsun: Aksi Seda Matbaası.
- Piaget, J. (1966). *The Moral Judgment Of The Child*. New York: The Free Press.
- Pieper, A. (1994). Etiğe Giriş. (V. Atayman, & G. Sezer, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Poole, R. (1991). Ahlak ve Modernlik. (M. Küçük, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Razi, E. B. (2004). Ruh Sağlığı (Et-Tıbbu'r-ruhani). (H. Kahraman, Çev.) İstanbul: İz Yay.
- Sadat, M. A. (2005). *İslam Ahlakı*. (C. Sönmez, Çev.) Van: Bilge Adam Yay.
- Saltukoğlu, Z. (2012). *Vicdan (Ahlak-Din-Siyaset-Hukuk ilişkisi)*. Erzurum: Fenomen Yay.
- Sarı, M. (1982). *El-Mevarid*. İstanbul: Bahar Yay.
- Selçuk, Z. (2007). Eğitim Psikolojisi. 14. bs. Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Pegem Akademi Yay.

- Şemin, R. (1979). *Çocukta Ahlaki Davranış ve Ahlaki Yargı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay.
- Şengün, M. (2003). Ahlaki Düşünce ve Yargıları İnceleyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temel, F., & Aksoy, A. B. (2001). *Ergen ve Gelişimi*. Ankara: Nobel Yay.
- Tepe, H. (1992). *Etik ve Metaetik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yay.
- Thomas, R. Murray. (1997). *Moral Development Theories-Secular and Religious*, Greenwood Press, London.
- Tillich, P. (2006). *Ahlak ve Ötesi*. (R. Yazoğlu, & T. İmamoğlu, Çev.) İstanbul.
- Tokmakoğlu, G. (2012). *Benlik, Bilinç ve Vicdan*. İstanbul: İz Yay.
- Toktaş, F. (2009). *Farabi'de Ahlak ve Siyaset*. Samsun: Etüt Yay.
- Topçu, N. (2005). *Ahlak*. (E. Elverdi, & İ. Kara, Dü) İstanbul: Dergah Yay.
- Tosun, C. (2010). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Ahlak*. Ankara: Tdk Yay.
- Türkeri, M. (2004). *Elmalılı'nın Ahlak Felsefesi*. İzmir: Tibyan Yay.
- Ülken, H. Z. (1946). *Ahlak*. İstanbul: İÜEF Yay.
- Zulliger, H. (1977). *Çocuk Vicdanı ve Biz*. (K. Şipal, Çev.) İstanbul: Bozak Yay.

