

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ADİL DAVRANIŞLAR GÖSTERMEDE DİN
EĞİTİMİNİN ROLÜ
(İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ)**

YASEMİN GÜLEÇ

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
PROF. DR. MUHİDDİN OKUMUŞLAR**

KONYA-2014

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ADİL DAVRANIŞLAR GÖSTERMEDE DİN EĞİTİMİNİN ROLÜ
(İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ)**

YASEMİN GÜLEÇ

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
PROF. DR. MUHİDDİN OKUMUŞLAR**

KONYA-2014



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Yasemin Güleç
	Numarası	088102083002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri /Din Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof.Dr. Muhiddin Okumuşlar
	Tezin Adı	Adil Davranışlar Göstermede Din Eğitiminin Rolü (İstanbul Üniversitesi Öğrencileri Örneği)

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Adil Davranışlar Göstermede Din Eğitiminin Rolü (İstanbul Üniversitesi Öğrencileri Örneği) başlıklı bu çalışma 05/05/2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sıra No	Danışman ve Üyeler		
	Unvanı	Adı ve Soyadı	İmza
1	Prof. Dr.	Muhiddin Okumuşlar	
2	Prof. Dr.	Mustafa Tavukçuoğlu	
3	Prof. Dr.	Ramazan Altıntaş	
4			
5			



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Yaşemin GÜLEÇ		
	Numarası	088102083002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri /Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora		X
Tezin Adı	Adil Davranışlar Göstermede Din Eğitiminin Rolü (İstanbul Üniversitesi Öğrencileri Örneği)			

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

Öğrencinin Adı Soyadı
İmzası

ÖZET

Bu çalışma, ahlaki erdemlerden adalet erdemi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Adaleti; dini, ahlaki, felsefi, sosyolojik ve psikolojik yönlerden ele alarak, din ve ahlak eğitim-öğretimi açısından adil olmanın ne olduğunu irdelemektedir.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından literatüre ve dini, ahlaki, kültürel alt yapıya uygun olarak hazırlanan "Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ)" ile Asım Yapıcı tarafından hazırlanan, "Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık)" ölçekleri kullanılmakta, adil davranışlarda, din eğitim ve öğretimi ile dindarlığın rolü, bir alan araştırmasıyla tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul Üniversitesi bünyesinde; Astronomi, Çevre Mühendisliği, Elektrik-Elektronik Mühendisliği, Hukuk, İlahiyat, Makine Mühendisliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Tıp, Türk Dili ve Edebiyatı fakülte ve bölümlerinde, 1 ve 4. sınıflarda öğrenimlerine devam eden 919 öğrenci katılmıştır. Veriler, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle, anket tekniğinden faydalanılarak toplanmıştır.

Bulgular,"adil davranışlar gösterme" de, ailede alınan din eğitim ve öğretiminin, okullarda alınan din eğitim ve öğretimine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. İlahiyat Fakülteleri'ndeki din eğitim ve öğretimi, adil davranışlar göstermenin; "inanç-ibadet" yöneliminde istatistiksel açıdan olumlu etkiye sahiptir. Ancak "emanet-doğruluk", "farkındalık", "önyargıdan uzak olma" ve "israftan kaçınma" yönelimlerinde, diğer fakülte ve bölüm öğrencilerine göre, anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Yine bulgulara göre dini bilgi seviyesi ile adil davranışların; "inanç-ibadet" düzeyi arasında olumsuz ilişki; "farkındalık" ve "emanet-doğruluk" düzeyi arasında olumlu ilişki bulunmaktadır. Dinin etkisini hissetme ile adil davranışların; "inanç-ibadet," "farkındalık," "emanet-doğruluk," "israftan kaçınma" düzeyleri arasında pozitif; "önyargıdan uzak olma" düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Adalet Erdemi, Adil olma, Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği, Din Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Değer Eğitimi, Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği.

ABSTRACT

This study focuses on justice-one of the most important moral virtues. By studying justice from religious, moral, philosophical, sociological and psychological aspects, it tries to explain what being fair means in religious and moral education.

In this study, the scales "Fair Behaviours Scale" prepared by researcher (Yasemin Güleç) and "Feeling the Influence of Religion (Religiosity) Scale" prepared by Asım Yapıcı which are appropriate with the literature, religious, moral and the cultural background are used, and the role of religiousness and the religious education in just conduct is tried to be searched out within a field study.

In the spring semester of the 2012-2013 academic year, at the University of Istanbul, nine hundred and nineteen students at their first and fourth years from Astronomy, Environmental Engineering, Electrical-Electronics Engineering, Law, Theology, Mechanical Engineering, Guidance and Counselling, Medical, Turkish Language and Literature faculties and departments participated in the field survey. Data has been collected by using simple random sampling method and surveys.

The findings indicate that the religious and moral education regarding "performing fair behaviours" received in the family is more effective than the one received at school. Religious education in Faculties of Theology has a positive effect in terms of statistics in the orientation of "faith-worship" of "Fair Behaviors." However, it doesn't effect a significant difference in the orientation of "trust-righteousness", "awareness", "being away from prejudice" and "avoiding prodigality" when compared to other students from different faculties and departments.

Besides, the findings indicate that there is a negative correlation between the religious knowledge level and "faith-worship"; a positive correlation between "awareness" and "trust-righteousness" of the fair behaviours. There's a positive correlation between feeling the influence of religion and the levels of "faith-worship", "awareness", "trust-righteousness", "avoiding prodigality" of fair behaviors. In contrast, there exists a negative correlation between "being away from prejudice".

Key Words: Value of Justice, to be fair, "Fair Behaviors Scale", Religious Education, Moral Education, Education of Values, "Feeling the Influence of Religion (Religiosity)"

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	viii
ÖNSÖZ	ix
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Adalet ve Zulüm Kavramı	2
2. Kur'an'da Adalet ve Zulüm Kavramı	3
2.1. Allah-Varlık İlişkisi Açısından Adalet ve Zulüm	5
2.1.1. Kâinattaki Denge.....	5
2.1.2.Ceza-Mükâfat	6
2.2. Allah-İnsan İlişkisinde Adalet ve Zulüm	7
2.2.1. İmanda Denge	8
2.2.2.İbadette Denge	8
2.2.3. Küfür	10
2.3. İnsan-Toplum İlişkisinde Adalet ve Zulüm	13
2.3.1. Doğruluk	13
2.3.2. Hakkaniyet	14
2.3.3. Haksızlık	15
2.4. İnsan-Tabiat İlişkisinde Adalet- Zulüm	18
2.4.1. Tabiatte denge	18
2.4.2.Tabiatte İsrâf	20
3. Adalet Erdemi Üzerinde Etkili Olan Faktörler	21
3.1. Fıtrat (Tabiat)	21
3.2.Vahiy	22
3.2.1. Ceza ve Mükâfat	24
3.2.2. Allah Sevgisi	25
3.3. Akıl.....	26

4. Din Ve Ahlak Eğitiminde Adalet Erdemi	28
4.1. Sorumluluk İlkesi	31
4.1.1 Doğruluk Eğitimi	32
4.1.2. Çevre İçin Eğitim	35
4.2. Hakkaniyet İlkesi	40
4.2.1. Bencillik	40
4.2.1.1. Bencilliğin Sebepleri	41
4.2.1.2. Bencilliğin Sonuçları	43
2.2.2. Hoşgörü ve Barış	46
4.3. Denge İlkesi	48
4.3.1. Sevgide Denge	49
4.3.2. Korkuda Denge	51
4.4. İstikrar İlkesi	53
4.5. Teşvik İlkesi	56

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA VE YÖNTEM

1. Araştırmanın Konusu Ve Önemi.....	59
2. Araştırmanın Hipotezleri ve Alt Hipotezler	59
3. Örneklem ve Olgusal Durum.....	62
4. Araştırma Modeli ve Veri Toplama Araçları.....	62
4.1. Kişisel Bilgi Formu	63
4.2. Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği.....	64
4.2.1. Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ) Maddelerinin Geliştirilmesi	66
4.2.2. Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ)' nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	67
4.2.2.1. İnanç-İbadet Boyutu	68
4.2.2.2. Farkındalık Boyutu	69
4.2.2.3. Emanet-doğruluk	70
4.2.2.4. Önyargıdan Uzak Olma Boyutu	71
4.2.2.5. İsraktan Kaçınma Boyutu.....	71
4.2. Dindarlık Ölçeği (Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği)	72

5. Verileri Çözümlemede Kullanılan İstatistiksel İşlemler	73
6. Araştırmanın Sınırlılıkları	74

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE ANALİZİ

1. Adil Davranışlar Gösterme Ölçeğinin Örneklem Genelinde Algılanması	76
1.1. İnanç-İbadet Boyutunun Algılanması	76
1.2. Farkındalık Boyutunun Algılanması	77
1.3. Emanet-Doğruluk Boyutunun Algılanması	77
1.4. Önyargıdan Uzak Olma Boyutunun Algılanması	78
1.5. İsraftan Kaçınma Boyutunun Algılanması.....	78
2. Adil Davranışlar ve Demografik Yapı	79
2.1. Adil Davranışlar Göstermede Cinsiyetin Etkisi.....	79
2.2. Adil Davranışlar Göstermede Yaşın Etkisi.....	80
2.3. Adil Davranışlar Göstermede Yaşanılan Sosyal Çevrenin Etkisi.....	81
3. Adil Davranışlar Göstermede Din Eğitim ve Öğretiminin Etkisi	84
3.1. Adil Davranışlar Göstermede Kişisel Dini Bilgi Seviyesinin Etkisi	84
3.2. Adil Davranışlar Göstermede Dini Bilgilerin Öğrenildiği Yerlerin Etkisi	86
3.2.1. Kur'an Kursları.....	86
3.2.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri	87
3.2.3. Aile Büyükleri.....	88
3.2.4. Dini Bilgi İçerikli Kitaplar.....	89
3.3. Adil Davranışlar Göstermede Öğrenim Görülen Fakülte/Bölümün Etkisi..	90
3.3.1. Adil Davranışlar Göstermede Öğrenim Görülen Sınıfın Etkisi.....	94
4. Dindarlık (Dinin Etkisini Hissetme) ve Adil Davranışlar	95
4.1. Fakülte ve Bölümlere Göre Dinin Etkisini Hissetme.....	95
4.2. Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) ve Adil Davranış Arasındaki İlişkisi....	97
5. Adil Olmanın Göstergelerinin Birbirleriyle İlişkisi.....	98
6. Bulguların Tartışılması ve Yorumu	100
6.1. Adil Davranışların Örneklem Genelinde Algılanması.....	100
6.2. Adil Davranışlar ve Demografik Yapı	101
6.3. Adil Davranışlar Göstermede Din Eğitim ve Öğretiminin Etkisi.....	103
6.3.1. Adil Davranışlarda Kişisel Dini Bilgi Seviyesinin Etkisi.....	103

6.3.2. Adil Davranışlarda Dini Bilgilerin Öğrenildiği Yerlerin Etkisi.....	104
6.3.3. Adil Davranışlarda Yüksek Öğrenimin Etkisi	107
6.3.3.1. Öğrenim Görülen Fakülte ve Bölümün Etkisi.....	107
6.3.3.2. Öğrenim Görülen Sınıfın Etkisi.....	112
6.4. Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) ve Adil Davranışlar.....	113
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	120
KAYNAKÇA.....	127
EK I: TABLOLAR	137
EK II: ANKET FORMU ÖRNEĞİ.....	142

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1:	Allah-İnsan: İnanç-İbadet Boyutu Madde Yük ve Toplam Korelasyonu.....	69
Tablo-2:	İnsan- Kendisi: Farkındalık Boyutu Madde Yük ve Toplam Korelasyonu.....	70
Tablo-3:	İnsan-Toplum: Emanet-Doğruluk Boyutu Madde Yük ve Toplam Korelasyonu.....	70
Tablo-4:	İnsan-Toplum: Önyargıdan Uzak Olma Boyutu Madde Yük ve Toplam Korelasyonu	71
Tablo-5:	İsraftan Kaçınma Boyutu Madde Yük ve Toplam Korelasyonu	71
Tablo-6:	Örneklem Genelinde İnanç-İbadet Boyutunun Algılanması	76
Tablo-7:	Örneklem Genelinde Farkındalık Boyutunun Algılanması.....	77
Tablo-8:	Örneklem Genelinde Emanet-Doğruluk Boyutunun Algılanması	77
Tablo-9:	Örneklem Genelinde Ön Yargıdan Uzak Olma Boyutunun Algılanması.....	78
Tablo-10:	Örneklem Genelinde İsraftan Kaçınma Boyutunun Algılanması.....	78
Tablo-11:	Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Cinsiyete Göre Analizi	79
Tablo-12:	Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Yaşa Göre Analizi	80
Tablo-13:	Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Yerleşim Yerine Göre Analizi..	83
Tablo-14:	Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Kişisel Dini Bilgi Algısına Göre Analiz	84
Tablo-15:	Adil Olmanın çeşitli Görüntülerinin Dini Bilgilerin Öğrenildiği Yere/Kur'an Kurslarına Göre Analizi	86
Tablo-16:	Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Dini Bilgilerin Öğrenildiği Yere/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Göre Analizi.....	87
Tablo-17:	Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Dini bilgilerin Öğrenildiği Yere/Aile Büyükleri Göre Analizi	88
Tablo-18:	Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Dini Bilgilerin Öğrenildiği Yere/Dini Kitaplar Analizi	89
Tablo-19:	Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Fakülte/Bölmelere Göre Analizi	90

Tablo-20:	Adil Olmanın çeşitli Görüntülerinin Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Analizi	94
Tablo-21:	Fakülte ve Bölümlere Göre Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık)	96
Tablo-22:	Dinin Etkisini Hissetme ve Adil Olmanın Çeşitli Görüntüleri Arasındaki İlişki	138
Tablo-23:	Adil Olmanın Göstergelerinin Birbirleriyle Korelasyonu	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Adil Davranışın Oluşmasında Etkili Olan Unsurlar.....	28
Şekil 2.	Ahlaki Değerlerin Sınıflandırılması	31
Şekil 3.	Adil Davranışın Oluşum Basamakları.....	58
Şekil 4.	Araştırma Modeli	63

KISALTMALAR

a.g.e.	: Adı Geçen Eser
a. g. m.	: Adı Geçen Makale
AÜEFY	: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
AÜİFY	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları
bkz.	: Bakınız
çev.	: Çeviren
ÇÜİFD	: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
der.	: Derleyen
df:	: Serbertlik Derecesi
ed.	: Editör
DEÜSBE	: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
EÜSBED	: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
FÜİFD	: Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
HÜSBE	: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
İFAV	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları
İÜEFD	: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi
İÜEFY	: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları
İÜSBE	: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
krş.	: Karşılaştırınız
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
MÜSBE	: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
nşr.	: Neşreden (tahkik eden)
sdl.	: Sadeleştiren
şrh.	: Şerh eden
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
tsz.	: Tarihsiz
UÜİFY	: Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları

ÖNSÖZ

İlahi dinler bir Tanrı tasavvuru ve insan anlayışını beraberinde getirir. İlahi dinlerin düzenlemek istediği hususlar, sadece Yaratıcı ile insan arasındaki ilişkilerle sınırlı değildir. Aynı zamanda kutsal bir yükümlülükle insanın kendisiyle ve tabiatla olan ilişkileri de din vasıtasıyla düzenlenir. Başka bir deyişle dinler, beraberinde getirdikleri dünya görüşü ile hem fiziksel hem de sosyal dünyayı, inanan insan için anlamlı hale getirmekte, söz konusu anlamlılığı kutsal bir boyuta taşıyarak, kendi belirlediği düşünce sistemine göre bireyler yetiştirmek istemektedir. Ancak istenilen ile yaşanan arasında çoğu zaman birçok yönden fark bulunmaktadır. Bu farkı azaltmanın yolu, dinin ahlak alanına yansımından geçmektedir.

İslam ahlakının en önemli erdemlerinden biri olan adalet, çoğu zaman ya Tanrı tarafından gerçekleştirilebilecek, ya da hukukun düzenleyeceği bir durum gibi düşünülmektedir. Gerçekte, adaletin kendimizde olduğu düşüncesi, çoğu kişiye anlaşılabilir gelir. Bu fazilet, günlük hayatımızda, hemen her ilişkimizde, bir şekilde kendini hissettirir. Kişinin olaylar karşısında, nasıl düşündüğü, nasıl davrandığı, olumlu- olumsuz sebep olduğu durumlarla yakından bağlantılıdır. Bu sebeple adalet, öncelikle bireysel sorumluluklarımızdan başlayan ve daima genişleyen bir düşünüş ve yaşam tarzıdır. Adalet erdemini kendisinde gerçekleştirmiş adil insanların yetiştirilmesi, adaleti gerçekleştirmede daha kalıcı çözümler ortaya koyabilir. Uygulama ve eğitimle bir dereceye kadar bütün erdemlerin kazanımları mümkündür.

Adalet erdemi, din eğitim ve öğretimi, dindarlık olgularını konu edinen bu çalışma, giriş, sonuç ve öneriler ve üç bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında çalışmanın konusu, amacı, önemi ve literatürdeki yerine değinilmektedir. Birinci bölümde, konuyla ilgili teorik bilgiler ışığında kavramsal çerçeve çizilerek, adalet erdemi din ve ahlak eğitimi açısından ele alınmaktadır. İkinci bölümde, araştırma modeli, kullanılan ölçekler, katılımcıların nitelikleri ve veri toplama süreci üzerinde durulmaktadır. Üçüncü bölümde, bulgulardan elde edilen sonuçlar, benzer araştırmalarla karşılaştırılarak sunulmaktadır. Sonuç ve öneriler kısmında ise araştırmaya ait genel sonuçlar özetlenmekte, konu ile ilgili yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Tezin tamamlanmasında pek çok kişinin doğrudan ve dolaylı olarak yardımlarını gördüm. Öncelikle tezin hazırlanmasındaki maddi ve manevi katkılarından dolayı, danışmanım Doç. Dr. Muhittin Okumuşlara teşekkür ediyorum. Bu tezin teorik temeli, bir grup ahlak gönüllüsü ile birlikte devam ettiğimiz ahlak ve etik atölyesinde oluşmuştur. Kendi adıma, "ahlak akademisi" olarak adlandırdığım bu atölyeyi, birinci yıl İstanbul'da, ancak ikinci yıl Samsun'dan İstanbul'a gelerek devam ettiren Prof. Dr. Cafer Sadık Yaran'a şükranlarımı sunuyorum. Tezin teorik bölümünün tamamını titizlikle okuyarak, gerekli düzeltmeleri yapan Yrd. Doç. Dr. Z. Şeyma Aslan'a minnet duygularımı ifade etmek isterim.

Çalışmanın pratik bölümünün oluşturulması ve analizlerin yapılmasında yardımını esirgemeyen; olgun, anlayışlı ve akademik kişiliğiyle öğrencilerine örnek

olan, tüm zorluklara rağmen tez savunma sınavına Adana'dan gelerek katılan Prof. Dr. Asım Yapıcıya sevgi ve saygılarımı sunar, minnet duygularımı ifade etmek isterim.

Ayrıca doktora çalışmamı sürdürürken şehirlerarası gidiş-geliş yapmam hasebiyle karşılaştığım sorunlarda hep yanımda olan ağabeyim Osman Güleç'e ve yengem Nuray Güleç'e teşekkürü bir borç bilirim. Anketlerin bilgisayara girilmesinde yardım eden, Semih, Sena ve Beyza'nın yardımlarını unutmayacağım. Bu çalışmaları yaparken manevi olarak hep yanımda olan, arkadaşım Neriman Maviş'e, ablalarım Emine Çopuroğlu'na ve Halime Güleç'e sonsuz sevgilerimi gönderiyorum. Hayatıma anlam katan, üzüldüğünde üzüldüğüm, sevdiğinde sevindiğim annemin ellerinden öpüyorum.

Bilgi ve ilme dair yaptığım her şeyde, her zaman destek olan, merhum babam Yaşar Güleç'e Allah'tan rahmet diliyor, bu çalışmayı ona ithaf ediyorum.

ÖZET

Bu çalışma, ahlaki erdemlerden adalet erdemi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Adaleti; dini, ahlaki, felsefi, sosyolojik ve psikolojik yönlerden ele alarak, din ve ahlak eğitim-öğretimi açısından adil olmanın ne olduğunu irdelemektedir.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından literatüre ve dini, ahlaki, kültürel alt yapıya uygun olarak hazırlanan "Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ)" ile Asım Yapıcı tarafından hazırlanan, "Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık)" ölçekleri kullanılmakta, adil davranışlarda, din eğitim ve öğretimi ile dindarlığın rolü, bir alan araştırmasıyla tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul Üniversitesi bünyesinde; Astronomi, Çevre Mühendisliği, Elektrik-Elektronik Mühendisliği, Hukuk, İlahiyat, Makine Mühendisliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Tıp, Türk Dili ve Edebiyatı fakülte ve bölümlerinde, 1 ve 4. sınıflarda öğrenimlerine devam eden 919 öğrenci katılmıştır. Veriler, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle, anket tekniğinden faydalanılarak toplanmıştır.

Bulgular,"adil davranışlar gösterme" de, ailede alınan din eğitim ve öğretiminin, okullarda alınan din eğitim ve öğretimine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. İlahiyat Fakülteleri'ndeki din eğitim ve öğretimi, adil davranışlar göstermenin; "inanç-ibadet" yöneliminde istatistiksel açıdan olumlu etkiye sahiptir. Ancak "emanet-doğruluk", "farkındalık", "önyargıdan uzak olma" ve "israftan kaçınma" yönelimlerinde, diğer fakülte ve bölüm öğrencilerine göre, anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Yine bulgulara göre dini bilgi seviyesi ile adil davranışların; "inanç-ibadet" düzeyi arasında olumsuz ilişki; "farkındalık" ve "emanet-doğruluk" düzeyi arasında olumlu ilişki bulunmaktadır. Dinin etkisini hissetme ile adil davranışların; "inanç-ibadet," "farkındalık," "emanet-doğruluk," "israftan kaçınma" düzeyleri arasında pozitif; "önyargıdan uzak olma" düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Adalet Erdemi, Adil olma, Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği, Din Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Değer Eğitimi, Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği.

ABSTRACT

This study focuses on justice-one of the most important moral virtues. By studying justice from religious, moral, philosophical, sociological and psychological aspects, it tries to explain what being fair means in religious and moral education.

In this study, the scales "Fair Behaviours Scale" prepared by researcher (Yasemin Güleç) and "Feeling the Influence of Religion (Religiosity) Scale" prepared by Asım Yapıcı which are appropriate with the literature, religious, moral and the cultural background are used, and the role of religiousness and the religious education in just conduct is tried to be searched out within a field study.

In the spring semester of the 2012-2013 academic year, at the University of Istanbul, nine hundred and nineteen students at their first and fourth years from Astronomy, Environmental Engineering, Electrical-Electronics Engineering, Law, Theology, Mechanical Engineering, Guidance and Counselling, Medical, Turkish Language and Literature faculties and departments participated in the field survey. Data has been collected by using simple random sampling method and surveys.

The findings indicate that the religious and moral education regarding "performing fair behaviours" received in the family is more effective than the one received at school. Religious education in Faculties of Theology has a positive effect in terms of statistics in the orientation of "faith-worship" of "Fair Behaviors." However, it doesn't effect a significant difference in the orientation of "trust-righteousness", "awareness", "being away from prejudice" and "avoiding prodigality" when compared to other students from different faculties and departments.

Besides, the findings indicate that there is a negative correlation between the religious knowledge level and "faith-worship"; a positive correlation between "awareness" and "trust-righteousness" of the fair behaviours. There's a positive correlation between feeling the influence of religion and the levels of "faith-worship", "awareness", "trust-righteousness", "avoiding prodigality" of fair behaviors. In contrast, there exists a negative correlation between "being away from prejudice".

Key Words: Value of Justice, to be fair, "Fair Behaviors Scale", Religious Education, Moral Education, Education of Values, "Feeling the Influence of Religion (Religiosity)"

GİRİŞ

Türkiye'de son zamanlarda ahlak eğitimi ve öğretim konusunda, hem kuramsal hem de uygulamalı araştırmalarda hızlı bir artış görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar en çok Din Eğitimi Anabilim dalında yapılmakta, çalışmaların birçoğunu alan araştırmaları oluşturmaktadır. Ancak bu çalışmaların yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.

Özellikle kültürel yapıyı içeriden kavrayan kuramsal temelini oluşturmuş, bu doğrultuda sahada çalışılmış, ahlak eğitim ve öğretimi ile ilgili özgün çalışmalar yeterli düzeyde bulunmamaktadır. Yapılan ahlak eğitim ve öğretimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, hemen hepsinin aynı teorik temellendirmelerden hareket ettiği, alan araştırmalarında kullanılan ölçeklerin genellikle diğer kültürlerden uyarlama olduğu görülmektedir. Bu sebeple ahlaki erdemlerin, ana ve alt erdemler olarak sade ve anlaşılır bir şekilde, dini ve kültürel yapıya uygun etimolojik tahlillerinin yapılması, bu doğrultuda alan araştırmalarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Ahlaki erdemlerden adalet erdemini konu edinen bu çalışma, adaleti; dini, felsefi, sosyolojik ve psikolojik yönlerden ele alarak, din ve ahlak eğitim-öğretimi açısından adil olmanın ne olduğunu irdelemektedir. Araştırmacı tarafından literatüre ve dini, ahlaki, kültürel alt yapıya uygun olarak hazırlanan "Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ)" ile Asım Yapıcı tarafından hazırlanan, "Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık)" ölçekleri kullanılarak, adil davranışlarda, din eğitim-öğretimi ile dindarlığın rolü, bir alan araştırmasıyla tespit edilmeye çalışılmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Adalet ve Zulüm Kavramı

Adl, "a-de-le" fiilinden mastardır,¹ zulmün zıddıdır.² Adalet, hakkı yerine getirmek, tarafsız hüküm,³ haklılık ve doğruluk manalarına gelir.⁴ Doğruyu, iyiyi ve hakkı tanıyıp korumaktır.⁵

Lisanımızda “adalet eylemek” tabiri, sultan ve valiye göre, zulm etmeyip insaf eylemek manasında kullanılmıştır.⁶ Eşit davranan, doğru ve insafli kişilere adil⁷ denmektedir. Adalet, ferdi ve ictimai yapıda denge, hakkaniyet ve eşitlik ilkelerine uygun yaşamayı sağlayan ahlaki erdemdir. Her hakkı, hak edene vermek⁸ istek ve iradesidir.⁹

Zulüm kelimesi, “z-l-m” kökünden mastar bir isimdir.¹⁰ Bu isim, “zulmet” (karanlık) ve “zulüm” olmak üzere iki temel anlam içermektedir.¹¹ Dilcilerin birçoğuna göre zulmün iki anlamı vardır:

¹ İbn Manzur, *Lisanu'l-Arab*, Daru'l-Kütübü'l-İlmiyye, Beyrut, 1993, cilt 2, s.146.

² İbn Manzur a.g.e., cilt 2, s.145; Zebidi, *Tacu'l-Arus*, Matbaatü'l-Hayriyye, Kahire, 1306, cilt 8, s. 9.

³ Şemseddin Sami, *Kamus-ı Türkî*, nşr. Ahmet Cevdet, İstanbul, 1315, cilt 2, s. 930.

⁴ Ferid Develioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Aydın Kitabevi, Ankara, 2004, s.8; İlhan Ayverdi, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, Kubbealtı Yayınları, İstanbul, 2005, s.31.

⁵ Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982, s.423.

⁶ Asım Efendi, *Kamus Tercümesi*, Bahriye Matbaası, İstanbul, 1035, cilt 3, s.1469.

⁷ Ayverdi, a.g.e., s.31.

⁸ Ömer N. Bilmen, *Dini ve Felsefi Ahlak Lügatçesi*, Bilmen Yayınevi, İstanbul, 1967, s. 71.

⁹ Ahmet Rifat, *Tasvir-i Ahlak*, nşr.Hüseyin Algül, Tercüman Yayınları, tsz., s. 21.

¹⁰ İbn Manzur a.g.e., cilt 2, s. 120.

¹¹ İbn Manzur a.g.e., cilt 2, s. 121.

i. Bir şeyi kendine ait yerinden, başka bir yere koymaktır.¹² Bir şeyin yerinden başka bir yere konması; ya o şeyi noksan yapmak, ya ziyade etmek, ya da zaman veya mekânından saptırmak suretiyle olur.¹³

ii. Cevr ve haddi aşmak,¹⁴ doğru yoldan sapmak, noksan yapmak anlamına gelir. Doğruluk ve adalet kavramlarının zıddı olan cevr¹⁵ zulüm kavramının anlamdaşdır.

İnsanın; şahsi, ictimai ve ilahi vazifelerinden herhangi birini terk etmesi zulümdür.¹⁶ Bir kişinin zalim olmasından bahsedilince, ilk önce, o kişinin herhangi bir şekilde haksızlık yaptığı akla gelir.¹⁷

2. Kur'an'da Adalet ve Zulüm Kavramı

Kur'an terminolojisinde, adalet çeşitli yönleriyle anlatan, bazı kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramların eş anlamlı değil, yakın anlamlı olduğunu söylemek, daha doğru olur. Kavramların analiz edilmesi, adalet erdeminin anlamları, ilkeleri ve eğitime katkılarının belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Adalet kelimesinin kökü olan “adl”, Kur'an terminolojisinde, zulmün karşıtı olarak, her şeyi denge noktasında tutmak,¹⁸ yerli yerine koymak anlamındadır.¹⁹ İsfehani, adaleti; bir hayır olduğunda hayırla, bir şer olduğunda şerle olmak üzere, karşılık vermede, eşitlik denklik olarak,²⁰ açıklamaktadır.

¹² İbn Manzur a.g.e., cilt 2, s. 120; Asım Efendi, a.g.e., cilt 4, s.386; Ahmet Rifat, a.g.e., s.47; İbn Faris, *Mu'cem Mekayisi'l-Luga*, nşr. Abdüsselam M.Harun, Kahire, 1970, cilt 3, s. 468; Ezheri, *Tehzibu'l-Luga*, nşr. Abdüsselam M. Hasan, Mısır, 1964, cilt 14, s. 383; Bilmen, a.g.e., s. 68; Zebidi, a.g.e, cilt 8, s. 383.

¹³ İsfehani, El- *Müfredat*, çev. Yusuf Türker, Pınar yayınları, İstanbul, 2007, s. 954.

¹⁴ İbn Manzur a.g.e., cilt 2, s. 120.

¹⁵ İbn Faris, a.g.e., cilt 4, s. 247.

¹⁶ Bilmen, a.g.e., s.68.

¹⁷ Develioğlu, a.g.e., s.1166; Ayverdi, a.g.e., s.31.

¹⁸ Ece, K. Hüseyin, *İslam'ın Temel Kavramları*, Beyan Yayınları, İstanbul, 2000, s. 27.

¹⁹ Öztürk, Y.Nuri, *Kur'an'ın Temel Kavramları*, Yeni Boyut Yayınları, İstanbul, 1995, s. 26.

²⁰ İsfehani, a.g.e., s, 980.

Kur'an-ı Kerim'de, zulüm kavramı, karanlık, hakkı yerine koymama, baskı, şiddet, hak yeme, eziyet ve işkence anlamında kullanılır.²¹ En çok adaletin zıt anlamlısı olarak kullanılan zulüm kavramı, Kur'an'ın en muhim menfi değer (erdemsizlik) ifade eden kelimelerinin başında gelmektedir.²² İnsanların, Allah'a²³ birbirlerine,²⁴ kendi nefislerine²⁵ karşı işleyebilecekleri zulüm,²⁶ Kur'an'ın hiçbir yerinde olumlu manada kullanılmamıştır.

Kur'an'da zulüm kavramı, biri inanç, diğeri ahlak alanıyla ilgili olmak üzere, iki ayrı bağlamda kullanılır. İlk kullanıma göre, inanç ve amel bakımından, Allah'ın koyduğu kuralları ve sınırları çiğneme, şirk, inkâr, günahkârlık, gibi kavramlarla bağlantılıdır. İkincisi, ahlak ilmi sahasındaki kullanımıdır.²⁷ Ahlak açısından kullanımı; hak, hürriyet, eşitlik gibi konularda, haddi aşmak ve başkasının hakkını ihlal etmek manasındadır.²⁸ Bu sebeple adalet ve zulmün ahlak alanıyla ilgili kullanıldığı yerlerde, adaletin tüm faziletlere, zulmün ise tüm reziletlere işaret ettiği söylemek mümkündür.

Tespit edilebildiği kadarıyla, adaleti çeşitli cepheleriyle anlatan kavramlar; adl, kıst, vasat, hak, istikamet, mizan kavramlarıdır. Zulüm kavramının anlam alanına giren bazı kavramlar ise; zulm,²⁹ cevr, cenef,³⁰ hayf,³¹ avl,³² şatat,³³ kavramlarıdır. Adalet kavramının anlam alanına giren kavramlar, daha sonra ele alınacaktır. Zulüm kavramının anlam alanına giren kavramlar, ayrı ayrı ele

²¹ Ece, a.g.e., s.783.

²² İsmail Karagöz, *Kur'an'a göre Zulüm açısından Allah ve İnsan*, Çelik Yayınevi, İstanbul, 1996, s. 305.

²³ En'am 6/ 82; Naml 27/14; Lokman 31/ 13.

²⁴ Nisa 4/10, 30; Maide, 5/39; Nahl, 6/41; Hac 22/39; Sad 38/24; Şuara 26/227.

²⁵ Bakara 2/54; Al-i İmran 3/117, 135; A'raf 7/9, 160, 162, 177; Tevbe 9/70; Yunus 10/44; Hud 11/85, 101; Nahl 16/13; Meryem 18/35; Enbiya 21/64, 87,97; Naml 27/44; Kasas 28/6; Rum 30/9; Fâtır 35/32; Saffat 37/113; Zuhuf 43/76.

²⁶ İsfehani, a.g.e., s. 594-595.

²⁷ Tashihiko İzutsu, *Kur'an'da Dini ve Ahlaki Kavramlar*, çev. Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul, 1991, s. 222.

²⁸ Heyet, *Kur'an Yolu*, TDV, Ankara, 2003, cilt 1, s.61.

²⁹ "Zulm" kavramı, fiil ve türevleriyle birlikte, hemen hepsi, adaletin zıddı olarak kullanılmıştır.

³⁰ Bakara 2/182; Maide 5/3.

³¹ Nur 24/50.

³² Nisa 4/3

³³ Kehf 18/ 14; Sad 38/22; Cin 72/4.

alınmayacak, yerine göre adalet kavramıyla bağlantılı olarak bu kavramlara değinilecektir.

2.1. Allah-Varlık İlişkisi Açısından Adalet ve Zulüm

Adaleti bir erdem olarak ele almak, daha anlaşılır ve genel bir sınıflamayı gerekli kılmaktadır. Kur'an'ın birçok yerinde kelime olarak, bütününde anlam olarak bulunan manaları, ayetlerdeki özel anlamlarıyla ele almak zor görünmektedir. Kur'an'da adalet ve zulüm kavramını; "Allah-varlık, Allah-insan, insan-toplum, insan-tabiat ilişkisi" olarak dört ana başlık altında ele almak mümkündür. Ahlaki anlamda bir adalet, öncelikle insanın yaratıcısı ile ilişkisinden başlayıp, kendini anlamlandırmasıyla devam eden, topluma doğru uzanan bir süreci ifade etmektedir. Bununla birlikte insanın tabii çevreye karşı sorumluluklarını adalet erdemi altında ele almak, ahlaki anlamda insanın, tabii çevre ile ayrılmaz bir bütün olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

Kur'an'da Allah-varlık ilişkisinde adalet erdeminin, "denge ve karşılık (ceza-mükâfat)" olarak iki ilke etrafında ortaya çıktığı görülmektedir.

2.1.1. Kâinattaki Denge

Kur'an'da adalet kavramı öncelikle Allah'ın bir sıfatı olarak kullanılmaktadır. Allah- varlık ilişkisi açısından, Allah'ın adaleti, kâinattaki denge ve tüm varlıkların düzen içerisinde yönetilmesini içerir.³⁴

Adaletin Kur'an ahlakındaki en önemli görünüşlerinden biri, denge ve orta yolu izleme anlamındaki, "itidal" kavramıdır.³⁵ Allah-varlık ilişkisinde adalet, özellikle adaletin denge manasında ortaya çıkmaktadır.³⁶ Bu anlamda "mizan" bütün eşya ve topyekûn kâinattaki, "genel denge" kanununu ifade eder.³⁷ Varlık ve oluşlar

³⁴ Kadir Polater, *Kur'an Açısından Adalet ve Zulüm*, Doğu Yayınları, Erzincan, 2008, s.8.

³⁵ Öztürk, a.g.e., s. 26.

³⁶ Polater, a.g.e.,s. 61.

³⁷ Ali Ünal, *Kur'an'da Temel Kavramlar*, Beyan Yayınları, İstanbul, 1986, s. 278.

arasında, evrenin belirli bir sistem dâhilinde, yürümesini sağlayan bir genel denge³⁸ mevcut olmasaydı, âlem helak olurdu.³⁹ Yaratıklar bu dengeyi bozmadığı sürece, kâinat bu denge üzerine devam etmektedir.⁴⁰

Kâinat gibi insan da adl üzere;⁴¹ eli, ayağı, gözü, kulağı, kısaca bütün organları dengeli bir şekilde yaratılmıştır.⁴² İnsanın azalarının dengesiz yaratılmaması, ellerden birinin uzun olmaması, gözlerden birinin daha geniş olmaması, bazı organların beyaz, bazılarının siyah olmaması,⁴³ insanın yaratılışındaki mükemmelliği göstermektedir.

Bütün evrende var olan denge kanununun, insanın şahsiyetindeki, beden ve ruh arasında da bulunması gerekmektedir.⁴⁴ Bu denge, madde ve mana olarak yaratılmış olan insanın, duygu, heyecan, inanç, arzu ve zihin açısından bir bütün olarak eğitilmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır.

2.1.2.Ceza-Mükâfat

Allah'ın varlık olarak, insanla ilişkisi açısından adalet, hayır ve şerrin yaratılması, kulluk görevleri ile ilgili hükümlerin konulması ve insana işlediği amellerin karşılığının verilmesidir.⁴⁵

İzutsu, İslam düşünce dünyasında, Allah-insan arasındaki çok yönlü, karmaşık ve karşılıklı münasebetin⁴⁶ dört şekilde gerçekleştiğini söyler.⁴⁷ Bunlardan biri de ahlaki münasebettir. Bu Allah'ın birbirinden çok farklı iki cephesine dayanır.

³⁸ Heyet, a.g.e., cilt 5, s.142.

³⁹ Alusi, *Ruhu'l-Meani*, Daru'l-Fikr, Beyrut, 1997, cilt 17, s.155.

⁴⁰ Rahman 55/ 7; Bakara 2/29; Naziat 79/28; A'la 87/2-3.

⁴¹ İnfitar 82/ 7; A'la 87/2-3.

⁴² Ebu Hayyan, *Bahru'l-Muhit*, Daru'l-Cil, Beyrut, 1995, cilt 5, s. 221.

⁴³ Zemahşeri, *Keşşaf*, Mektebetü'l-Ubeykan, Riyad, 1998, cilt 6, s.330.

⁴⁴ Osman Necati, *Kur'an ve Psikoloji*, Fecr Yayınları, Ankara, 1998, s.195.

⁴⁵ Polater, a.g.e., s. 8.

⁴⁶ Tashihiko İzutsu, *Kur'an'da Allah ve İnsan*, çev. Süleyman Ateş, Ankara Üniversitesi Yayınları, 1975, s.71.

⁴⁷ 1-Ontolojik münasebet; İnsan ile Allah arasındaki yaratan –yaratılan münasebeti, 2-Haberleşme; Allah ile insanın; vahy, dua ve ibadet yolu ile karşılıklı münasebeti. 3-Rab- kul münasebet; Allah'ın, izzet, celal ve kudret sahibi olarak, Rab olması, insanın ise, kul olması dolayısıyla mütevazi, itaatkâr ve kuldan istenen diğer özellikler sahip olması. 4- Ahlaki münasebet.

Bu münasebet, Allah'ın bir yandan, iyilik, merhamet, şefkat, af ve ihsan sahibi; diğer yandan da gazap, şiddet ve adalet sahibi olmasından kaynaklanır.

Dini ve ahlaki planda yasaları koyan, fiillerinde mükemmel bir varlık olan Allah'ın,⁴⁸ yarattıklarından hiç kimseye zulüm etmeyerek, cezayı artırmayacağı, hak edilen sevabı da eksiltmeyeceği ifade edilir.⁴⁹ Ne dünyada ne de ahirette zerre⁵⁰ kadar olsa bile haksızlık yapılmayacağı,⁵¹ çok küçük iyiliğin bile katlanarak mükâfatlandırılacağı vadedilmektedir.⁵² İyilik ve kötülüklerin karşılıklarını vermede, kötülüğe ancak misliyle, iyiliğe ise artırarak karşılık verileceği görülmektedir. Bu da Allah'ın öncelikle adalet⁵³ sahibi olduğunu, ancak ihsan (iyilikle muamele ve iyiliği artırma) özelliğinin daha fazla olduğunu⁵⁴ açıkça göstermektedir.

İyi amele ceza, kötü amele ödül verilmesi zulüm olduğundan, Allah Teâlâ'nın böyle bir fiili yapmadığı,⁵⁵ insanlardan da kötü ve çirkin fiilin ortaya çıkmasını istemediği anlaşılmaktadır.

2.2. Allah-İnsan İlişkisinde Adalet ve Zulüm

Kur'an'da Allah-varlık ilişkisinde adaletin, "denge ve karşılık (ceza-mükâfat)" ilkelerinin, Yaratıcıdan insana doğru uzandığı ve aktif hale geldiği yerde, insan olmanın gereği olarak ortaya çıkan öncelikli erdemlerin, iman ve ibadet olduğu görülmektedir.

⁴⁸ Alusi, a.g.e., cilt 3, s.169.

⁴⁹ Alusi, a.g.e., cilt 3, s.42; Zemahşeri, a.g.e., cilt 1, s.608.

⁵⁰ Zemahşeri, "zerratin" kavramını, İbn Abbas'tan gelen bir rivayetle açıklıyor; "eline topraktan biraz aldı, sonra onu kaldırdı, toprağı üfürdü ve bunlardan her biri zerredir" dedi. Burada, Allah'ın zulüm olması hasebiyle, ecirden küçücük bir şeyi eksilmemesi, cezadan da hiçbir şeyi artırmaması anlaşılır. (Zemahşeri, a.g.e., cilt 2, s.78.)

⁵¹ Alusi, a.g.e., cilt 11, s. 96; Zemahşeri, a.g.e., cilt 3, s. 115; Heyet, a.g.e., cilt 4, s. 364.

⁵² Nisa 4/40.

⁵³ Zemahşeri, a.g.e., cilt 1, s. 534.

⁵⁴ Heyet, a.g.e., cilt 2, s. 52.

⁵⁵ Zemahşeri, a.g.e., cilt 1, s. 608; Fahrudin Razi, *Mefatihü'l-Gayb*, Akçağ Yayınları, Ankara,1995, cilt 6, s. 535.

İman ile ibadet birbirini tamamlar. İman olmadan, yapılan iş ve davranışlar, Allah katında kabul edilmeyeceği gibi, güzel iş ve davranışlarla beslenmeyen iman da, eksik kalır.⁵⁶

2.2.1. İmanda Denge

Allah-insan ilişkisi bağlamında ilk fazilet olan iman, Kur'an'a göre,⁵⁷ Allah'ın en başta gelen hakkı, kulların da en önemli vazifesidir.⁵⁸ İnsanın her türlü şirk unsurundan arınmış bir şekilde, tevhid inancına sahip olması, adalet faziletinin en başta gelen unsurlarından biridir.⁵⁹

İnsanın fizikötesi boyutunun, fiziki boyutundan çok daha yüce ve anlamlı olması, iman edebilirliği ile açıklanabilir. İnsanların, diğer canlı varlıklardan ve cansızlardan yüksek olmaları, imanları sayesinde.⁶⁰ İnsan, yaratılışında olan bir duyguyla, inanma, bağlanma ve güvenme ihtiyacı duyar. Bu fitri ihtiyacı, yanlış yollardan değil de doğru yoldan gidermek, insana yalnızca ahrette mutlu bir hayat sağlamakla kalmaz, bu dünyada da huzur, saadet ve güç kazandırır.

Kişideki bilgi ile kalpteki iman dengeli olduğunda, kişi davranışlarını daima, kontrol edecek, inançları ve davranışları arasında uyum sağlamaya çalışacaktır.⁶¹

2.2.2. İbadette Denge

İslam'ın amele ait tüm hükümlerindeki tek amaç, Allah'ın mutlak iradesi karşısında, kulların boyun eğişlerini göstermek değildir. İbadetler, aynı zamanda, insanda üstün ahlaki yerleştirmeyi hedefleyen birer vasıtaadır. Çünkü Allah'a ait haklar arasında yer alan, insanların ahiret mutluluğuna yönelik gibi görünen

⁵⁶ Secde 32/ 15–16; Nur 24/ 62.

⁵⁷ Bakara 2/4; Al-i İmran 3/18, 84.

⁵⁸ Bayraklı, Bayraktar, *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Tefsiri*, İşaret Yayınları, İstanbul, 200, cilt 3, s.511.

⁵⁹ Nasreddin Tusî, *Ahlak-ı Nasrî*, Fecr Yayınları, Ankara, 2005, s. 152; Kınalızade Ali Efendi, *Ahlak-ı Ala'i*, nşr. Hüseyin Algül, Tecüman Yayınları, İstanbul, tsz, s. 143-144.

⁶⁰ Bilmen, a.g.e., s. 17.

⁶¹ Toshihiko İzutsu, *İslam Düşüncesinde İman Kavramı*, çev. Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul 1984, s. 212.

ibadetler, aynı zamanda insanların vicdanlarını arındırır. İnsan hayatının tümünü içine alan ibadet, bir düşünce sistemi ve yaşam tarzıdır. Bu şekilde aktif bir iman ile ibadetlerin yerine getirildiği toplumlarda, başta adalet erdemi olmak üzere, iyilik, sevgi ve merhamet gibi erdemlerinin yaşatılması mümkün olabilir.

Nahl süresi 90. ayetin, farz ve nafil olarak, mükellefiyetle ilgili her şeyi, ifade ettiği, adaletten kastedilenin, ibadetlerin farz olan miktarını yerine getirmek,⁶² ihsandan kastedilenin ise, farz miktardan daha fazla yapılan ibadet ve itaat olduğunu ifade edilmektedir.⁶³ Bazı İslam filozof ve ahlakçıları, insanın nankörlük etmeden, Allah'ın nimetlerine karşılık vermenin yolunu aramasını, imkânı ölçüsünde, ibadetlerini yerine getirmesini, adaletin bir gereği olarak görmüşlerdir.⁶⁴ Bu anlamda farzları yerine getirmek ve haramlardan kaçınmak adalet, farzların terk edilmesi ve haramların işlenmesi ise zulüm olmaktadır.

Razi'nin ifade ettiğine göre, müfessirler, adaleti üçe ayırmaktadırlar:⁶⁵

i. İnsanın kendi istek ve arzularının önüne, Allah'ın hakkını ve rızasını çıkarıp, O'nun yasaklarından kaçınması, emirlerine uyması ve böylece rabbine karşı adil olması.

ii. Kendini dünya ve ahrette helake götürecek şeylerden koruması ve itidal üzere yaşaması, bu şekilde kendine karşı adil olması.

iii. Başkalarına hıyanet etmeyerek onların haklarına saygı göstermesi ve böylece yaratıklara karşı adil olması.

Adalet kavramının yanında, Kur'an'daki "emanet"⁶⁶ ve hududullah (Allah'ın koyduğu sınırlar)⁶⁷ kavramlarının da hakları ve bunlardan doğan tüm vazife ve

⁶² Ebu Hayyan, a.g.e., cilt 3, s.517-518.

⁶³ Zemahşeri, a.g.e., cilt 3, s.364.

⁶⁴ İbn Miskeveyh, *Ahlakı Olgunlaştırma*, çev. Şener Abdulkadir, İsmet Kayaoğlu, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara,1983, s.110-111; Tusi, a.g.e., 149; Harun Anay, *Celeddin Devvani Hayatı, Eserleri, Ahlak ve Siyaset Düşüncesi*, Doktora Tezi, İÜSBE, İstanbul, 1994, s. 289; Muhi-i Gülşeni, *Ahlak-ı Kiram*, nşr. Abdullah Tümsek, İstanbul, 2004, s.111.

⁶⁵ Fahrudin Razi, a.g.e., cilt 14, s. 320-323.

mükellefiyetleri, diğerk bir ifade ile farzları ifade ettiği,⁶⁸ emaneti terk edenlerin ve Allah'ın koyduğu sınırlara uymayanların zalim⁶⁹ olduğu ifade edilmektedir.

İnsanın, yaratılışını dikkate almadan, bedeni ve ruhi ihtiyaçlarını, yaratıcısının koyduğu kurallara göre değil de başkay yollardan gidermeye çalışması, sorumluluk bilincini zedeleyerek, zulme düşmesine sebep olur. İnsanın kendine zulmetmesini veya haksızlık yapmasını, bedenine yapacağı herhangi bir işkence olarak düşünmemek gerekir. Kur'an'ın dile getirdiği, insanın kendine zulmü, öncelikle insan olarak sorumluluk bilincini kavrayamamasıdır. Sorumluluk bilincinin kavranamaması da insanın kendisine yüklenmiş olan görevleri yerine getirmemesine veya eksik yapmasına yol açabilmektedir.

2.2.3. Küfür

Küfür kavramı, iman ve ibadet erdemlerinin gerçekleşmesine engel olan en önemli erdemsizlik olması bakımından zulüm olarak nitelendirilmektedir.

Kur'an terminolojisinde, imanın zıddı⁷⁰ bir kavram olarak yer alan küfür,⁷¹ esasen negatif bir imandır. Allah'ı hakkıyla tanımamak, onun verdiği nimetlerin, ondan olduğu gerçeğini, sözle, davranışla ve kalben örtmek, gizlemektir.⁷² Küfre düşen insanlar, evrende ve insan hayatındaki düzeni reddederek, ahiret gerçeğinin de üzerini örtmeye çalışmaktadırlar.

Tüm sapmaları içeren genel bir çerçeve olan küfrün, insan kurtuluşunu ebediyen engelleyen musibetlerinden biri de şirk⁷³ Kur'an'a göre şirk,⁷⁴ Allah'a,

⁶⁶ Ahzap suresi, 33/72.

⁶⁷ Bakara 2/ 229; Nisa 4/11; Maide 5/107; Tevbe 9/60; Hac 22/25; Talak 65/1.

⁶⁸ Zemahşeri, a.g.e., cilt 3, s.464; Muhammed H.Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, Eser Kitabevi, İstanbul, tsz., cilt 6, s.3934.

⁶⁹ Bakara 2/229.

⁷⁰ Ünal, a.g.e., s. 376; Ece, a.g.e., s.369.

⁷¹ Bakara 2/114, 124, 140, 254, 258; Al-i İmran 3/57, 86, 117, 151, 192; Nisa 4/ 168–169; En'am 6/ 45,47, 5; Enfal 8/ 54; Tevbe 9/ 23; Kehf 18/ 57,68; Hac 22/71; Mü'minun 23/107; Ankebut 29/49; Secde 32/22; Sebe 34/31; Zümer 39/32.

⁷² Ünal, a.g.e., s.378–379.

⁷³ Öztürk, a.g.e., s. 332.

tek olan yaratıcı kudrete, zatında (sayı olarak) veya tasarrufunda (yapıp-etmelerinde) ortak tanımaktır.⁷⁵ Bireysel ve toplumsal erdemleri temelden sarsan bir zulüm olan şirk, tevhidin hakikatinden sapan⁷⁶ kimselerin, içine düştükleri açmazları, sürüklendikleri yanlışları ve bunun sonucu olarak, yaratılış kanununa aykırı bir konuma düşmelerini ortaya koymaktadır.⁷⁷ Temelinde, heva ve hevesine, nefsin tutkularına kapılmanın⁷⁸ yattığı şirk ile insan, ibadet edilmeye değer olmayan ve olmasına hiçbir şekilde imkân bulunmayan varlıklara, Allah'ın hakkını⁷⁹ vermiş olur. Bu sebeple şirk koşan, tamamı Allah'tan olduğu halde, nimetlerin bir kısmını başkasına mal etmiş olmaktadır ki bu da zulümdür.⁸⁰

Kur'an sevgide dengesizliğin şirke götürebileceğine,⁸¹ Allah'tan başka varlıkları,⁸² Allah'ı sever gibi sevmenin, adaletsizlik olduğuna⁸³ işaret etmektedir. Allah sevgisini başka hiçbir sevgiye karıştırmayan ve hiçbir şeyle değişmeyen insan, diğer varlıklara sevgisinin, Allah sevgisiyle çatışması durumunda, bütün ilişkilerini, Allah sevgisine, dolayısıyla Allah'ın iradesine göre düzenleyecek, bu da insanı zulümden uzaklaştırarak, gerçek bir özgürlüğe ulaşmasını sağlayacaktır.

İman ile küfür arasında bocalayan kalpte bir hastalık olan nifak, sahibini farklı yüzlerle görünmeye zorlar.⁸⁴ İncanın zıddına, imanda iki yüzlülük olan nifak,⁸⁵ başkalarına olduğu gibi değil de onların hoşlanacağı gibi görünme durumu olduğundan, adalete aykırıdır ve zulüm olarak nitelendirilir.

⁷⁴ Bakara 2/51, 54, 92, 150, 165; Al-i İmran 3/140; Maide 5/ 72; Tevbe 9/ 19; Yunus 10/106; Kehf 18/15; Furkan 25/ 19; Lokman 31/13; Saffat 37/22.

⁷⁵ Öztürk, a.g.e., s. 545; Ece, a.g.e., s. 636.

⁷⁶ Alusi, a.g.e., cilt 1, s. 409; Bayraklı, a.g.e., cilt 1, s.423.

⁷⁷ Ece, a.g.e., s. 635.

⁷⁸ Ünal, a.g.e., s.371.

⁷⁹ Fahrüddin Razi, a.g.e., cilt 18, s 155; Yazır, a.g.e., cilt 6, s.3844.

⁸⁰ Fahrüddin Razi, a.g.e., cilt 14, s.440.

⁸¹ Bakara 2/ 165.

⁸² Tevbe 9/24; Münafikun 63/9.

⁸³ Zemahşeri, a.g.e., cilt 1, s. 354.

⁸⁴ Ece, a.g.e., s. 498.

⁸⁵ Bakara 17/20; Al-i İmran 3/166; Maide 5/ 52; Ahzap 33/12; Tevbe 9/ 101; Münafikun 63/4; Tevbe 9/64, 107,45,

Küfür, şirk ve nifak kavramlarını içine alan geniş bir kavram olan fisk,⁸⁶ akıl ve dince çizilen sınırların dışına çıkmak manasına gelir. Yaratılıştan sapma,⁸⁷ felaketsel yol açan bir yozlaşma olarak⁸⁸ fisk; hidayete, doğruya ve güzele giden yolda, en büyük engellerden biridir.⁸⁹ Kur'an'da kâfirler; hakkı yalanlamak, müşrikler; hakkı yerli yerine koymamak, münafıklar da, hakkı olduğu gibi göstermemek açısından, adalete engel olup, zulme sebep oldukları için fasık olarak nitelendirilmektedirler.

Doğrudan zulüm kavramının geçmediği, ancak zulüm kavramının anlam alanına giren, günah⁹⁰ olarak ifade edilen, insanın hoş görülme ve yasaklanan amelleri, Kur'an'da münker,⁹¹ fahşa ve ism⁹² kavramlarıyla ifade edilir.

Kur'an, günah işlemekle insanın, "kendine zulm" ettiğini,⁹³ "öfkelerini yutmak ve insanları affetmek gibi erdemlere"⁹⁴ sahip olanların bile günah işleyebileceğini, önemli olanın hatasının farkına vararak, tövbe etmek olduğuna işaret etmektedir.⁹⁵ Münker; güzeli ve iyiyi görmezlikten gelmeye dayanan, davranış, tutum ve söz,⁹⁶ isim; yapılmasıyla hayırdan uzaklaştıran eylem, sonunda ceza gerektiren günah demektir.⁹⁷ Bu anlamlarıyla, münker, ism ve fahşa kavramları da bir zulüm durumunu ortaya çıkarmaktadır.

⁸⁶ İsrâ 17/16; Bakara 2/59; En'am 6/49; A'raf 7/ 163; Ankebut 29/34; Ahkaf 46/20; Maide 5/108; Tevbe 9/24,80; Saf 61/5; Münafikun 63/6.

⁸⁷ Öztürk, a.g.e., s.127.

⁸⁸ Bakara 2/59; En'am 6/49; A'raf 7/ 163; Ankebut 29/34; Ahkaf 46/20,

⁸⁹ Maide 5/108; Tevbe 9/24, 80; Saf 61/5; Münafikun 63/6.

⁹⁰ Bakara 2/35, 57, 95, 231; Al-i İmran 3/135; Nisa 4/ 64,110; En'am 6/52; A'raf 7/ 19, 23; Yusuf 12/ 23,75; Nahl 16/90.

⁹¹ Tevbe 9/67; Hac 22/72; Nahl 16/90.

⁹² A'raf 7 /33.

⁹³ Bakara 2/57, 95, 231; Nisa 4/ 64, 110; A'raf 7/19, 23.

⁹⁴ Alusi, a.g.e., cilt 3, s. 94.

⁹⁵ Nisa 4/ 64, 110; Al-i İmran 3/135.

⁹⁶ Öztürk, a.g.e., s. 380.

⁹⁷ Ünal, a.g.e., s. 323.

2.3. İnsan-Toplum İlişkisinde Adalet ve Zulüm

İnsan-toplum ilişkisinde adaletin ortaya çıkmasında, öncelikle kişilerde bulunması gereken en önemli erdem doğruluktur. Adaletin ve doğruluğun gerçekleşmesinde, riayet edilmesi gereken ilkelerden biri, "hakkaniyet" ilkesidir.

2.3.1. Doğruluk

Kur'an'da adalet anlamında kullanılan, kelimelerden biri de "istikamet"tir. İstikame fiili, "mutedil olmak, ifrat ve tefrit arasında,⁹⁸ dosdoğru olmak, sabit olmak, bir yöne yönelmek anlamına gelir.⁹⁹ İstikamet kavramının anlamında süreklilik, devamlılık anlamı da vardır. Yine bu kökten olan müstakim¹⁰⁰ kelimesi de, doğruluğu sürekli olmak, anlamında kullanılmaktadır.

Kur'an-ı Kerim'de, "Sıratı Müstakim" şeklindeki terkip, her türlü aşırılık ve sapıklıktan uzak, dosdoğru, adaletli,¹⁰¹ ölçülü ve dengeli bir yol,¹⁰² bir inanç ve yaşama biçimini ifade eder.¹⁰³ Bu yol, fert ve toplumun bozulmasını önleyen, onu güçlü bir şekilde ayakta tutan sağlam bir kültürü, toplumun besleneceği her türlü ilmi, ahlaki ve sosyal değer yargılarını içermektedir.¹⁰⁴

Yukarıdaki anlamları sebebiyle, adalet kavramının anlam alanı içerisine giren, "istikame"¹⁰⁵ kavramının genel olarak "doğruluk" erdemini ifade ettiğini söylemek mümkündür. İzutsu, söze sadakat anlamındaki "sıdk" kavramı ile sadakat ve değişmezlik niteliklerini ifade eden,"vefa" kavramının çoğu zaman anlamdaş olarak kullanıldıklarını söyler.¹⁰⁶ Bu anlamıyla, adaletin, doğruluk ve hakkaniyet

⁹⁸ Zebidi, a.g.e.,cilt 8, s.9.

⁹⁹ İbn Manzur, a.g.e., cilt 2, s. 431.

¹⁰⁰ Fatiha 1/6; Bakara 2/142, 213; Hud 11/56; Nahl 16/76, 121; İsrâ 17/35; Şuara 26/182; Ahkaf 42/30; Hac 22/67.

¹⁰¹ Sa'd 38/22; Hud 11/56.

¹⁰² Kınalızade a.g.e., s.124.

¹⁰³ Heyet, a.g.e., cilt 1, s.142.

¹⁰⁴ İrfan Başkurt, *Kur'an Açısından Din Eğitiminde Adalet, Ölçü, Denge (Sırat-ı Müstakim)*, İşaret Yayınları, İstanbul, 2000, s.42.

¹⁰⁵ Ezheri, a.g.e., cilt 2, s. 210.

¹⁰⁶ İzutsu, *Kur'an'da Dini ve Ahlaki Kavramlar*, s. 133.

anlamlarına tekabül eden, “istikame” kavramının, vefa erdemini de içine aldığı söylenebilir. Tüm bu manalar birlikte düşünüldüğünde, doğruluk ve vefa erdemlerinin emanete riayet,¹⁰⁷ erdemiyile iç içe olduğunu anlaşılmaktadır.

Kur'an'da mü'minlerin,¹⁰⁸ emanete hıyanet etmemeleri, emanetin ne olduğunu unutmamaları sebebiyle “zalim ve cahil” olmadıkları dile getirilmektedir.¹⁰⁹ Emanetlerin ehline verilmesi, insanlar arasında adaletle hükmedilmesi yönündeki emirlerin muhatapları, genel olarak bütün insanlar, özel olarak mü'minler ve daha özel olarak da, emanet ve adaletten kamu adına sorumlu olan şahıslar ve kurumlardır. Tarih boyunca insanların huzur ve mutlulukları, iki sebeple kazanılmış veya kaybedilmiştir. Adaletle riayet edildiği, emanetler ehline verildiği müddetçe, cemiyette huzur ve saadet yaşanmış, haksızlıklar ise kavgaların, savaşların, servet ve neslin helak olmasının en önemli sebepleri arasında yer almıştır.¹¹⁰

2.3.2. Hakkaniyet

Kur'an'da adaletin, doğruluk ve hakkaniyet anlamlarının, bazı ayetlerde birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir.¹¹¹ "Adl" kökünden gelen “muadil” kelimesi, eşitlik, eşitlemek, anlamında kullanılmaktadır.¹¹² Hakkaniyet ilkesine takabül eden bu anlam, Kur'an'da en çok “kıst ve mizan” kavramlarında ortaya çıkmaktadır.

"Kıst" kavramında “vasat olma, orta yolda gitme, her türlü aşırılıktan sakınma” söz konusudur. Nitekim “iktisat kelimesi” de “kıst” kavramından gelir ki, adaletle ve hakkaniyetle davranmak, hiçbir aşırı yöne meyletmeden¹¹³ ortadan dosdoğru yürümek demektir.¹¹⁴ Kıst, mizanın iki kefesi denkleştirilip (adl yapılıp),

¹⁰⁷ Nisa 4/58; Ahzap 33/72; Mü'minun 23/8; Mearic 70/32.

¹⁰⁸ Mü'minun 23/8; Mearic 70/32.

¹⁰⁹ Ece, a.g.e., s. 164.

¹¹⁰ Heyet, a.g.e., cilt 2, s. 63.

¹¹¹ A'raf 7/89; Enbiya 21/112; Nur/24/25; Sad 38/26; Zümer 39/69, 75; Gafir 40/78.

¹¹² Ece, a.g.e., s. 27.

¹¹³ Bilmen, a.g.e., s. 13.

¹¹⁴ Ünal, a.g.e., s. 280.

sonra bölüştürülen nasiplerdir ki, çoğu kez adli aşan bir insaf ve merhameti ifade eder.¹¹⁵ Bu, beşeri ilişkiler bakımından hakkaniyettir. Bunu belirlemede kişilere düşen, takdir yetkisini iyi niyet esasına dayalı olarak kullanmak ve adaletin gerçekleşmesini sağlama uğrunda elinden gelen tüm çabayı harcamaktır.¹¹⁶

Adaletin gerçekleşmesinde¹¹⁷ hakkaniyet ilkesine tekabül eden "mizan"¹¹⁸ kavramı, insanın davranış ve düşüncelerini vurması gerektiği terazidir.¹¹⁹ Bu teraziyi koyan ve hangi hareketin doğru ve haklı, hangisinin yanlış ve haksız olduğunu açıklayan Allah'tır. Bu bakımdan insanların davranışları, Allah'ın koyduğu ölçülere, yani mizana göre değerlendirilir. Bu sebeple insanın arzu ve isteklerine göre değil de insaf ve merhamet göstererek, Allah tarafından gönderilen doğru ve adil hükümlere göre karar vermesi, hakkaniyete uygun davranması demektir.

2.3.3. Haksızlık

İnsan toplum ilişkisinde zulüm, insanın davranışlarında Allah tarafından emredilmiş hudutları geçmesi, toplum tarafından konulan adab kaidelerini çiğnemesi demektir.¹²⁰

Hakkaniyet ilkesini ihlal etmesi bakımından, en önemli ahlaki rezilet yalandır.¹²¹ Bir şeyin bilerek hilafını haber vermek,¹²² doğruluğun aksine söz söylemek, olmuş bir olayı olmamış, olmamış olayı da olmuş gibi göstermek¹²³ manasıyla yalan, her şeyden önce insanın kendi nefesine zulüm etmesidir.

İçinde zulüm kavramının doğrudan geçmediği, fakat mana itibariyle zulüm anlamını içeren gıybet, hased, cimrilik, kibir gibi reziletler öncelikle bireysel

¹¹⁵ Zemaşeri, a.g.e., cilt 6, s. 6; Yazır, a.g.e., cilt 7, s. 4666.

¹¹⁶ Heyet, a.g.e., cilt 5, s. 142.

¹¹⁷ Ebu Hayyan, a.g.e., cilt 5, s. 283; Fahrudin Razi, a.g.e., cilt 21, s.74.

¹¹⁸ Şura 42/17; Rahman 55/7-9; Hadid 57/25.

¹¹⁹ Yazır, a.g.e., cilt 6, s.4233.

¹²⁰ İzutsu, *Kur'an'da Dini ve Ahlaki Kavramlar*, s. 224.

¹²¹ Furkan 25/72; Casiye 45/7-8; Ahzap 33/70-71; Hac 22/ 30; Saf 61/2.

¹²² Bilmen, a.g.e., s. 106.

¹²³ Ahmet Rifat, a.g.e., s.195.

reziletler olarak değerlendirilebilir. Ancak bu erdemsizlikler, fitne ve fesad,¹²⁴ bağı,¹²⁵ tuğyan,¹²⁶ isyan¹²⁷ gibi daha büyük toplumsal haksızlıklara sebep olarak, adaletin gerçekleşmesine engel olurlar.

Gıybet,¹²⁸ çekiştirmek, birisinin aleyhinde söz söylemek,¹²⁹ bir kişinin ayıp ve kusurunu, o yokken arkasından söylemek demektir. Üstü kapalı konuşmak, işaret, ima ve kötü niyet taşıyan her şey yerine göre gıybet sayılır.¹³⁰

Cehalet ve tamahkârlığın birleşmesinden ortaya çıkan¹³¹ hased,¹³² başkasında olan nimetten huzursuz olup elem duyarak, o nimetin o kişiden gitmesini istemektir.

Cömertliğin zıddı olan cimrilik,¹³³ malını layık olan yere sarf etmekten insanı meneden,¹³⁴ nefsin yakalandığı ilacı güç bir hastalıktır.¹³⁵

Kibir,¹³⁶ hüner, şereflik, servet ve başarısını üstün bulup, kendini beğenmekten ibaret, katı bir bilgisizliktir.¹³⁷

Bağı, insanlara hiç imkân vermemek, onlara tepeden bakarak, zulüm etmek demektir.¹³⁸ Bağy teriminin, Kur'an terminolojisinde psiko-spritüel bazı

¹²⁴ Tevbe 9/ 47; Hud 11/85; Şuara 26/183.

¹²⁵ En'am 6/144; Yunus 10/23; Meryem 19/20-28; Nur 24/33; Kasas 28/ 76; Sad 38/ 20-24; Şura 42/27; Hucurat 49/9.

¹²⁶ Bakara 2/ 145; Nisa 4/135; Kasas 28/50; Rum 30/29.

¹²⁷ Bakara 2/99; İsrâ 17/16; Yunus 10/23.

¹²⁸ Hümeze 104/1; Hucurat 49/12.

¹²⁹ Bilmen, a.g.e., s.78.

¹³⁰ Ahmet Rifat, a.g.e., s. 93.

¹³¹ Ahmet Rifat, a.g.e., s. 105.

¹³² Felak 113/1-5; Nisa 4/32.

¹³³ Al-i İmran 3/180; Nisa 4/37; İsrâ 17/29; Hadid 57/ 24; Tegabun 64/16; Mearic 70/19-21; Fecr 89/17-20; Leyl 92/8-10; Hümeze 104/1-3.

¹³⁴ Bilmen, a.g.e., s. 18.

¹³⁵ Ahmet Rifat, a.g.e., 34.

¹³⁶ Bakara 2/34, 87; Nisa 4/36; A'raf 7/36, 150; İsrâ 17/37; Mü'minun 23/46; Kasas 28/76-77; Lokman 31/18; Casiye 45/31; Beled 90/5.

¹³⁷ Ahmet Rifat, a.g.e., s.193.

¹³⁸ Fahrudin Razi, a.g.e. cilt 7, s.326.

doymazlık, sosyo-ekonomik görünümünü zulüm, saldırı, sömürü, ezme ve bozgunculuk oluşturmaktadır.¹³⁹

Tuğyan, istikametten, dosdoğru yürüyüşten sapmadır.¹⁴⁰ Tuğyana düşenler, gerçek ölçüyü kaybederler. Güzeli çirkin, çirkini güzel, karanlığı ışık, ışığı karanlık zannederler, kuruntu ve hayal içerisinde dirler.¹⁴¹ Tuğyan mantığı, insanın heva ve hevesinin kendini ilahlaştırması, kendini her şeyin üstünde görerek, ilahi ölçüleri tanımamasıdır.¹⁴²

Fitne, insanların ve toplumların huzurunu kaçırıp, anlaşmazlıklar, kavgalar çıkarmak için, sözle ve davranışlarla çirkin teşebbüslerde bulunmaktır.¹⁴³

Bir şeyin itidal dairesinden az veya çokça çıkması anlamında¹⁴⁴ fesad, varlık ve oluştaki dengeyi bozmak suretiyle zulme sebep olmaktır. Bu durum bazen insanın iç dünyasında, bazen bedenimizde, bazen de dışımızdaki dünyada meydana gelebilir.¹⁴⁵ Fesadın en tehlikelisi, toplumda fitne uyandırıp, insanların durumunu ve yaşama yollarını, doğruluktan saptırıp, din ve dünyaya ait çıkarlarını zedelemektir.¹⁴⁶

Bağy, tuğyan, isyan, fitne ve fesad ile hakkaniyet ilkesini zedeleyen bazı kişiler, nimetlerinin adilane dağıtılmaması ve gayri meşru kazanç gibi yollarla, topluma hükmederler, aşırı oranda nimete gark olurlar. Bu tip insanlara da nimetle şımartılıp azdırılmış anlamında “mütref” denilir.¹⁴⁷ Bunların karşısında ise toplumun büyük çoğunluğu yoksunluk içinde kalır. Aşırı ölçülerde nimet sahibi olanlar, refahın

¹³⁹ Öztürk, a.g.e., s. 50.

¹⁴⁰ Hud 11/112

¹⁴¹ En'am 6/110; A'raf 7/187.

¹⁴² Ece, a.g.e., s. 651–652.

¹⁴³ Ahmet Rifat, a.g.e., s. 74.

¹⁴⁴ Bilmen, a.g.e., s. 98.

¹⁴⁵ İsfhani, a.g.e., s. 1139.

¹⁴⁶ Ece, a.g.e., s.182.

¹⁴⁷ Ünal, a.g.e., s.423.

verdiği gevşeklik ve ahireti unutmanın sonucu her türlü ahlaksızlığı işleyerek, toplumsal yaşamın dengesini bozdukları için¹⁴⁸ zulme sebep olurlar.

Yukarıdaki erdemsizliklerle birlikte, doğrudan zulüm kavramının geçmediği, ancak zulmün anlam alanına giren, iftira etmek,¹⁴⁹ alay etmek, yalan söylemek,¹⁵⁰ insan öldürmek,¹⁵¹ yetim malı yemek,¹⁵² ortaklıkta dürüst olmamak,¹⁵³ faiz almak,¹⁵⁴ hırsızlık,¹⁵⁵ fuhuş,¹⁵⁶ zina,¹⁵⁷ düşmanla dostluk,¹⁵⁸ kötülöklere engel olmamak¹⁵⁹ ve kötü sonuçların olmasına sebep olmak¹⁶⁰ gibi davranışlar da zulüm kapsamına girmektedir.

2.4. İnsan-Tabiat İlişkisinde Adalet- Zulüm

Tabiat kanunları ile ahlak kanunları arasındaki ilişki, tabiatın kullanılması ve hizmete sokulması, tabiatıtan yararlanırken de ahlaki erdemlerden taviz verilmemesini gerektirir.¹⁶¹

2.4.1. Tabiatıta denge

Mükemmel anlamda bir birlik meydana getiren varlık âlemi, genel olarak hayat için, özellikle de insan için, elverişli bir duruma getirilmiştir. İnsan, doğa ile savaşıan ve ona üstün gelmeye çalışsan bir düşman olamaz. İnsan da dâhil, tüm

¹⁴⁸ İsra 17/16; Sebe 34/34

¹⁴⁹ Ahzap 33/58; Nisa 4/112; Nur 24/4, 23-24.

¹⁵⁰ Al-i İmran 3/ 94; Maide 5/107; En'am 6/ 21, 33,68, 93, 157; A'raf 7/ 37; Yunus 10,17, 39; Hud 11/18; Kehf 18/15; Ankebut 29/68; Zümer 39/32; Saf 61/7; Secde 32/22; Hucurat 49/11.

¹⁵¹ Nisa 4/45; Maide 5/29,

¹⁵² Nisa 4/10

¹⁵³ Nisa 4/29- 30; Sad 38/23-24.

¹⁵⁴ Bakara 2/279.

¹⁵⁵ Maide 5/38-39.

¹⁵⁶ En'an 6/151; Nahl 16/90; Nur 24/19. Fuhuş; kötölük, haddi tecavüz, İffet ve namusa muhalif hareket. (Ömer Nasuhi Bilmen, *Dini ve Felsefi Ahlak Lügatçesi*, Bilmen Yayınevi, İstanbul, 1967, s. 80).

¹⁵⁷ İsra 17/32; Nur 24/3, 33.

¹⁵⁸ Nisa 4/75; Maide 5/51; Tevbe 9/23,

¹⁵⁹ Nisa 4/75, 97,148; En'am 6/68, 129; Hud 11/113, 116; Kehf 18/59.

¹⁶⁰ Hac 22/45, 48; Mü'minin 23/28, 41, 94; Şuara 26/10; Neml 27/52; Kasas 28/ 21, 25, 59; Ankebut 29/14, 40; Tahrim 66/11.

¹⁶¹ Fazlurrahman, *Ana Konularıyla Kur'an*, çev. Alparslan Açıkgenç, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 1998, s. 131.

canlılar, tümüyle doğanın kucağında gelişip yetişmişlerdir.¹⁶² Bu anlamda eşya, insandan tamamen kopuk, kendi hallerinde varlıklar değildir. Vazifesi, ibadeti, hatta öfkesi ile insana benzeyen, hayat ve ölüm açısından da insan gibidirler.¹⁶³

Kur'an-ı Kerim'de, adaletin, "ölçülük ve itidal" manalarını ortaya koyan en önemli kelimeler, "muavazene (dengeleme) ve vasat" kelimeleridir. Kur'an-ı Kerim 'de geçen "vasat ümmet"¹⁶⁴ tabiri, ifrat ile tefrit arasında adil bir denge gözeten,¹⁶⁵ insanı, tabiatı ve imkânlarını değerlendirmede gerçekçi ve makul davranan bir topluluk anlamındadır.

Kur'an'da kâinatla ilgili ayetler incelendiğinde, Kur'an'ın kâinattan bahsetmesinde 4 gaye¹⁶⁶ bulunmaktadır:

i. Birinci gaye;¹⁶⁷ tabi varlıklar ve olaylarla, insana Allah'ın varlığı ve birliği, ölümden sonra dirilişin varlığı gibi metafizik konulara delil getirmektir.

ii. İkinci gaye;¹⁶⁸ kâinatın yapısı ve çeşitli tabi olayların meydana geliş hakkında doğrudan bilgiler vermektir.

iii. Üçüncü gaye;¹⁶⁹ kâinatın insan için yaratıldığını ve maddi ihtiyaçları için kendi emrinde olduğunu hatırlatmaktır.

iv. Dördüncü gaye;¹⁷⁰ tabiatın korunması gerektiğini öğretmektir.

Bu sebeple insanın emanet olarak aldığı tabiata karşı sorumluluğunun farkında olmaması, hem kendine hem diğer insanlara, hem de yaratıcısına karşı adaletsizlik yapmasıdır.

¹⁶² Seyyit Kutup, *İslam'da Sosyal Adalet*, Hikmet Yayınları, İstanbul, 2007, s.42.

¹⁶³ Bakara 2/64, 259; Nahl 16/ 65; Ankebut 29/63; Rum 30/19, 24; Fatır 35/ 9;Yasin 36/ 33; Hadid 57/17.

¹⁶⁴ Bakara 2/143.

¹⁶⁵ Alusi, a.g.e., cilt 2, s.6.

¹⁶⁶ Mehmet Bayraktar, *İslam ve Ekoloji*, Diyanet Yayınları, Ankara, 1997, s. 30.

¹⁶⁷ Yasin 36/ 37; Kaf 50/6–11; Hac 22/ 5,73; Nuh 71/ 15; Yunus 10/6; Bakara 2/164,

¹⁶⁸ Ra'd 13/12–13; Hicr 15/22; Mülk 67/ 3; Enbiya 21/ 33, 30; Yasin 36/ 38–40; Yunus 10/ 5.

¹⁶⁹ Nahl 12–13; Hicr 15/ 20; Mülk 67/ 15.

¹⁷⁰ Nahl 16/ 49; İsrâ 17/ 44; Hac 22/18; Rum 30/ 22; Rahman 55/ 6.

2.4.2.Tabiatta İsrâf

İnsan-tabiat ilişkisinde zulüm, yaratılış düzeninde bozukluk ve yozlaşmaya sebep olmaktadır. Kur'an'a göre insan- tabiat ilişkisinde zulüm; israf, sefih, bezr, fesad gibi bazı kavramlar etrafında ortaya çıkmaktadır.

Kur'an'da geçen, "zalim" kavramının, anlam yapısında, "haddi aşmak" manası vardır. Bu anlamda israf,¹⁷¹ başkalarının haklarını ihlal ederek, "meşru sınırların ötesine geçmek," "aşırı sarfiyatta bulunmak," o nedenle de itidal sahibi olmamak, anlamına gelmektedir.¹⁷²

İslam ahlakı kişinin, gerek ömrünü, gerekse malını rastgele kullanmasına müsaade etmez. Bu şekilde bir kullanım ancak, "sefihler"¹⁷³ in yapacağı bir iştir. Kişi sahip olduğu nimetlerin hepsini, yerinde ve ölçülü kullanmasını bilmelidir. Gerek ferdi, gerekse sosyal ve ekonomik yönleriyle toplumsal hayatın sağlıklı olmasında, en büyük etken, vaktin ve malın ölçülü kullanılmasıdır.¹⁷⁴

Harcamaların, özellikle mal yönünden haddi aşmasına, Kur'an'da "tebzir" (saçıp-savurmak) denilir.¹⁷⁵ Bu şekilde harcamada bulunanların, Allah'a karşı nankörlük ettikleri vurgulanmaktadır.¹⁷⁶

İsrâf, yalnızca mali harcamalardaki aşırılığın değil, tüm eylemlerdeki bozgunun, zulmün, sapmanın ve yozlaşmanın¹⁷⁷ kaynağı olabilmektedir. İsrâf edenler, doğal ve kozmik değerleri, kendi bencil dürtüleri ve doymazlıkları uğruna

¹⁷¹ A'raf 7/ 31; En'am 6/ 80–81, 141; Şuara 26/150–152; Mü'min 40/ 28.

¹⁷² İzutsu, *Kur'an'da Dini ve Ahlaki Kavramlar*, s. 234.

¹⁷³ Bakara 2/13, 142; Nisa 4/5.

¹⁷⁴ Ünal, a.g.e., s. 342.

¹⁷⁵ Ünal, a.g.e., s. 343; Ece, a.g.e., s.313.

¹⁷⁶ İsrâ 17/26-27.

¹⁷⁷ A'raf 7/80–81; Şuara 26/151; İsrâ 17/33; Al-i İmran 3/147; Yunus 10/12; Taha 20/126–127; Mü'min 40/28, 43.

altüst ederek, yeryüzünde fesada¹⁷⁸ sebep oldukları için kâinattaki “denge prensibini” bozmaktadırlar.

3. Adalet Erdemi Üzerinde Etkili Olan Faktörler

Kur'an'da adalet ve zulüm kavramlarının kullanımları ve İslam filozof ve ahlakçıların görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, insanın adil davranmasında etkili olabilecek genel unsurlar; fitrat, vahiy ve akıl olarak ortaya çıkmaktadır.

3.1. Fıtrat (Tabiat)

İslam ahlakçıları ahlakı; tabii (fitri ahlak) ve müktesep (sonradan edinilen) ahlak olarak ikiye ayırmaktadırlar.¹⁷⁹ Tabii ahlak, insanın yaratılışından sahip olduğu, bu yüzden de değiştirilmesi irade haricinde olan huylardır. Müktesep ahlak ise eğitim ve telkin yolu ile kazanılan ahlaktır.¹⁸⁰

Kınalızade, Devvani ve Gülşeni gibi ahlakçılar, fazilet ve mutluluğun kazanılmasında etkili olan, tabiat ve san'attan bahsederler. Tabiatта şahsi tedbirlerin müdahalesi olmadığını, ancak san'atta, şahsi iradenin ve beşeri tedbirlerin müdahalesinin olduğunu ifade ederler. Onlara göre tabiat san'atın ustası ve öğretmeni sayılır. San'at ise tabiatın talebesi yerindedir. Ahlakı güzelleştirmek san'at işidir. Ancak üstat ve muallim olan tabiata uymak gerekir.¹⁸¹ Gülşeni, adaletin ihtiyaç olduğunu, ihtiyacın da eğitimi gerekli kıldığını, ihtiyaç doğru yoldan giderilince bunun fazilete dönüşeceğini söyler. Ona göre eğitim, ancak fitrattan gelenleri işleyebilir. Fıtrata bir şey katamaz. İnsanın fıtratı ile eğitimi arasındaki ilişkiyi

¹⁷⁸ Bakara 2/60; Hud 11/116, Sad 38/ 28, Ra'd 13/25, Şuara 26/151-152.

¹⁷⁹ Kınalızade, a.g.e 36-38; Gülşeni, a.g.e., s.163-164.

¹⁸⁰ Çağdaş psikoloji literatüründe, ahlak gelişimi ile ilgili olarak, insanın doğuştan kötü olduğu ve gelişme süreci içerisinde yetişkin müdahalesine gereksinim duyacağı görüşü, Psikanalitik kuramı etkilemiştir. İnsanın doğuştan ne iyi ne kötü özellikler getirmediği, gelişme süreci içerisinde, koşullanma ve öğrenme ile istenilen yönde şekillendirebileceği görüşü ise Sosyal öğrenme kuramcılarını etkilemiştir. İnsanın doğuştan iyi olduğu, gelişim sürecinde yetişkin müdahalesinin önemli olmadığı, ahlak gelişiminin de zihinsel süreçlerle birlikte geliştiği görüşü ise, Zihinsel gelişim kuramcılarını etkilemiştir (bkz. Meral Çileli, *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*, V Yayınları, Ankara, 1986).

¹⁸¹ Kınalızade, a.g.e, s.151; Anay, a.g.e., s. 295.

açıklarken, Taha 50.¹⁸² ayetini örnek vererek, ayette "yaratma" kavramının önce, "hidayet" kavramının sonra geldiğini delil gösterir. Yine de bazı noktalarda eğitimi, tabiatın önünde tutmasıyla, telif edici bir çizgide olduğunu göstermeye çalışmıştır.¹⁸³

Kindi ve İbn Sina'ya göre adalet, insanın yaratılıştan getirdiği bir duygudur.¹⁸⁴ İbn Miskeveyh'in, her şeyin ilk sebebinin mutlak iyilik olan Tanrı olduğu, doğanın hiçbir yerinde kötülük olmadığı¹⁸⁵ düşüncesinden, adaleti insanın tabiatında bulunan bir duygu olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır.

Kur'an'da bazı ayetler, insan doğasına ahlaki bir temelin yerleştirildiğine açıkça işaret etmektedir.¹⁸⁶ Ancak bundan sonrası kültürel toplumsal etkileşimlerle, iradi bir tercihe bağlıdır. Eğer birincisi (tabii yatkınlık) olmasaydı insan emirleri anlayamazdı. İkincisi (eğitim, çevre, sosyal ilişkilerle gelişim) olmasaydı doğal mekanizmayı istenen doğrultuda geliştiremezdi.

Fıtrat, doğuştan her insanın sahip olduğu bir ahlâk duygusu olduğundan, bir amaç için yaratılışı ve sorumluluğu fark etmeyi sağlayan, insanın fiziksel varlığından önce gelen bir teslimiyettir.¹⁸⁷ Bu anlamda fıtrat; insanı, işleme girecek temel yapı ve potansiyeli ile bir seçim varlığı¹⁸⁸ haline getirmektedir.

3.2.Vahiy

Farabi ve İbn Miskeveyh, Eflatun ve Aristo'nun adalet erdemi hakkındaki fikirlerini de özetleyerek, vahiy ile aklın uyumu bazında geliştirdikleri kendi adalet teorilerini oluşturmuşlardır. İbn Miskeveyh'den Kınalızade' ye kadar uzanan süreç

¹⁸² "Rabbimiz her şeye yaratılışını verdi, sonra ona hidayet etti."

¹⁸³ Gülşeni, a.g.e., 163-169.

¹⁸⁴ Kindi, *Felsefi Risaleler (Resailü'l-Kindi el-felsefiyye)*, çev. Mahmut Kaya, İz Yayıncılık, İstanbul, 1994. s.71-72; İbn Sina, *eş-Şifa, el-İlahiyat*, nşr. G. Anavati, Said Zaid, Kahire, 1960, s. 429-430.

¹⁸⁵ İbn Miskeveyh, *Ahlaki Olgunlaştırma*, s.103; *Risâle fî Mâhiyeti'l-Adl*, nşr. M.S. Khan, E. J. Brill, Leiden, 1964. s.13.

¹⁸⁶ Beled 90/10; Şems 91/8-9.

¹⁸⁷ Wny M. Davies, *İslami Antropolojinin Oluşturulması*, Endülüs Yayınları, İstanbul, 1991, s.123-126.

¹⁸⁸ Z. Şeyma Arslan, *Fıtrat Kavramı Çerçevesinde 'İnsanın Neliği' Sorusu*, Doktora Tezi, MÜSBE, İstanbul, 2006, s.150.

içerisinde Aristoteles'in rasyonel adalet teorisi, giderek daha İslami bir yaklaşıma dönüşmüştür.

Maverdi, Gazali,¹⁸⁹ Tusi, Devvani gibi ahlakçılar, adalet teorilerini ortaya koyarken, vahye dayanan, akılla geliştirilen İslami bir adalet teorisi ortaya koymaya çalışmışlardır. Tusi ve Devvani'nin adalet görüşünde, dinin ağırlığı fazlasıyla hissedilir.

Tusi'ye göre ilahi kanun, insanı iyiye ve mutluluğa götürecek erdemleri buyurur, kötülük ve reziletlerden alıkoyar.¹⁹⁰ İnsanın Allah'a karşı imkânı ölçüsünde, ibadetlerini yerine getirmesi, ferdi adaletin bir gereğidir.¹⁹¹ Kişi hem kendisine hem de başkalarına karşı adil olması durumunda, Allah'ın halifesi olabilir. Yaratılmışların en kötüsü ise nefsini dengelemeyip, önce kendisine sonra da diğer insanlara ve hayvanlara zulmeden kimsedir ki, bu da zalim olarak adlandırılır.¹⁹²

Devvani gerek insanın sahip olduğu güçlerin, hangi gaye ile yaratıldığını belirlemede gerekse insanlarla olan ilişkiler sonucunda ortaya çıkan meselelerde, insan haklarının şeraitte açıklandığını ve bunları öğrenmek için oraya müracaat edilmesini tavsiye etmektedir. Adil olmanın birinci şartı olarak gördüğü, Allah'a karşı kulluğu açıklarken; insanın her organının bir amaca göre yaratıldığını, bu organların amaçlarına uygun olarak kullanılmasının ibadet ve şükür, bunun dışında kullanılmasının da, zulüm ve küfür olduğunu ifade etmektedir.¹⁹³

İnsanın yaşamının en doğal alanlarında bile anahtar değerlere ihtiyacı vardır. Bu söz konusu anahtar değerler, her zaman akılla bulunamayabilir. İnsanın yaratılışındaki bir düalizm nedeniyle zaman zaman bozulabilen ahlaki cephesi, üstün

¹⁸⁹ Ebu'l-Hasan el-Maverdi, *Edeb'üd-Dünya ve'd-Din*, Çelik Yayınları,1998, s.199-210; Gazali, *İhyau Ulumi'd-Din*, çev. Ahmed Serdaroğlu, Bedir Yayınevi, İstanbul, 1974, cilt 3, s. 134; *Mizanü'l- Amel*, çev. Remzi Barışık, Eroğlu Matbaası, Ankara, 1970, s. 98-99, 148-149.

¹⁹⁰ Tusi, a.g.e., s.159.

¹⁹¹ Tusi, a.ge., s.149.

¹⁹² Tusi, a.g.e., s.158-159.

¹⁹³ Anay, a.g.e., s. 288-289.

kaynaklı bir ahlak yasasıyla düzeltilmek zorundadır.¹⁹⁴ Kutsal kitaplardaki vahiy bilgisi, ahlak kurallarını insanlara doğrudan veya dolaylı olarak bildirmektedir. İslam ahlakı, Kur'an'a dayanan teolojik ve rasyonel bir ahlaktır.¹⁹⁵ Temel kavramlarını Kur'an'dan alan bu ahlak, bu kavramları aklın süzgecinden geçirerek, toplumların ihtiyaçlarına, ilmin gerçeklerine ve zamana göre düzenlemektedir.

İnsanın, "ceza-mükâfat" ilkesi sebebiyle ahlaklı davranması, normal bir durumdur. Ancak insanların mizaç itibarıyla farklı yaratılışlara sahip olması ve karakterlerinin farklı şekillenmesinden dolayı bir insanın adil davranmasında "ceza-mükâfat," diğer bir insanın adil davranmasında ise yaratıcısına duyduğu "sevgi" etkili olabilir.

3.2.1. Ceza ve Mükâfat

İslam ahlakında, insanın ahlaka uygun davranışlar göstermesinin sebeplerinden birisi de, ceza ve mükâfat düşüncesidir. Yaptırımların ahlaki hayat üzerindeki önemli tesirleri yadsınamaz. Cezai yaptırım üç niteliğe sahiptir; tamir edicidir, örnek olur, ıslah ve tedavi edicidir.¹⁹⁶

Adaletsizlik yapan kişiye, yaptığı adaletsizliğe eşit bir ceza ile karşılık verildiğinde, adalet uygulanmış olur. Kişiye yaptığından daha fazla bir şeyle karşılık verildiğinde, bir fert olarak onun aleyhinde, daha az bir ceza ile karşılık verildiğinde ise diğer insanlara bir adaletsizlik olur.¹⁹⁷

İyi ve güzel davranışların yapılmasında, tek başına toplumsal yaptırımlar yeterli olamaz. Ahlaki olmayan hareketlerde bulunanları toplumun cezalandıracağını kabul edebiliriz. Ancak toplumun huzurunu bozmayan hareketler, ahlak bakımından kötü de olsa toplumun cezalandırmasına maruz kalmayacağından, bu şekilde davrananlar, ceza görmeyeceklerinden emindirler. Ancak toplumun faziletli olarak

¹⁹⁴ Fazlurrahman, *İslam*, çev. Mehmet Dağ, Mehmet Aydın, Selçuk Yayınları, Ankara, 1981, s.43.

¹⁹⁵ Pazarlı, Osman, *İslam'da Ahlak*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1972, s. 52.

¹⁹⁶ Pazarlı, a.g.e., s.130.

¹⁹⁷ Farabi, *Fusulü'l-Medeni*, çev. Hanifi Özcan, İzmir, 1987, s. 54.

yaşayanlara mükâfat vereceği kesin değildir.¹⁹⁸ Bu anlamda aşkın bir ceza ve mükâfat anlayışı, kişinin ahlaka uygun davranmasında daha etkili olacaktır.

Tusi, duygularımızın hazzı aradığını ve elemden kaçtığını ifade ederek, ahlakın iyi davranışlara karşılık lezzet, kötü davranışlara karşılık da ceza vadedmesi gerektiğini ifade etmektedir.¹⁹⁹ Kınalızade ahlaktaki itidal (adalet) kavramı ile dinin "sıratı müstakim" kavramları arasında ilişki kurarak, adaletle uyup faziletli iş yapanların cennete, adaletten uzaklaşıp rezilete sapanların cehenneme gideceğini belirterek, ebedi mutluluğa ulaşmak için, ahlaki bir hayat yaşamayı şart koşmuştur.²⁰⁰ Gülşeni, kulun kulluk görevini yapmaması halinde, cezaya müstahak olmasını, adaletin gereği olarak düşünmektedir.²⁰¹

Cennet arzusu, manevi huzur, korku ve endişeden uzak olmak gibi amaçlarla ahlaki davranış gösterilirse, toplumda gelişmiş bir ahlaki anlayış oluşturulamaz. Ahlaki davranışın insana yararlı olması, aynı zamanda Allah'a olan saygı ve sevgi sebebiyle yapılması ideal olandır.

3.2.2. Allah Sevgisi

İslam eğitiminde, insanın kendini tahlil, eleştiri ve toplumsal eleştiri duyarlığını elde etmesinde, Allah ve Peygamber sevgisi temel unsurlardandır.²⁰² Allah'a iman tanımayı, o da Allah'ı sevmeyi gerektirir. Allah'ı seven bir insan, onun sevdiği davranışları yapmak için gayret gösterir, sevmediği davranışlardan da uzaklaşır. Bütün varlıkları ve insanları düşman değil, dost olarak telakki eder. Bu da insanı kendisiyle, toplumla ve tabiatla barışık olmaya yönlendirir.

İslam'da ahlaki davranışın nihai gayesi ne mutluluk ne de ahiret mükâfatıdır. Bir ahlaki davranışın, kişiyi umduğu gayeye ulaştıracağı kesinkes bilinemez. Ancak bu gaye ümit edebilir. İyi ve güzel davranışlarda bulunmak kişiye, beklenen sonuca

¹⁹⁸ Akseki, *Ahlak Dersleri (Ahlak ilmi ve İslam Ahlakı)*, sdl. Ali Arslan, Ankara, tsz. s. 147.

¹⁹⁹ Tusi, a.g.e., s.150.

²⁰⁰ Kınalızade, a.g.e, s.123-125.

²⁰¹ Gülşeni, a.g.e., s.111.

²⁰² Nakip S.M. Attas, *İslami Eğitim (araçlar ve amaçlar)*, Endülüs yayınları, İstanbul,1991, s.17.

ulaştırması ise Allah'a aittir. Yani insan, yaptıklarını her şeyden önce Allah emrettiği için yapmalıdır. Allah sevgisiyle mümkün olabilecek gerçek erdem, kişiyi endişe, korku ve karamsarlıktan uzaklaştıracaktır.²⁰³

Gülşeni, insanın ahlaken gelişiminin nihai merhalesini tespit ederken, bazı temel oluşum ve kavramları gündeme getirir. Bunlar arasında, "Allah rızası ve Allah sevgisine" de yer verir. Ona göre, aklın yönetiminde oluşan ahlaki davranışın ortak amacı, "Allah rızası" ve "O'nun sevgisi" olmalıdır. Araya girecek olan nefsi ve şeytani vesveseleri, menfaatleri çıkarıp, insan davranışlarını ilahi rızaya doğru yöneltmek, onunla ilahi rızayı birleştirmek gerekir.²⁰⁴

İslam ahlakı, insan fitratında temeli olan, vahiyden kaynağını alan, akılla anlaşılabilir ve geliştirilen, ahiret ile bütünleşen ve sevgiyle doruğa ulaşan bir ahlak anlayışına sahiptir.²⁰⁵

3.3. Akıl

Adaletin, zayıf insanlar tarafından, güçlülere karşı ortaya çıkarılan bir silah olduğunu düşünen Sofistlere²⁰⁶ karşı, erdemini bilgi olduğunu söyleyen Sokrates, akılla birlikte kişilerin vicdanlarında, her zaman ve her yerde bulunan, herkes için görev olan bir adalet duygusundan bahsetmektedir.²⁰⁷ Erdemlerin nasıl kazanılabileceğine dair tavsiyelerde bulunan Aristo, arzu ve isteklerimizi akıl yolu ile

²⁰³ Halis Ayhan, *Eğitime Giriş (ve İslamiyetin Eğitime Getirdiği Değerler)*, Damla Yayınevi, İstanbul 1986, s.78.

²⁰⁴ Gülşeni, a.g.e., s.129.

²⁰⁵ Yapılan bir araştırmada, öğrenciler iyi veya kötü davranışlara yönelmelerinde; % 71,9'u Allah sevgisi ve korkusunun, % 8,1'i cennet ve cehennem korkusunun, % 1,3 'ü kanunların caydırıcı özelliğinin, % 8,1 sosyal çevrenin onayının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada genel olarak, öğrencilerin % 80'i ahlaki yönelişlerde dini motiflerin etkisiyle hareket etmektedirler. (bkz. Halis Ayhan ve diğerleri, *Din ve Ahlak Eğitimi-Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, Dem Yayınları İstanbul, 2004, s.168).

²⁰⁶ Bedia Akarsu, *Mutluluk Ahlakı*, İstanbul, 1975, s. 24.

²⁰⁷ Anıl Çeçen, *Adalet Kavramı, (Adalet Kavramının Göreliliği Üzerine Bir Deneme)*, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993, s. 91-92.

kontrol altına alarak, onları eğitip belli bir düzene sokarak, diğer sanatlarda olduğu gibi alıştırmalar yaparak,²⁰⁸ adil davranışları kazanabileceğimizi savunmaktadır.²⁰⁹

İslam filozof ve ahlakçıları, adil olanın anlaşılmasında ve uygulanmasında aklın yerini göz ardı etmemişlerdir. Ancak kişiyi adil davranmaya sevk eden etkenleri belirlemeye çalışırken, bazıları vahiy bilgisine, bazıları akılla elde edilen bilgiye, bazıları ise insanın yaratılıştaki getirmiş olduğu duygularla elde edilen bilgiye öncelik vermişlerdir. Bunlar arasında Ebubekir Razi, akıllı, bilgi ve değerlerin yegâne kaynağı görmektedir. Ona göre insana izlemesi gereken yolu bulduran, ölçüyü bildiren akıldır. Akıl insanın en yüce erdemleri kavramasını sağlayarak, adaletin tesisine giden şartları hazırlar.²¹⁰

Kişinin vahiy olmaksızın ahlaki davranış göstermesi mümkün müdür? Ya da insan, duygulardan bağımsız olarak, sadece akılla erdemli davranışlarda bulunabilir mi? Dine ve duygulara gerek olmadan, salt akılla, iyiyi kötüden ayırt edebildiklerini söyleyenlerin gözden kaçırdığı husus, şiddetli duyguların hâkim olduğu anlarda, aklın doğru karar verme gücünü kaybetmesidir. Böyle durumlarda insan aklının dışında, aklın da teslim olduğu bir doğruluk kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır.

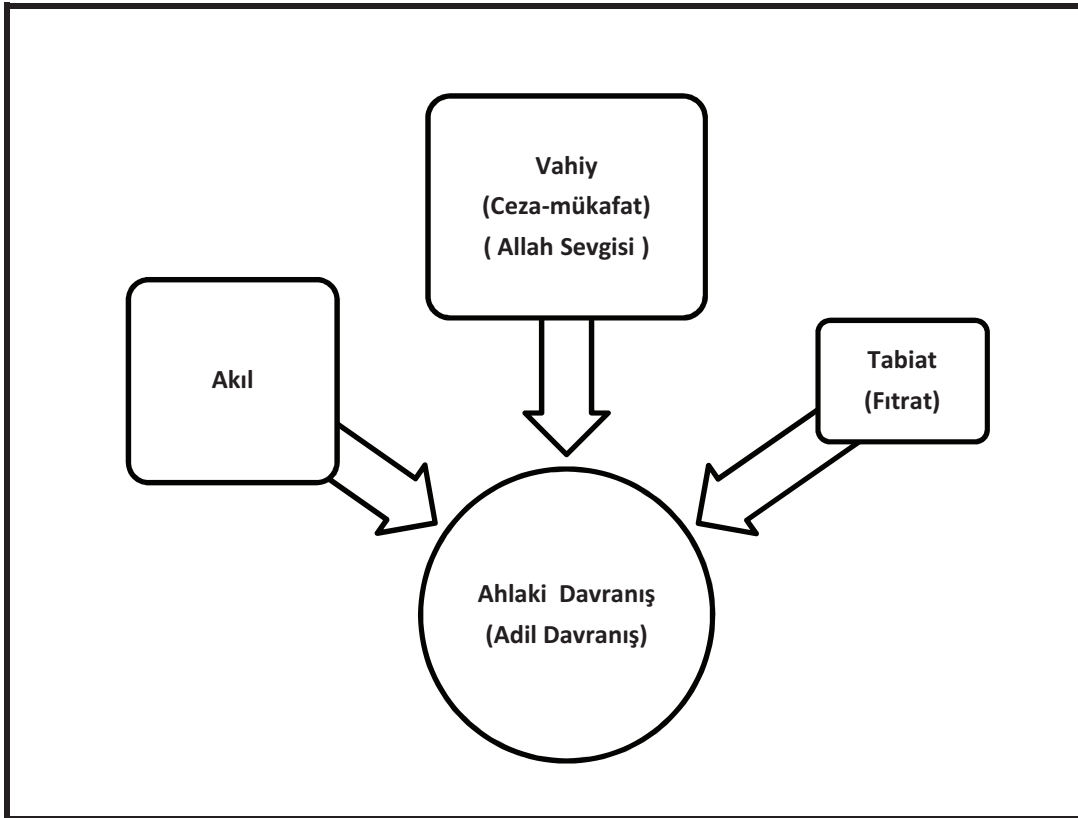
Akıl, doğru ve iyi olanı bulmada bize yol gösterir. Her şeyin sebebini, gerçeğini ve özelliklerini bulmamıza yardım eder. Ancak İslam ahlaki davranışın nedenini bir tek etkene indirgemez. Çünkü insan sadece akıldan ibaret bir varlık değildir. Aynı zamanda yaratılıştan bazı duyguları beraberinde getiren bir varlıktır. İnsan, pişmanlık veya vicdan azabı duymadığı takdirde, yanlış ve kötü olarak bildiği hareketleri rahatlıkla yapabilir.

²⁰⁸ Aristo, ev yapa yapa mimar, gitar çala çala gitarcı olunduğunu, bunun gibi adil şeyler yapa yapa adil insan, ölçülü davrana davrana ölçülü insan, yiğitçe davrana davrana yiğit insanlar olunabileceğini düşünmektedir.

²⁰⁹ Aristo, *Nikomakhos'a Etik*, çev. Saffet Babür, Bilgesu Yayınları, Ankara, 2007, s. 30.

²¹⁰ Ebubekir Razi, *Resail'ul-Felsefiye: es-Siretül'l-Felsefiyye*, nşr. P. Kraus, Dârü'l-Âfâki'l-Cedide, Beyrut, 1982, s. 99-110.

İslam ahlakına göre insanın, fitratındaki ahlaki temeli, vahiy bilgisiyle yönlendirilerek, akıl ve duyularla anlayıp, duygularıyla değerlendirdikten sonra nasıl davranacağını tespit etmesi gerekmektedir.²¹¹



Şekil 1. Adil Davranışın Oluşmasında Etkili Olan Unsurlar

4. Din Ve Ahlak Eğitiminde Adalet Erdemi

Erdemleri kesin çizgilerle birbirinden ayırmanın zor olduğu, hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir. Ancak erdemlerin mahiyetinin daha iyi anlaşılmasına ve uygulanmasına katkı sağlamak için, genel bir sınıflama yapılması faydalı olabilir. Tabandan başlayan ve zirveye doğru ilerleyen faziletler çizgisinde, adalet erdeminin

²¹¹ bkz. Şekil 1. Adil Davranışın Oluşmasında Etkili Olan Unsurlar

tabanda (başlangıç) bulunması daha makul görünmektedir.²¹² Diğer ahlaki faziletlere ulaşabilmek için, öncelikle herkesin erdem açısından asgari nitelikleri bulundurması gerekmektedir. Adalet, kişinin gereken kadar verip, hakkını alması, iyilik ise, gerekenden daha fazla verip, hakkından daha azını almasıdır.²¹³ Adaletin üstünde iyilik varsa, iyiliğin üstünde de sevgiye dair erdemlerin olması beklenir. Böylece erdem yoluna girmenin ilk basamağı, adil olma çabasıyla başlamış olur. Bu sınıflandırmadan, adalet erdeminin tüm erdemler içinde daha önemsiz olduğu çıkarılamaz. Aksine, adalet olmazsa, daha üstün erdemlere yükselmek mümkün olmayacaktır.

Kur'an'da adalet ve zulüm kavramının anlamları, bazı İslam filozof ve ahlakçıların adalet erdemi ile ilgili görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, adalet erdeminin, din ve ahlak eğitimine yansımaları; "sorumluluk, hakkaniyet, denge " prensibi olarak ortaya çıkmaktadır. Adaletin mahiyetini oluşturan, sorumluluk, hakkaniyet ve denge prensiplerine riayet etmek, o davranışın "adil" vasfını almasının en önemli şartıdır. Bununla birlikte, "adil olma" hem bu prensiplerden ayrılmamayı, hem de bunların "istikrarlı" bir şekilde yapılmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda adalet erdemi, adil olan davranışların başkalarına yayılıp paylaşılmasıyla (teşvik) olgunlaşır.

Erdemlerin kazanılmasında, din ve ahlak eğitimi özel bir yere sahiptir. Din, bireylerin ve toplumun ruh sağlığını korumada ve geliştirmede en önemli etkidir. Dinin bu etkisinden yararlanırken dikkatli olunması gerekir. Dini ve ahlaki yönden gelişmesini tamamlamamış bir kimsenin benlik yapısı yıkıcı etkilere açık olduğu gibi, yanlış bir din ve ahlak eğitimiyle, kusurlu yapılmış dini anlayış da, olumsuz davranışlara sebep olabilmektedir.²¹⁴

²¹² bkz. Şekil 2. Ahlaki Değerlerin Sınıflandırılması

²¹³ İsfehani, *Müfredat*, nşr. Safvan Adnan Davudi, Dârü's-Şamiyye, Beyrut, 2002, s. 552.

²¹⁴ Hayati Hökekleli, "Gençlik ve Din", *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*, Hayati Hökekleli, ed. 2002, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002, s.11-19.

Fıtrattaki doğruya yönelme ve adaleti gerçekleştirme yönündeki eğiliminden,²¹⁵ kasıtlı olarak uzaklaştıran bir dini ve ahlaki eğitim verilmedikçe, her insan temel ahlaki erdemlere karşı meyilli bulunmaktadır. Bireyin istek ve arzularının, toplumun aleyhine gelişmesi adalete aykırı olduğu gibi, toplumun, kişilerin aleyhine davranması da sosyal bir zulümdür. Kişinin arzu ve isteklerini, ortadan kaldırmaya çalışmak, sadece bu kimsenin hakkı olan şeylerden mahrum olmasına sebep olmaz. Bu, bireyin kabiliyetlerinden ve güçlerinden yararlanılmasına engel olduğu için, toplumun da aynı şekilde zarar görmesine yol açar.²¹⁶ Adaletin olmadığı yerde insanın kendini güvende hissetmesi mümkün olmadığı gibi, kendini güvende hissetmeyen bir insanın da üretken olması mümkün değildir.

Bazı bireylerin ahlaki anlamda en yüksek anlayış ve duyarlılığa ulaşabilmesi mümkün olabilir. Ancak hiçbir bireyde ahlaki sorgulamalar bitmez. İnsan, hayat boyu fazilette hep daha yükseği aramaya eğilimlidir. Kanımızca bu arayış, insanın yaratılışındaki “adalet duygusundan” kaynaklanmaktadır.

²¹⁵ Anaokulu öğrencileri üzerinde "adaleti bozma deneyleri" yapılmıştır. Bu testte, bir sınıf dolusu anaokulu öğrencisine çok süslü beşer tane çikolata verilir. Ancak bir başka gün aynı çocuklara, farklı sayılarda çikolata verilir ve bu sefer çocuklar arasında kavga çıkar. Bunun üzerine araştırmacılar insanların beyin programlarında adalet anlayışı ve ayrımcılıktan sakınma duygusu olduğunu söylemişlerdir bkz. Nevzat Tarhan Duyguların *Psikolojisi*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011, s.120).

²¹⁶ Kutup, a.g.e., s. 54.

sorumluluk duygusuna aykırı hareket edebilir. Bu sebeple insana sorumluluklarının daima hatırlatılması gerekmektedir.

Kur'an'a göre adaletten sapmanın en önemli iki sebebi vardır; birincisi; insanın, özündeki cahilliği nedeniyle, aklını ve iradesini, iyi ve kötü arasında seçim yapmada, doğru kullanamaması,²¹⁸ ikincisi; bildiği halde arzu ve isteklerine²¹⁹ tabi olmasıdır. Zulme sebep olan hallerden en önemlisi, adil olanın ne olduğunun bilinmemesi olarak gösterilse de, birçok durumda hakkın ne olduğunu bilen insanların adaletten ayrıldıkları bir gerçektir.²²⁰ İnsanın doğru, güzel ve iyiyi bildiği halde, ahlaka uygun davranış göstermemesi veya gösterememesi, ahlak alanında eğitimin önemini ortaya çıkarmaktadır.

4.1.1 Doğruluk Eğitimi

Adalet kavramının anlam alanına giren "emanet ve hududullah" kavramlarının genel manasından insanın; Allah'a, kendisine, topluma ve tabii çevreye karşı bazı sorumlulukları ortaya çıkmaktadır. Birey ve toplumda adaletin gerçekleşmesinde birçok erdeme temel oluşturması bakımından doğruluk, en önemli erdemlerden biridir.

Adalet, kişinin kendi duygularını ve menfaatlerini bir tarafa bırakarak, her durum ve şartta doğruluktan taviz vermemesini gerektirir. Bu sebeple ahlak ve erdem deyince ilk akla gelen, terbiyenin direği, asaletin esası²²¹ olarak kabul edilen fazilet doğruluktur. Düşüncelerinde, sözlerinde, davranışlarında doğruluk içinde olanlar, toplumda adaletin kurulmasına ve yaşatılmasına önemli katkıda bulunmaktadır. İşini iyi yapmayan, mesleğinde mahir olmaya çalışmayan, öğrendiklerini hakiki bilgi sahibi olmak için değil, bir menfaat elde etmek maksadıyla sathi öğrenen, sözlerinde samimi olmayan kimseler, doğruluk faziletine sahip olamazlar.

²¹⁸ Ahzap 33/72; Rum 30/29.

²¹⁹ En'am 6/43, 137; Ankebut, 29/38.

²²⁰ Bakara 2/188, 44; Tevbe 9/34; Maide 5/ 62–63; Cuma 62/5; Al-i İmran 3/75.

²²¹ Ahmet Rifat, a.g.e., s. 289.

Ebubekir Razi, yalanı; hevedan kaynaklanan, kötü alışkanlıklardan biri sayar. Ona göre yalan, insanın her zaman ve her durumda önde olmayı istemesinden kaynaklanan ruhi bir hastalıktır. Bir kişinin bütün ömrü boyunca söylemiş olduğu yalandan aldığı haz ve elde ettiği fayda, aynı kişinin yalanının ortaya çıkmasıyla, bir defada hissedeceği utanma, üzüntü ve mahcubiyetten daha azdır.²²²

Doğruluğun, yeraltında ekilmiş tohuma benzetilerek, tohumun ekiminde kusur yoksa ve ekildiği yerde bitmesine engel olacak bir durum bulunmazsa, mutlaka bir gün yerin üstünde biteceği düşüncesi,²²³ doğruluk eğitiminin önemine dikkat çekmektedir.

Çocukluk çağından itibaren iyi-kötü, doğru-yanlış, suç-ceza, sevap-günah, haram-helal gibi dini ve ahlaki değerlerin ve kavramların konuşulduğu bir ortamda yetişen kişi, elbette bu ortamın olumlu ve olumsuz etkilerine maruz kalacak, aile ve okulun verdiği eğitimin de katkılarıyla kendisinde bir ahlak anlayışı gelişecektir.²²⁴

Zihinsel ahlaki gelişim konusunda yapılan çalışmalara göre, 2-6 yaş arası çocukta gerçek dışı konuşmalara çok rastlanır. Bu konuşmalar, çocuğun yalanla gerçeği ayıramamasından kaynaklandığı gibi, övünme arzusunun, birine takılmaktan hoşlanmasının, arkadaşlarından geri kalmama isteğinin bir sonucu olabilir. Ayrıca çocuk, ana –babasının üzerinde durdukları bir konuda ilgi çekmek ya da onları taklit etmek için yalana başvurmuş olabilir.²²⁵ Bu dönemde anne-babanın yapması gereken şey, kesin tavırlı olmaktır. Buradaki kesin tavırlı olmak, çocuğun karşısına diktatör gibi çıkmak değildir. Dört yaşına kadar çocuğa neyin doğru neyin yanlış olduğu doğrudan söylenmeli, iyi tepkiler doğru davranışlarla, kötü tepkiler de yanlış davranışlarla birleştirilmeli, bir gün başka, diğer gün başka hareket edilmemelidir.²²⁶

²²² Ebubekir Razi, *Resailu Felsefiyye: et-Tıbbu'r-Ruhani*, nşr. P. Kraus, Dârü'l-Âfâki'l-Cedide, Beyrut, 1982, s. 56-57.

²²³ Ahmet Rifat, a.g.e., s. 290.

²²⁴ Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi*, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı, Amsterdam, 1993, s.30-34.

²²⁵ Haluk Yavuzer, *Anne-Baba ve Çocuk*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999, s. 27-29.

²²⁶ Aydın, M. Zeki, *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul, 2005, s.51.

Çocukta yedi yaşına²²⁷ kadar, yaptırımlara, çevrenin baskılarına, neden ve niçini aramaksızın, körü körüne bir boyun eğme, kabullenme ve uyma hali göze çarpar. Bu çağın çocuğu, arkadaşlarıyla kavga etmemek, yalan söylememek, hırsızlık yapmamak, kötü sözcükler kullanmamak gibi yaptırımları bilincinde duymamakla birlikte, bir görev olarak yerine getirir. Bu sebeple bu aşamaya "görev ve uyum" ahlakı da denmiştir.²²⁸

10 yaşına kadar her çocuk, sınıfta yanında bulunan arkadaşının kalem ucunu, silgisini veya kurşun kalemini, bir veya birkaç defa aşmıştır. Fakat bu alışkanlığın önüne geçmek için verilebilecek en iyi ceza, yaptığı ziyarı telafi eden cezadır; çocuğun biriktirdiği paralardan satın aldığı veya aşırıldığı silgiden daha güzel bir silgiyi, gizlice geri vermesini sağlamaktır. Çocukta görülen bu hırsızlık eğilimini düzeltmek için ne kadar geç harekete geçilirse, bu kusuru önlemek imkânsız olabilir. Jersild, çocuğun, geleneksel, eleştirisiz bir dürüstlük anlayışından kurtulup, kendi öz dürüstlük ölçülerine ulaşması için, 14 yaşına²²⁹ gelmesini beklemek gerektiğini söyler.²³⁰

10 yaşlarından itibaren çocuk artık, iyi-kötü, doğru-yanlış, haklı-haksız, kavramlarını ayırabilecek bir durumdadır. Çocuk bu yaşlarda kendine, ideal bir insan tipi seçme ihtiyacı hisseder. Hiç yalan söylememesini, hep doğru olmasını öğütleyen Anne-babasının yalan söylediği görmesi, çocuğun ahlaki gelişiminde olumsuz etki gösterebilir. Bu dönemde anne-babanın kendi yanlışlarını gizlemeyip, içtenlikle

²²⁷ Zihinsel Ahlaki Gelişim Kuramına göre yedi yaşına kadar çocukta "haz ve elem" kendini ağırlıkla hissettirir.

²²⁸ Tuncel Altınköprü, *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*, Altınköprü Yayınları, 1979, s.185.

²²⁹ Pringle ve Gooch 1964 yılında, 4 yıl önceki araştırmalarında kötü eylemlerin listesini düzenleyen çocuklar üzerinde yeni bir araştırma yapmışlardır. Çocuklar artık 14 yaşındadırlar. Eski çocukların, cinayet, hırsızlık ve yalancılık gibi bazı eylemleri, diğer çocuklardan daha önce fark edip, listelerine ekledikleri görülmüştür. İkinci araştırmada diğer çocuklar da onların daha önce belirttikleri bu kötü eylemleri belirtmişler ama parlak zekâlı çocuklar, bu sırada hangi eylemlerin niçin en kötü olduğunu gerekçeleriyle birlikte açıklayabilmişlerdir (bkz. Jersild, *Çocuk Psikolojisi*, çev. Gülseren Günce, AÜEFY, Ankara, 1976, s. 612).

²³⁰ Arthur T. Jersild, *Çocuk Psikolojisi*, çev. Gülseren Günce, AÜEFY, Ankara, 1976, s. 611.

ortaya koymalarının, çocuğun kişiliğini bulması ve anne-babaya bağımlılıktan kurtulması açısından önemlidir.²³¹

Çocuğun kendisine ideal bir insan aradığı bu dönemi, din ve ahlak eğitimcileri dikkatle takip etmeli, doğruluk eğitiminde bazı ilkelere göre hareket etmelidirler. Çocuğa doğruluğun güzel bir davranış olduğunu, doğru söylediğinde arkadaşları arasında daha çok sevileceği, Allah'ın en çok doğru söyleyenleri sevdiği ve ahirette ödüllendireceği telkin edilmelidir.

Din ve Ahlak eğitimcileri, davranış değişiminde en etkili yöntemlerden birinin güzel örnek olmak olduğunu daima vurgulamaktadırlar. Doğruluk erdeminin ilke haline gelmesinde, titizlikle üzerinde durulması gereken konu, başta anne- baba olmak üzere, yetişkin neslin, her türlü ahlak dışı davranış kalıplardan, uzak durmalarıdır.²³²

Öncelikle aile ortamında, doğruluk ve samimiyet düşünce ve yaşam tarzı haline gelmişse, çocukların doğru düşünce, söz ve davranış yöneliminde bulunmaları daha kolay olacaktır. Çocuk, topluma çıktığında çevresinden etkilenir. Ancak, ailesinde iyi bir doğruluk eğitimi almış olursa, çevrenin olumsuz etkileri karşısında, direnme gücü hissedecektir.

4.1.2. Çevre İçin Eğitim

Ahlak kavramı insanlığın tarihi kadar eski olmasına rağmen, İslam ahlakçıları insanın tabiata karşı sorumluluğundan ayrıca bahsetmemişlerdir. İnsanın tabiata, çevreye ve çevresindeki canlı-cansız varlıklara karşı, ahlaki manada bir sorumluluğunun olup olmadığı, varsa nasıl bir sorumluluk olduğu son yıllarda tartışılmaya başlanmıştır. Günümüzde bu konu, öncelikle din ve ahlak eğitimcilerinin önemle üzerinde durması gereken bir alandır.

²³¹ Aydın, M. Zeki, a.g.e.,s.61.

²³² Ömer Özyılmaz, *İslami Eğitim ve Psikolojik Temelleri*, Pınar Yayınları, İstanbul, 2003, s. 111.

Yaşadığımız dünyada ahlaki eylemlerimizin niteliği değişmektedir. Bu nedenle çevre ahlakçıları “ahlaki sorumluluğu” yeniden tanımlamaya çalışmaktadırlar. Şu anda yaptıklarımız, burada ve şimdi olanlar için ahlaki sorunlar ortaya çıkarmakla kalmayıp, gelecek nesillerdeki insanlar ve tabiat için de olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.²³³

Çevre sorunları sadece suçlunun cezalandırılabilceği türden sorunlar değildir. Dünyanın herhangi bir yerinde ortaya çıkan bir çevre sorunu, her yeri ve herkesi etkileyebilmektedir. Hatta daha kötüsü ve üzücü olanı da, çevre konusunda sorunun kaynağı olan suçlular, sonuçta en az cezayı çekmekte, suçta hiçbir rolü olmayanlar ise en ağır bedeli ödemektedirler. Bu sebeple, İslam çevre etiğini geliştirmek ve bu etiğin kuramlarını ve ilkelerini yeniden ve acilen hayata geçirerek, çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak gerekmektedir.²³⁴

Tabiatta bir ahenk, ekolojik bir sistem ve dengenin olduğunu kabul ederek, olanakları sınırlı bir dünyada, kendimiz ve gelecek nesiller için, adaletin "sorumluluk" ilkesine göre, "emanet" anlayışının hâkim olduğu, "çevreci bir adalet kuramı" geliştirebilir. Bu ilke, "çevre için ahlak ve din eğitimi" ne temel olabilir. Bu anlayıştan hareketle çevre sorunlarına daha kalıcı çözümlerin üretilmesi mümkün olabilir.

Kökeninde toplumsal, ekonomik, teknolojik birçok sorunun yattığı çevre sorunları konusunda, eğitim tek çözüm yolu olmamakla beraber, İslam'ın öngördüğü çevre ahlakı eğitiminde, kişisel ve vicdani sorumluluğu geliştirmenin önemi göz ardı

²³³ Dünya Çevre ve Gelişme Komisyonununun 1987'de hazırlamış olduğu “ Ortak Geleceğimiz” adlı raporda yer alan ilkelerden özellikle ikisi üzerinde durulmuştur. Bunlar; 1- Çevreden temel bir “insan hakkı” olarak söz edilmesi, yani sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşamak hakkı. 2- İkincisi ise kuşaklararası adaletle ilgilidir. Buna göre hem bireyler hem de devletler, çevreyi ve doğal kaynakları, hem bugünkü hem de gelecek kuşakları düşünerek korumak zorundadırlar.

²³⁴ Bu konuda ilk temellendirme olarak nitelendirilebilecek “İslam Çevre Etiği”; birbirini dışlamayan, hatta hiyerarşik bir biçimde tamamlayan ama diğerlerinden özerk de görülebilen 4 ana kuram (Yararlılık, Sorumluluk, Erdemlilik ve Bilgelik) ve her bir kuramla bağlantılı ikiye ilmeden oluşan toplam 8 temel ilke (Yararlılık; nimet ve ayet ilkesi, Sorumluluk; Emanet ve hilafet ilkesi, erdemlilik; Merhamet ve Sevgi ilkesi, Bilgelik; Ubudiyet ve Kutsiyet) ilkesi belirlemiştir (bkz. Cafer S.Yaran, *İslam Ahlak Felsefesine Giriş*, Dem Yayınları, İstanbul, 2011).

edilemez. Bu anlamda verilecek eğitimin kaynakları, yöneldiği amaçlar, içeriği ve yöntemleri önemlidir. Amaçları bakımından kapsayıcı bir eğitimi hedeflemesinden dolayı, "çevre için eğitim"²³⁵ anlayışından faydalanmak daha etkili olabilir.

Çevre için eğitim, tüm eylemlerimizde tabiatı gör ardı etmeden, çevre sorunları ortaya çıkmadan faaliyete geçen, tüm yaptırımlardan önce, kişinin kendiliğinden bir çevre bilincine sahip olmasını amaçlayan bir eğitimidir. Aileden başlayarak, sosyal çevre ve okul ortamında çevre bilincinin oluşturulmasını gerekli görmektedir. Aile ve sosyal çevrenin yanında, öncelikle okul burada çok daha etkin bir rol oynayabilir.

Çevre için eğitiminde takip edilmesi gereken aşamalar:

i.Çevreyi doğru tanıtmak: Öncelikle bireyin doğal çevresini bir bütün olarak kavraması gerekir. Kendisiyle birlikte çevrenin bir bütün olduğunu, tabiatta tek önemli varlığın kendisi olmadığını, insanlar kadar, diğer tüm canlı ve cansız varlıkların da kâinatta hakkı olduğu²³⁶ bilincinin uyanması sağlanmalıdır.

Mevcut çevre krizinin, insanlar, doğal âlem ve Allah arasındaki doğru ilişkinin yok olmasının bir sonucu olduğunu anlaşılmaktadır. Böyle bir ilişkiyi tekrardan düzenlemek için, öncelikle bireyleri eğitmek, ülke düzeyinde bir çevre

²³⁵ "Çevreye ilişkin eğitim" ya da "çevre eğitimi" yerine, "çevre için eğitim"i savunanlar, çevreyi biçimlendiren kararların alınması konusunda, siyasal ve moral bir uyanıklılık, bilinçlenme ve yeni düşünceler üretme amacını vurgulamaktadırlar. Böyle bir eğitimin sorun çözmeye dayalı projeleri içereceği belirtilmektedir. Burada bireylerin yaşam biçimleriyle doğa arasındaki karşılıklı etkileşimin farkına vardırarak amaçlanır. Eğitimcilerin eğitim kurum ve demokratikleştirilmesi için, baskı kümesi oluşturmaları, yanlış bilinçlendirmelere, daha doğrusu koşullandırmalara karşı çıkmaları "çevre için eğitim" anlayışının bir gereğidir. Çevre için eğitimde, topluca öğrenme, küme çalışması, toplum eğitimi ağır basmaktadır. Bir başka anlatımla, toplumlar için insanlar arasında yeni bağlar, yeni ilişkiler kurmayı amaçlayan, toplum kalkınması ve halk eğitimi çalışmaları önem kazanmaktadır. Çevre için eğitim yalnızca resmi eğitim kurumlarının bir görevi değildir. Gönüllü kuruluşların, sivil toplum örgütlerinin, yerel yönetimlerin çevre duyarlılığını geliştirici, kamuoyu oluşturucu, karar sürecine ağırlıklarını koyucu etkin ve düzenli halk eğitimi etkinliklerinin katkısı büyüktür. Radyo, televizyon gibi kitle iletişim araçları da, çevre sorunlarında, bilgi, haber verme, kamuoyu oluşturma açısından önemli işlevlere sahiptir (bkz. Cevat Geray, "Çevre İçin Eğitim", *"İnsan Çevre Toplum"*, nşr. Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, Ankara, 1992, s. 223-237).

²³⁶ Bakara 2/64, 259; Nahl 16/ 65; Ankebut 29/63; Rum 30/19, 24; Fatır 35/ 9,Yasin 36/ 33; Hadid 57/17.

vicdanının kök salmasını sağlayacak, daha yüksek bir öz disiplin duygusunu oluşturacaktır. Dahası böyle bir ilişki, bireyi kendisi ile çevresi arasında kişisel bir ilişkiye yönelterek, çevre açısından gözetilebilecek hususlara, sezgisel bir yaklaşımı getiren kişisel bir ilerlemeye olanak verecektir. Bu görüşe bağlı bir çevre ahlakı, insanın doğal yatkınlığının bir parçasıdır, bir kez canlandıktan sonra bu duyguya göre davranmak kolay olacaktır.²³⁷

Bugün tüm çevre kirliliği ve tabii dengenin bozulmasının en önemli sebebi israftır. İsrafın fert, aile ve toplum hayatında açtığı yaralar, yaptığı tahribat, tarih boyunca olduğu gibi, bugün de başlıca sorunlardan biridir. Şuursuz bir tüketim toplumu yerine, dengeli ve ruhi disipline girmiş bir toplum meydana gelmedikçe, tasarruf mümkün olmaz. Yemede içmede israf, birilerinin geçiminde eksiklik anlamına gelmektedir. Onların geçimindeki eksiklik sosyal dengelerin bozulması demektir. Böyle bir durum da adaleti ortadan kaldırır.²³⁸

ii. Çevreden bilinçli bir şekilde yararlanma: "çevre için eğitim" in ilk basamağı, çevreyi doğru tanımak, ikincisi ise, elimizdeki imkânları doğru kullanmaktır.²³⁹ Kişiye sağlıklı bir çevrede yaşamasının bir hak²⁴⁰ olduğu öğretilmelidir. Sağlıklı bir çevre ile insan sağlığı arasındaki ilişki kavratılarak, sağlıklı bir çevrede yaşama isteği uyandırılmalıdır. Böyle bir çevrenin oluşturulması, bu çevreden zarar verilmeden yararlanılması, korunması ve sürdürülmesinin de aynı zamanda bir görev olduğunun bilincinin uyandırılması gerekir.

Bu aşama, çevreyi hiçe sayan, kötü kullanan, bozan, yok eden herkese karşı çıkma, tepki gösterme alışkanlığı kazandırmayı da hedefler. Çevre konusunda duyarlı olan birçok kişi, çevreyi kötü kullanan kişiye tepki göstermeyi, çoğu zaman, nezaket

²³⁷ S. H. Han Çiştî, "Fıtrat: İnsanlar ve Çevre İçin bir İslami Model", *İslam ve Ekoloji: Bahşedilmiş bir Emanet*, çev. Nurettin Elhüseynî, nşr. Richard C. Foltz, Frederick M. Denny, Azizan Baharuddin, s. 89-100.

²³⁸ Bayraklı, a.g.e., cilt 7, s.107.

²³⁹ Ra'd 13/12-13; Hicr 15/22; Mülk 67/ 3; Enbiya 21/ 33, 30; Yasin 36/ 38-40; Yunus 10/ 5.

²⁴⁰ Bireylerin sağlıklı yeterli, güzel bir çevrede yaşama hakkı, çoğu anayasalarda, uluslararası demeç ve sözleşmelerde yer almıştır. Bireylerin bu haklarına sahip çıkmaları için bu konuda bilgilenmeleri gerekir. 1982 Anayasası'nın 56. maddesinde herkesin sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahip olduğu ifade edilir.

kurallarını aşma korkusuyla uyardıktan kaçınmaktadır. Böyle bir uyarı kabalık olarak algılanamaz, gerçekte, bu davranışı yapan kişinin yaptığı davranış, önce kendine, daha sonra da topluma ve doğaya saygısızlıktır.

iii. Eleştirici bakış açısı: Tabii dengeyi sağlayan ve bu dengeyi bozan etkenleri görebilme, bu bakış açısıyla geliştirilir.²⁴¹ İnsanların günlük yaşamından başlayarak, ekonomi ve teknoloji gibi etkenlerin bilinçli kullanılması, tabii denge açısından hayati bir önem taşır. Teknoloji, faydanın yanı sıra birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Bu sebeple üç düşünce türünün bilim eğitime dâhil edilmesine ihtiyaç vardır.²⁴²

i. Öğrencileri, bilimin bir topluluk üzerinde gösterebileceği zararlı etkilerden haberdar kılacak toplum araştırmaları yapmaya teşvik etmek.

ii. Öğrencileri, bilim ve teknolojinin dünya kalkınmasında kullanılması sonucu ortaya çıkan problemlerden haberdar edebilecek, dünya geneline ilişkin araştırmalara yönlendirmek. Açlık ve yoksulluğu ortadan kaldırmak, tüm insanların; refah, fırsat ve ayrıcalıklardan, olabildiğince eşit ölçüde yararlanabilmesini sağlamak için, mevcut kaynakları ve üretilen ürünleri adil dağıtmak gerekmektedir. Bu da doğaya bakışı değiştirmeyi öngörmektedir.²⁴³

iii. Öğrencileri, bilimin insanlığın barış ve mutluluğu için nasıl düzenlenebileceği, tabiatın insana verilmiş bir emanet olduğu konusunda bilgilendirebilecek, dini ve ahlaki araştırmalara yönlendirmek. Bir dini ve ahlaki çözümün sunduğu "çevre için eğitim" olmaksızın, çevre politikası yürütmek üzere, oluşturulan ekonomik sistemler eksik kalmaktadır. Bunun en önemli nedeni, öğrenme ve arzuya dönük yetersizlik, kişinin kendi davranışlarını emanet bilinci ve sorumluluk duygusuna göre düzenleyememesidir.

²⁴¹ Nahl 16/ 49; İsrâ 17/ 44; Hacc 22/18; Rum 30/ 22; Rahman 55/ 6.

²⁴² Yunus Negus, "İslam'ın İçindeki Bilim: Dünyamıza Şefkat ve İhtimam Göstermeyi öğrenmek", *İslam ve Ekoloji*, çev. Murat Çiftkaya; Fazlun Khalid, Joanne O'Brien, ed. İğdaş Yayınları, İstanbul, 1997, s. 49-63.

²⁴³ Annemarie Pieper, *Etiğe Giriş*, çev. Veysel Atayman, Gönül sezer, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999, s.95.

4.2. Hakkaniyet İlkesi

İnsandaki önemli duygulardan biri olan bencillik, hakkaniyet ilkesinin ihlal edilmesine, insanın adaletten ayrılıp zulme yönelmesine sebep olan en önemli etkenlerden biridir.

4.2.1. Bencillik

İnsanın benmerkezci olması, adaletin önündeki en büyük engellerden biridir.²⁴⁴ İnsanın uzun vadede mutluluğuna hizmet etmek yerine, geçici doyumları tatmin edici bir dürtü olan benmerkezcilik, erdemli insanlar tarafından kontrol altına alınabilir.²⁴⁵ İnsanın bir ifrattan diğerine sıçraması, bazı temel ahlaki gerginlikleri açığa çıkarmaktadır. İnsan davranışlarının istikrarlı ve verimli olması isteniyorsa, eğitimin faaliyet göstermesi gereken yer, bu ahlaki gerginlikler alanıdır.²⁴⁶

İnsanın bencil olmasına sebep olan birçok duygu vardır. Bu duygular her insanın tabiatında yaratılıştan, az veya çok bulunmaktadır. Bunlar bilinçli bir şekilde kontrol edilip, dengede tutulabildiği ölçüde insan, zulüm karakterinden uzaklaşarak, adil olmaya yaklaşabilir. Kur'ân ahlakı, zalim karakterin karşısına, muhsin karakterini²⁴⁷ koyarak, zulümden uzaklaşıp, adalete yaklaşma konusunda, herkesin aynı olamayacağını, adaleti yerine getirmenin bir yarış olduğunu, bu yarışta, ortada olmanın iyi olduğunu, ancak bundan daha iyisinin de önde gitmek olduğunu vurgulamaktadır.²⁴⁸

Bazı filozof ve ahlakçılar, tıp ilminde bedenle ilgili hastalıkların tedavi edilmesi gibi, ahlak ilminde de reziletlerin hastalık olduğunu ve tedavi edilmesi gerektiğini düşünürler. Tedavi yöntemlerini şu şekilde açıklamışlardır:²⁴⁹

²⁴⁴ Nisa 4/135.

²⁴⁵ Nevzat Tarhan, *Güzel insan Modeli*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2012, s. 67-68.

²⁴⁶ Fazlurrahman, *Ana Konularıyla Kur'an*, s. 63.

²⁴⁷ Saffat 37/113.

²⁴⁸ Fatır 35/32.

²⁴⁹ İbn Miskeveyh, *Ahlaki Olgunlaştırma*, s.167-169; Tusi, a.g.e., s.173-177; Anay, a.g.e., s. 317.

i. İyi fiilleri tekrar ederek, alışkanlık haline getirmek suretiyle rezileti ortadan kaldırmak ve huyları itidale getirmek gerekir.

ii. Ahlaki hastalığa yakalanan birinin düşünce söz ve davranışlarıyla yaptıklarından pişmanlık duyması ve kendisini eleştirmesi gerekir.

iii. Tedavi edilmesi istenen reziletin zıddı olan bir fazileti meydana getirecek sebepleri oluşturmak gerekir.

iv. Reziletin kaynağı olan kuvvet, zayıf düşüp boyun eğinceye kadar, onu cezalandırma, eziyet etme,²⁵⁰ zor işlere koşma, yorucu riyâzata devam etme yöntemlerini uygulayarak tedavi etmek gerekir. Bazı ahlakçılar ahlak eğitiminde cebir (zorlama) yöntemine başvurulabileceğini söyleseler de bu yöntem ancak çok zor durumda kalınca yer verilebileceğine dikkat çekmektedirler.²⁵¹

Adalet duygusunun bulunduğu yerde zulüm duygunun, zulüm duygusunun bulunduğu yerde de adalet duygusunun bulunması mümkün değildir. Bu sebep din ve ahlak eğitiminde duygu eğitime öncelik verilmesi gerekmektedir.

4.2.1.1. Bencilliğin Sebepleri

Dünya hayatının cazibesi, hevaya uyma, şeytanın düşmanlığı, arzu ve hevesine düşkün olma, hırs, cimrilik gibi duygular, insanın bencil davranmasına sebep olan duygulardan bazılarıdır.

Dünya hayatının cazibesine kapılarak,²⁵² sadece dünya hayatında iyilik isteyenler, ahiretteki mükâfattan nasipleri kalmadığı için,²⁵³ bir anlamda kendilerine zulüm etmiş olurlar. Buna mukabil hakikati idrak etmiş, dürüst ve erdemli

²⁵⁰ Örneğin: Öfke kuvvetini gidererek, yerine akıllılık, usluluk sıfatını getirmek için eskiden bazı adi insanlar ücretle tutularak, bu öfkeli adama, kalabalık bir yerde onu kızdıracak sözler söyledirlerdi. Böylece alışkanlık neticesinde her söze öfkelenmezdi. Zamanla hilm sıfatı kendisine hâkim olurdu. (bkz. Gazali, *Mizanü'l- Amel*, s. 132– 135).

²⁵¹ Farabi, *Tahsilü's-Saade*, s. 79- 80; İbn Rüşd, *Averroes on Plato's Republic*, nşr. R. Lerner, Cornell University Press, İthaca, 2005, s. 8-10.

²⁵² *Nazi'at* 79/38-39.

²⁵³ Bakara 2/200.

davranışlarda bulunan kimseler ise Allah'ın yanında kıymetli olan davranışların daha değerli olduğunu bilmektedirler. Ancak bu anlayışı kazanmak, bazı zorluklara göğüs germekle elde edilebilir.²⁵⁴

İnsanı yaratan Allah, ona şahdamarından daha yakın olduğunu, insan nefsinin mahiyetini bildiğini ifade ediyor.²⁵⁵ Ancak bu beyan, insana hevasının peşine düşmeyi salık vermez. Hevasına uyan²⁵⁶ insanların çok olduğu toplumlarda insani değerler rağbet görmez. Adaletle hareket etme ahlakı zayıflar. Kendisine hakikat bilgisi ulaşanların bile, adaletten ayrılmalarının en önemli sebebi, hevanın²⁵⁷ insanın aklını çececek kadar güçlü olmasıdır.²⁵⁸ İlahi mesaj, akıllarını doğru kullanmayarak,²⁵⁹ heva ve hevesinin peşine düşeni, düşünmeden hareket eden koyun sürüsüne benzetir.²⁶⁰ Bu insan tipi,²⁶¹ harici şartlar ne olursa olsun, aklıyla bedensel güdülerindeki çatışmanın ve dolayısıyla içsel huzursuzluğun, hayali korku ve kuruntuların esiri durumundadır. Bu sebeple inançlı bir kişinin eriştiği zihni berraklıktan, ruhi dengeden yoksundur.²⁶²

Akıl iyiyi,²⁶³ nefis de kötüyü emretmektedir.²⁶⁴ İnsan çoğu zaman akıl veya sağduyunun ahlaken iyi bulmadığı yöne sürükleyen güdülerle doludur.²⁶⁵ Bunun yanında, şeytanın düşmanlığı sebebiyle,²⁶⁶ kötü olan şeyleri iyi gibi görerek, zulme düşmemeye dikkat edilmelidir.

²⁵⁴ Kasas 28/79-81.

²⁵⁵ Kaf 50/16.

²⁵⁶ Taha 20/24, 43, 81-87; Naziat 79/17; Fecr 89/11-13; Zariyat 52/53; Hakka 69/5; Şems 91/11-14.

²⁵⁷ Bakara 2/145; Rum 30/29; Sad 38/26.

²⁵⁸ Bayraklı, a.g.e., cilt 5, s. 356.

²⁵⁹ Furkan 25/43.

²⁶⁰ Fahrüddin Razi, a.g.e., cilt 17, s. 239.

²⁶¹ Araf 7/ 176.

²⁶² Muhammed Esed, *Kur'an Mesajı*, İşaret Yayınları, İstanbul, 1999, cilt 1, s. 310/142.

²⁶³ Tur 52/32.

²⁶⁴ Yusuf 12/53.

²⁶⁵ Esed, a.g.e., cilt 2, s. 468/ 54.

²⁶⁶ Nisa 24/21; En'am 6/43; Neml 27/24; Mücadele 58/19.

İnsan, varlık sahibi olsa da, çok cimri olmasından dolayı,²⁶⁷ şeytanın onu fakirlik korkusuna sevk etmesiyle,²⁶⁸ infaktan uzak durur. Cimri bir insan, insan olma haysiyetiyle, çevresindeki ihtiyaç sahiplerinin durumlarını görünce, buna üzülmekten kendini alamaz. Ancak içindeki cimrilik, onu yardım etmekten alıkoyar. Bundan dolayı devamlı olarak vicdanı ile çatışma yaşar. Bu anlamda cimriliğin, ruhta büyük huzursuzluğa kaynaklık eden bir dengesizlik, bir zulüm durumu²⁶⁹ olduğunu söylemek mümkündür. Nefsin cimriliğinden kurtulamadıkça, insan rahata kavuşamaz.²⁷⁰

Kınalızade, cimriliği, tedavisi zor bir hastalık olarak görür. Cimriliğin asıl sebebi olan mal sevgisinin, kanaat yoluyla; uzun emelin de ölümü hatırlamakla normale dönebileceğini söyler. Ayrıca, cimrilerin sonunda düştükleri kötü durumları düşünerek, cimrilikten vazgeçmeye çalışmaları gerektiğini, gösteriş gibi de olsa cömertliğe kendilerini zorlamalarını, sonra da bu huyu ahlakileştirerek, riyayı da def edilebileceklerini tavsiye eder.²⁷¹

4.2.1.2. Bencilliğin Sonuçları

İnsanın tabiatındaki bencillik; kin, kibir, nankörlük, hased, acelecilik, önyargı, taassup gibi bazı duyguların ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Bir insana ve topluma olan kin, insanı adaletsizliğe sürükleyebilir.²⁷² Kin beslediği düşmanına adil davranmayı başaran insanın en büyük ödülü, o düşmanın dosta dönüşmesidir.²⁷³ Kin önce adaleti, sonra iyilik ve sevgi erdemlerini, toplumdaki barış ve huzuru ortadan kaldırır.

²⁶⁷ İsra 17/100.

²⁶⁸ Bakara 2/268.

²⁶⁹ Fahrüddin Razi, a.g.e., cilt 21, s. 523.

²⁷⁰ Tegabun 64/16.

²⁷¹ Kınalızade, a.g.e., s. 301-303.

²⁷² Maide 6/8.

²⁷³ Bayraklı, a.g.e., cilt 5, s. 487.

İnsanın yaratıldığını unutarak, kendine yeterli olduğunu zannetmesi, onun hakikate karşı azgınlaşmasına, tartışmaya girmesine ve isyan etmesine, böylelikle zulme düşmesine sebep olabilmektedir.²⁷⁴ Kınalızade, en küçük şeylerde bile münakaşa ve mücadele etmek, kavga etmek anlamlarına gelen mira (kavgacılık) nın, kin tohumlarının ekilmesine sebep olacağını söyler. Kâinat binasının, ülfet ve birlik üzerine konulduğunu, o halde kâinat binasının düzenini bozmanın, hasletlerin en çirkini olduğunu, bu hali düşünüp bundan vazgeçilmesi gerektiğini ifade eder.²⁷⁵

Kur'an'da insanın "aceleden yaratılması" ifadesi, onun tabiatındaki sabırsızlığı, Allah'ın mukadder yargısına inanmamakta gösterdiği aceleciliği beyan etmektedir.²⁷⁶ Öyle ki insanın aceleciliği, onu hayra dua eder gibi şerre dua etmeye sürükleyebilmektedir.²⁷⁷

Ahlaki bir zaaf olarak başkalarını küçük görmek ve onlarla alay etmek anlamıyla düşünüldüğünde kibir,²⁷⁸ bir zulümdür. İnsan ilişkilerini olumsuz yönde etkileyerek, aralarındaki güveni sarsarak, toplumsal ilişkileri zedeler.

Büyüklenmek anlamına gelen kibir; sıfat olarak, "ucb" (kendini beğenme)'a yakındır. Çoğu zaman ucun sebebi, kişinin kendine ait ilim ve kemal gibi faziletleri tanıyıp, başkalarının sahip olduğu faziletleri tanımamasıdır. Bunun için kendini beğenme hastalığına yakalanmış olanların, fazilet sahibi olanların, övülen hasletlerini bilerek, onları kendisine ayna yapmaları, bu ayna da kendi kusurlarını görmeleri gerekir. Ucb sahibi, kendisinde üstünlük varlığına inanır, kibirli ise başkasına karşı üstünlük taslar ve kibirlenmeye devam eder. Kibir reziletinden kurtulup, tevazu faziletini elde etmek için, her insanın, hiç yokken, nasıl yaratıldığını düşünmesi kâfidir.²⁷⁹

²⁷⁴ Nahl 16/4; Kehf 18-54; Alak 96/6-7.

²⁷⁵ Kınalızade, a.g.e s.190.

²⁷⁶ Esed, a.g.e., cilt 2, s. 653/ 49.

²⁷⁷ İsrâ 17/11.

²⁷⁸ Nisa 4/36, 72; Lokman 31/18; Mü'min 40/60; Nuh 71/7.

²⁷⁹ Kınalızade, a.g.e., s.191,193-194.

Adaletin ortaya çıkmasını engelleyen diğer bir duygu da gururdur.²⁸⁰ Gururlu kişiler, sıradan olmaktan korktukları için hata yapmaktan aşırı derecede çekinirler. Eleştiriye kapalı olmaları, etraflıca düşünmelerine ve sağlam bilgilerle karar vermelerine mani olur. Psikolojik bütünlüklerini korumak maksadıyla, üstün ve özel olduklarını düşünmeleri, onları devamlı olarak egolarını beslemeye götürür. Olayları etraflıca düşünüp, sağlam bilgiye ulaşmaları, egolarını rahatsız edecek bir bilgi ile karşılaşma ihtimali doğurduğu için yeterince objektif olamazlar.²⁸¹

Önyargılı olmak da²⁸² adil davranmayı zorlaştıran durumlardan biridir. Peşin hükümler; insanı eksik ve hatalı bilgilerden hareket edip, genelleme yapmaya, başkalarına karşı olumsuz tutum geliştirmeye ve düşmanca davranmaya sebep olabilir.²⁸³ İnsanların birbirlerini anlamaya çalışmaları, kendilerini eşit düzeyde görmelerine, aralarında sezgiyi geliştirerek, empati yapabilmelerine yardım eder. Karşımızdaki insan, iyi olabilir, kötü olabilir, güçlü-zayıf, dini, dili, ırkı farklı olabilir. Sevdiğimiz veya sevmediğimiz bir kişi olabilir. Ne olursa olsun ona karşı adil davranmak her şeyden önce bir görevdir.

Taassupta körü körüne bir tarafgirlik,²⁸⁴ doğruluğunu hiç araştırmadan²⁸⁵ diğer düşünceleri inkâr söz konusudur. Burada, duygularımızın acımasızca, akıl ve vicdandan yoksun bir şekilde kullanılması, adil davranmaya engel olmaktadır.

İnsanın nankörlüğü ve ümitsiz davranması genellikle iki durumda ortaya çıkmaktadır: Birincisi; kendisine karşılıksız sağlanan bir iyilik yapılırsa, sonradan bu iyilik geri alınır, ümitsizliğe kapılır ve nankörce davranır.²⁸⁶ İkincisi; insan çoğu zaman anlaşılmasız duygu durumlarına düşer. Nimet ile sıkıntı arasında kaldığında

²⁸⁰ Al-i İmran 3/24.

²⁸¹ Tarhan, *Duyguların Psikolojisi*, s. 123.

²⁸² Hucurat 49/16.

²⁸³ Tarhan, *Duyguların Psikolojisi*, s. 124.

²⁸⁴ Maide 5/104.

²⁸⁵ Bakara 2/170. Kasas 28/36.

²⁸⁶ Hud 11/9; Yunus 10/12; Hac 22/66; Sebe' 34/17; Zümer 39/8.

gerekli olan davranışı gösteremez. Bir an yalvardığı makamı, rahata kavuştuğunda görmezlikten gelir.²⁸⁷ Bir zarar dokununca da iyice karamsarlığa düşer.²⁸⁸

İnsanın adaletten ayrılp zulme sapmasının en önemli sebeplerinden birinin bencillik olmasının yanında, adil olmanın insanın tek bir tarafıyla ilgili olduğunu söylemek mümkün değildir. Gerçekte adalet, bir bütün olarak, "nasıl insanlar olunması" gerektiği ile yakından ilgilidir. Bu erdem, "bir kişiye, başkalarının haklarına saygı göstermeyi emrettiği gibi, başkalarının da o kişinin haklarına saygı göstermelerini" emreder.

2.2.2. Hoşgörü ve Barış

Adaletin en yaygın görünümü eşitlik olsa da, adaleti eşitliğe indirgemek mümkün değildir.²⁸⁹ Adaletin sağlanabilmesi için eşitlikten hem oransal hem de sayısal olarak yararlanılması gerekmektedir. Yetenek, onur ve toplum içindeki yer bakımından eşit olmayan kimselere, eşit davranıldığı zaman, hakkaniyet ilkesi çiğnenmiş olur. İnsanlar eşitsizlikleri oranında eşit pay almalıdırlar.²⁹⁰ Sponville, herkesin ihtiyaçları ve yetenekleri farklıyken, herkese aynı şeyleri vermek adil olur mu? Herkesin kapasitesi ve yükümlülükleri farklıyken, herkesten aynı şeyleri istemek adil olur mu? O halde eşitsiz insanlar arasında eşitlik nasıl sağlanır? Diye sorarak, adalet ile eşitliğin farkını aramaktadır.²⁹¹

Bireysel adaletin topluma uzandığı yerde aktif hale gelen hakkaniyet²⁹² ilkesine bağlı olarak ortaya çıkan eşitlik ve özgürlük düşüncesi,²⁹³ insanlar arasında barış ve hoşgörünün yayılmasını sağlar. Gerçekte barış ve hoşgörünün bir görev olduğunu, hoşgörülü olmama hakkının olmayıp, hoş görülmenin bir hak olduğunu

²⁸⁷ Zümer 39/49.

²⁸⁸ İsrâ 17/83; Fussilet 41/49-51.

²⁸⁹ Çeçen, a.g.e., s. 40.

²⁹⁰ Aristo, a.g.e., s.93-101.

²⁹¹ Andre C. Sponville, *Büyük Erdemler Risalesi*, Bilgi Üniversitesi yayınları, İstanbul, 2004, s. 80.

²⁹² Akseki, a.g.e., s. 287.

²⁹³ Ali O.Gündoğan, "Hak ve Adalet", <http://www.aliosmangundogan.com/PDF/Bildiri/Ali-Osman-Gundogan-Hak-ve-Adalet.pdf>. Erişim: 10 Ekim 2013.

söylemek mümkündür. Barış ve hoşgörü, bütün insanlığı bir dayanışma topluluğu olarak kavrayan adalet erdemine dayalı olarak gerçekleşebilir.²⁹⁴

İslam ahlakı, herkesin güven içerisinde yaşayabileceği barış ve hoşgörü²⁹⁵ ortamını oluşturmanın prensiplerini ortaya koymaktadır. Kur'an'da somut bir hoşgörü olmamasına rağmen, hoşgörüyü anlam olarak içeren sayısız ayet bulunmaktadır.²⁹⁶ Kur'an'da adalet ile ilgili ayetler incelendiğinde, hoşgörü ortamını sağlamak için adalete uymanın zorunlu tutulduğu görülmektedir.²⁹⁷ Bu anlamda adaletin ahlaki boyutunun, hoşgörü ile birleştiğini, hoşgörünün aynı zamanda ahlaki bir adalet olduğunu söylemek mümkündür.²⁹⁸ Buna göre insanın doğuştan getirmiş olduğu farklı din, inanç, farklı görüş ve anlayışlar, ayrıca bu farklılıklardan doğan, sosyal ve kültürel değerler, Kur'ani hoşgörü kapsamında yer alırlar.²⁹⁹

Din ve ahlak eğitimi açısından barışık³⁰⁰ olmanın iki boyutundan bahsedilir:

i. Bireyin kendisi ile barışı; bu, kişinin kendi potansiyelini fark etmesi ve kabullenmesidir. Kişinin kendi ihtiyaçlarını fark etmesi, bu ihtiyaçlarını çevrenin imkânlarını da kullanarak gidermeye çalışması, geçmişte yaşadığı olayları yeniden yorumlaması, anlamlandırması, bitmemiş işlerini bitirmesi, ruhsal sorunlarını çözmesi kendisi ile barışı sağlar.

ii. Kişinin kendi dışındakilerle barışması; burada söz konusu olan, kişinin anne-baba gibi yakın çevreden başlayarak, bütün insanlarla ve tabiatla uzlaşmasıdır.³⁰¹

²⁹⁴ Pieper, a.g.e., s. 96.

²⁹⁵ Bakara 2/224; Nisa 4/114, 128,129; Hucurat 49/9.

²⁹⁶ Kaf 50/45; Gaşiye 88/22; Nahl 16/82; Şura 42/6; En'am 6/35.

²⁹⁷ Maide 5/8; Şura 42/15.

²⁹⁸ Ömer Arslan, *Kur'an ve Hoşgörü*, AÜİFY, Ankara, 2005, s. 83-85.

²⁹⁹ Arslan, *Kur'an ve Hoşgörü*, s. 68.

³⁰⁰ Lise öğrencilerinin katıldığı bir araştırmada gençlerin % 90,7'si ; "insanlar arasında kardeşlik, dostluk, sevgi ve saygı gibi duyguların güçlenmesinde, dinin önemli bir rolü olduğunu ifade etmişlerdir (Halis Ayhan ve diğerleri, *Din ve Ahlak Eğitim ve Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, s.197).

İnsanı merkeze alarak, insani duyguların geliştirilmesi ve olumsuz duyguların kontrol edilmesini hedefleyen eğitim, barışsever nesiller yetiştirmenin en önemli aracıdır.³⁰² İnsanı derinden etkileyen din olgusunu, öğretim konusu yapmasından dolayı din eğitim ve öğretimi, çatışma ve gerilim kültürünün yerine, barış kültürünü ikame etmede öncü role sahiptir.³⁰³ Dini içerikten yoksun, herhangi bir bilimsel disiplinin barış eğitimi konusunda,³⁰⁴ sunduğu bilgilerin kalıcı ve devamlı olması zor görünmektedir.³⁰⁵

4.3. Denge İlkesi

Adalet, ister toplumsal ister bireysel olsun, bir uyum ve denge halidir. Adalette ruhun iç durumu, iç eylemlerindeki düzen ve ödevin yerine getirilmesi söz konusudur. Böylece ruhun bütün bölümleri kendine düşen işi iyi yaparsa, hepsi bir uyum içerisinde bulunursa, ruhun erdemi de doğru bir nitelik kazanır ve bölümleri arasında doğru bir bağlantı kurar.³⁰⁶

Akıl ve duygu ayrımı yaparak, duyguları birer zayıflık olarak görüp, onların eğitilmez olduğu düşünüldüğünde, işlenip geliştirilmesi mümkün olmayacaktır. Gerçekte zulme sebep olan davranış, bilgisizlikten çok, duyguların dengede olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple İslam ahlakı, zulüm karakterini eğitmede, insanların duygu eğitimine ağırlık verilmesini salık vermektedir.

³⁰¹ M. Şevki Aydın, "Barış Kültürü ve Din Eğitimi", *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*, Suat Cebeci, ed. Değişim Yayınları, İstanbul, 2002, s.114-123.

³⁰² Hüseyin Yılmaz, "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının Barış eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", *Değerler ve Eğitimi*, Recep Kaymakcan ve diğerleri, ed. İstanbul, 2007, s. 697-713.

³⁰³ Aydın, M. Şevki, "Barış Kültürü ve Din Eğitimi", a.g.m., s.119.

³⁰⁴ 1974'de, Belçika'da gerçekleştirilen, Din ve Barış Üzerine Dünya Konferansı'nda, silahsızlanma ve güvenlik üzerine yapılan çalışma komisyonunda, özellikle barış ve adalet konularına önem verilmiş, barış ve sosyal adaletin sağlanmasında, dinlerin katkılarında yararlanılması öngörülmüştür. Artık tüm dinlerin kendi içerisinde barındırdıkları barış idealinin, uygulama safhasına geçirilmesinin zamanı geldiğini, dinlerin ancak bu yolla, kamuoyuna etki edebileceğini ve olumlu bir barış politikasının oluşmasına, katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır (Köylü, Mustafa, *Küresel Ahlak Eğitimi*, Dem yayınları, İstanbul 2006, s.159. Aktarım: Marcus Braybroke, *Stepping Stones to a Global Ethic*, London, SCM Press, 1992, s.59).

³⁰⁵ Yılmaz, a.g.m. s.698.

³⁰⁶ Platon, a.g.e., 443/d-e; İbn Sina, *İlahiyat*, s. 441; *Tis'u Resail fi'l-Hikme ve't Tabiiyyat*, Matbaatü'l-Cevaib, İstanbul, 1298, s.102-103.

Dengeli bir karakterin oluşmasında, dini ve ahlaki eğitimin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. İnsan yapısındaki iki büyük duygunun; sevgi ve korku dengesinin, küçük yaşlardan itibaren doğru bir şekilde işlenmesi gerekmektedir.

4.3.1. Sevgide Denge

İnsanın erdemli davranış göstermesini sağlayacak birçok duyguyu içinde bulunduran sevgi, insanların ruhlarını birleştiren, düşmanlıkları yıkan, insanı insan yapan, insanı insana karşı yumuşatan ve yücelten bir güçtür.³⁰⁷ İnsan fitratında doğal olarak bulunan sevginin tezahürleri ve davranışlara yansması çok farklı olabilmektedir. Bu bakımdan sevginin yönlendirilmesi ve ölçülü bir şekilde ayarlanması önemlidir. Çoğunlukla sevginin subjektif yönünün ağır basması, insanın tercihleri konusunda yanılığa düşmesine, adaletten ayrılmasına sebep olabilmektedir.³⁰⁸ Adaletin sağlanabilmesi için, ceza ve mükafaat veren kişi; kibir, aşırı tevazu, öfke ve sevgi gibi durumlardan uzak olmalıdır. Çünkü kibir ve öfke işlenen suçu cezalandırma noktasında aşırılığa, tevazu ve sevgi ise kişiye hak ettiğinden daha hafif bir ceza vermeye sevk eder.³⁰⁹

Dünya sevgisi, insana ahireti unutturup, tamamen dünyaya bağlanmasına, dengeyi kaybetmesine neden olabilir.³¹⁰ Sevginin dünya ve maddeye yönelmesi, değer yargılarının madde planında kalması, ruhun yükselişine engel olmaktadır. Bu bakımdan sevginin maddi değerler kadar, manevi değerlerden faydalandırılmasına imkân verilmelidir. İnsanın yalnız başına bu dengeyi sağlaması zordur. Eğitim, bu konuda gerekli ölçüleri vererek, insana yardımcı olabilir.³¹¹

Zihinsel ahlaki gelişim kuramına göre ahlak duygusu, altı yaşına kadar gerçek bir vicdan duygusundan ziyade şiddetli cezaların hatırlanmasına ve dayak korkusuna bağlıdır. Bu sebeple çocuğun kıskançlıkları ve kaprisleri karşısında, pek aldırış

³⁰⁷ Gülşeni, a.g.e., s.134.

³⁰⁸ Başkurt, a.g.e., s. 321.

³⁰⁹ Ebubekir Razi, *et-Tıbbu 'r-Ruhani*, s. 56.

³¹⁰ Nahl16/107, 6/151; İsra 17/31.

³¹¹ Başkurt, a.g.e., s.322.

etmeyerek, şiddetli cezalara başvurmamak gerekir.³¹² Çocuğa daha çok sevgi göstermek, kardeşler arasında sevgi dağıtımında ihtiyatlı davranmak, adalet duygusunun gelişmesine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Terbiyenin esasını korku değil, sevgi teşkil ettiği zaman çocuk, insani münasebetleri çok erkenden anlamaya başlar. İnsani münasebetleri yaşamak suretiyle de çocuk, toplumda barış içinde yaşamının, her şeyden evvel işbirliğine ve paylaşmaya dayandığını anlayacaktır.³¹³ Çocukta, sevgi ortamı içerisinde özgüven duygusu daha kolay gelişir.³¹⁴ Anne-baba hem çocuklarına hem de çevrelerine sevgi ile davranırsa, çocuklar da onların yokluğunda anne-babaları gibi davranacaklardır.

Din ve ahlak eğitiminde manevi cezalar, maddi cezalardan daha iyi sonuç vermektedir. Çocuğu en çok etkileyen ceza, sevdiği bir insanın ilgisinden, sevgisinden mahrum kalmasıdır.³¹⁵ Çocuğa sevgiden mahrum bırakma cezası uygulayabilmek için, önce anne veya baba ile çocuk arasında sevgiye dayanan sıcak bir münasebetin kurulmuş olması gerekir. Sevgi bağı ile birlikte olan manevi disiplin, çocukta kuvvetli bir vicdanın oluşmasını sağlar. En kuvvetli vicdan, iyi davranışları anneleri tarafından sevgi ile ödüllendirilen çocuklarda görülmüştür. Suçlu çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar ise, bunların babaları tarafından dayakla terbiye edildiğini göstermektedir.³¹⁶

5-6 yaşlarından itibaren çocuğun din ve ahlak eğitimine, bu dönemde en çok ihtiyaç duyduğu sevgi yönünden yaklaşmak etkili olacaktır. Çocukta din ile ilgisi en çok olan duygu sevgidir. Çocuk Allah'a ümit ve sevgi ile bağlanmak istemektedir.³¹⁷ Bu sebeple Allah inancı eğitiminde, Allah'ın suçları ve yanlış davranışları hemen cezalandırmayıp, onların farkına varmamız ve vazgeçmemiz için, zaman tanıyan,

³¹² Jersild, a.g.e., s.154-155.

³¹³ Refia U.Şemin, *Çocukta Ahlaki Davranış*, İÜEFĐ, İstanbul, 1954, s.72.

³¹⁴ Meral Çileli, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, V Yayınları, Ankara, 1980, s. 111.

³¹⁵ Toplumsal öğrenme yaklaşımını savunan bilim adamlarından Hoffman ahlak eğitiminde bazı disiplin yöntemlerinden bahsetmektedir. Bu yöntemler; Fiziksel disiplin yöntemleri; fiziksel ceza ile maddi olanaklardan yoksun bırakmayı içermektedir. Fiziksel olmayan disiplin yöntemleri ise sevgiden yoksun bırakma, açıklama ve şefkattir. (bkz. Çileli, *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*).

³¹⁶ Erol Güngör, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2000. s. 61.

³¹⁷ M. Emin Ay, *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?* UÜİFY, Ankara, 1987, s.107.

davranışlarımızın iyi ve güzel olanlarını beğenen, büyük ölçüde mükâfatlar veren bir varlık olduğu anlatılmalıdır.³¹⁸ Çocuğun sevildiğini bilmesi, onda özgüvenin artmasına yardım ettiğine göre, Allah'ın kendisini sevdiğine bütün kalbiyle inanan çocukların bu inançları, yeri geldikçe tekrarlanarak, kuvvetlendirilmelidir.³¹⁹ Böylece çocuk Allah'ı sevdiği için veya Allah kendisini sevsin diye, bazı davranışlarından vazgeçecek, bazılarını da yapacaktır. Yaşı ilerledikçe Allah'a olan sevgi, varlıklara da yönelecek ve tüm ilişkilerinde sevgi motifi ana unsur olacaktır.³²⁰

4.3.2. Korkuda Denge

Korku ve ümit duygusunun, çocukla dış dünya arasında ilişki kuran sevgi ve nefret duygusu gelişmeden evvel, çocuğun öz varlığı ile birlikte geliştiği bilinmektedir.³²¹

İnsanın aceleci bir yaratılışa sahip olması,³²² sabırsız olması ve çabuk ümitsizliğe kapılması,³²³ korkuya kapılmasına sebep olabilir. Zihnini felce uğratan korkuya karşı insan, kendini korumaya yönelik savunma silahları geliştirebilir.³²⁴ Bu ise insanın adaletten ayrılmasına sebep olmaktadır.

Adalet tabiatı gereği, mükâfat ve cezada tek taraflı olunmamasını, haksızlığa yol verilmemesini, fazlalık ve eksikliğin ortaya çıkmamasını gerektirir.³²⁵ Din ve ahlak eğitiminde, çocukta utanç ve suçluluk duygusunu doğurmayı amaçlayan, tenkit, azarlama, aşağılama, başkalarıyla kıyaslama, alay etme, küçük düşürme gibi psikolojik ve sözlü cezalara başvurulması, onda, ahlaki duyarsızlık, utanmazlık ve isyankârlık davranışlarına yol açabilmektedir.³²⁶ Fiziksel cezalar, çocukta derin

³¹⁸ Halis Ayhan, *Din Eğitimi ve Öğretimi*, MÜİFY, İstanbul 1997, s.118.

³¹⁹ Ayhan, *Din Eğitimi ve Öğretimi*, s. 117.

³²⁰ Özyılmaz, a.g.e., s. 110.

³²¹ Muhammed Kutup, *İnsan Psikolojisi Üzerine Etütler*, çev. Bekir Karlığa, İşaret Yayınları, İstanbul, tsz., s.113.

³²² İsrâ 17/11, Enbiya 21/37.

³²³ Rum 30/36.

³²⁴ Tarhan, *Duyguların Psikolojisi*, s. 121.

³²⁵ Tusi, a.g.e., s.150.

³²⁶ İbn Miskeveyh, *Ahlakı Olgunlaştırma*, s. 59.

düşmanlık duygusu oluşturarak, aynı tür davranışın başkalarına gösterilmesine, ahlaki gelişiminin içsel kontrol yerine, dışarıdan gelecek cezadan kaçınma yöntemleri doğrultusunda gelişmesine sebep olmaktadır.³²⁷

Zihinsel ahlaki gelişim kuramına göre, çocukta haklı haksız ayrımını yapmaya yarayan vicdan, en erken 7 yaşında ortaya çıkan ve gelişimini ancak 3-4 yılda tamamlayabilen bir kavramdır.³²⁸ O halde yedi yaşından evvel çocuğa uygulanacak cezalar, dolayısıyla telkin edilecek olan Allah korkusu, onun için sadece caydırıcı olacak, kalıcı olmayacaktır.³²⁹ Yapılan bazı araştırmalar, çocukların korktukları konular arasında, Allah, cehennem gibi korkuların olmadığını göstermekte, kişilerdeki bu korkuların genellikle hatalı telkinlerden kaynaklandığını ortaya çıkarmaktadır.³³⁰

Allah'ın hep cezalandıran, çarpan bir varlık olduğu, günah işleyenlerin taş olacağı, cehennemde yanacağı gibi, korku motifleriyle çocuğu eğitmeye çalışmak, çocuğun Allah'a karşı sorumluluk bilinci geliştirmesine engel olur. Allah ile iletişimde, sadece korkuya³³¹ dayalı bir ilişki gelişerek çocukta güven duygusu sarsılır. Onun korkak, endişeli, her davranışında tereddütlü bir insan olmasına yol açarak, çocuğun güzel hayalleri ve ümitlerinin zayıflamasına sebep olur.³³² Tüm bunlar, adalet duygunun yanlış şekillenmesine, ilk zamanlarda fark edilmese de, çocuğun kişiliğinde, zulüm duygusunun gelişmesine yol açar.

Zihinsel ahlaki gelişim kuramına göre, ilkel ahlak yargıları yedi-sekiz yaşlarına kadar sürdükten sonra, yerini daha olgun adalet yargılarına bırakmaktadır.

³²⁷ Çileli, a.e.g., s.112.

³²⁸ Jacquin, a.g.e., s. 97.

³²⁹ Ay. a.g.e., s. 106.

³³⁰ Ay, a. g.e., s. 29.

³³¹ Altı yaşlarında bir oğlan çocuğu yaramazlık yaptığı zaman mütemadiyen, "Allah seni sevmez, cehennemde yakar" telkinleriyle yaramazlıklarından vazgeçirilmeye çalışılmaktadır. Bir sabah kahvaltısında çocuk birdenbire, "Baba bizim köyde de Allah var mı?" diye sorar. Çocuğun bu sorusunu merak eden babası,"Oğlum Allah her yerde vardır; ama niçin soruyorsun" deyince çocuk,"Eğer Allah orada yoksa oraya gidecektim de..." cevabını verir. (Halis Ayhan, *Din Eğitimi ve Öğretimi*, s. 114)

³³² Ayhan, *Din Eğitimi ve Öğretimi*, s.116.

Çocuk olgunlaştıkça, adaleti cezalandırma olarak değil de, felsefi açıdan görebiliyorsa, ahlaki yargılar da buna bağlı olarak değişecektir.³³³

Bu ahlaki gelişmeler, herkese göre aynı yaşta olmamakla beraber, genel olarak çocukların 9 yaşından itibaren, gelişmiş bir adalet anlayışına sahip olabildikleri görülmektedir. Bu dönem din ve ahlak eğitimcileri açısından dikkatle takip edilerek, eğitimde korku motifi; zamana, duruma ve kişiye göre doğru kullanılarak, adalet duygusunun gelişimine, olumlu katkılar sağlanabilir. Bu yaşlarda korku motifine yer verilecekse, Allah'ın ceza vermesinin sebebinin, insanlara zulüm ve kötülük yapan, kendine, topluma ve tabiattaki canlı ve cansız varlıklara karşı kötülüğü dokunan, günah işleyen ve bu davranışlarında ısrar eden insanları günden gün vazgeçirmek için olduğu³³⁴ açıkça anlatılmalıdır.

Korku ve baskı ile din ve ahlak eğitimi almış kişiler, belki zorla da olsa erdemli davranışlar gösterebilir. Fakat ahlaki değerleri içselleştirerek, kendiliğinden, her yerde ve her zaman tutarlı ve dengeli davranışlarda bulunmaları zordur. Gençlerin şahsi teşebbüs sahibi, ahlak kaidelerinin doğruluğuna inanarak, onları vicdanen kabul eden kimseler³³⁵ olabilmeleri için, korkuya dayalı din ve ahlak eğitiminden kaçınılmalıdır. Onlardaki adalet duygusunun olumlu gelişmesi ve olgunlaşması için, onların sorularını ve sorunlarını dinleyerek, bunlara birlikte çözüm üretmeli, kendilerine değerli oldukları hissettirilmelidir.

4.4. İstikrar İlkesi

Eğitimde adalet erdeminin bir ilkesi olan "istikrar," yapılan adil davranışların sürekli yapılmasını gerektirir. Kişinin iyi ve güzel olanı bilmesi, tercih etmesi, bunu uygulaması,³³⁶ bu davranışı içselleştirerek devamlı yapması,³³⁷ kişinin adil vasfı

³³³ Arthur, a.g.e., s.600.

³³⁴ Ayhan, *Din Eğitimi ve Öğretimi*, s.118.

³³⁵ Refia U. Şemin, *Gençlerimizin Psiko-Pedagojik Problemleri (Kalkınmamıza Engel Olan Başlı Sebepler)*, İÜEFY, 1964, s. 147.

³³⁶ Aristo, *Eudemos'a Etik*, çev. Saffet Babür, Dost Kitabevi, Ankara, 1998, s. 203.

³³⁷ Aristo, *Nikomakhos'a Etik*, s. 30.

kazanması açısından önem arz etmektedir. Duruma, zamana ve şartlara göre değişen bir anlayış ve davranış³³⁸ adalet vasfını kaybeder.

Farabi erdemin değerini artıran en önemli unsurlardan birinin zaman olduğunu, en uzun süreli erdemin, en değerli erdem olduğunu ifade etmektedir.³³⁹ Gülşeni, maharetin; kemalin nihai noktasına ulaşmak olmadığını, asıl maharetin, orada tutunmak ve devamlı kalabilmek olduğunu söyleyerek, ahlaki davranışlarda “sürekliliği” gündeme getirmektedir.³⁴⁰

Adil olmak; denge, sorumluluk ve hakkaniyeti, sürekli bir zihniyet ve tutum içerisinde olmayı gerektirir. Bu bilinç, duygu ve davranış, kişide yerleşik hale gelince, adaletten uzaklaştığında acı, adaletli davrandığında sevinç duyar. Bu durum adil davranışın, kişide bir karakter haline gelmesidir.

Zihinsel ahlaki gelişim kuramına göre, 10-11 yaş civarında çocuk, benmerkezci düşünceden kurtulmaya başlaması ile çok yönlü düşünmeye başlar.³⁴¹ Bu çok yönlü düşünebilme kabiliyeti ile daha üst bir adalet kavramı geliştirir. Şartlara göre, eşit adalet (equity) ilkesine dayanan bu dönemde çocuk, her bireye içinde bulunduğu koşullar çerçevesinde davranılması gerektiği anlayışına ulaşmıştır.³⁴² Bu dönemde, kendisi kurallara uymazsa başkasının da uymayacağını, kendisi haksızlık ederse, başkasının da haksızlık edebileceğini gören çocuk, “başkasının yapmasını istemediğim şeyi, ben de başkasına yapmamalıyım.” aşamasına³⁴³ gelir.

³³⁸ Nisa 4/135; Maide 5/8.

³³⁹ Farabi, *Tahsilü's-Saade*, s.72.

³⁴⁰ Gülşeni, a.g.e., s.129.

³⁴¹ Aysel Çağdaş ve Zarife Seçer, *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2002, s.124.

³⁴² Çileli, a.g.e., s. 41.

³⁴³ Atalay Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik gelişimi, Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları*, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1978, s. 170.

Adil davranışın karakter haline gelmesini, sadece yaş³⁴⁴ ve zihinsel gelişim³⁴⁵ ile açıklamak mümkün değildir. Çocuğun yaratılıştan getirdiği eğilim, aile içindeki ortam, anne-baba tutumları, sosyal çevre, çocuğun hazır bulunuşluk durumu, çocuğa verilecek din ve ahlak eğitiminin içeriğini oluşturmak ve çocuğun dini ve ahlaki gelişimini değerlendirmek açısından önem arz etmektedir.

Erdemler hakkında doğru bilgi sahibi olma, doğruyu tercih edebilmeyi öğrenme ve devam ettirmede, yukarıda sayılan tüm etkenlerin payı bulunmaktadır. Ancak kazanılan ahlaki davranışın istikrarlı hale gelmesinde, aile daha önemli bir yere sahiptir. Ergenin kendini keşfederek, tanımadığı yönlerini tanınması, iyilik ve kötülük ayrımında olan ikilik düşüncesinin oluşması, düşünülmeden yaşanan duyguların, vicdanın merceği altında incelenmesinde,³⁴⁶ sağlıklı bir aile ortamına ihtiyaç duyulmaktadır.

Düzenli ve sağlıklı aile ortamından uzakta yetişen çocukların gelişiminde ve topluma uyumunda bazı sorunlar olduğunu, çeşitli araştırmaların sonuçları da desteklemektedir. Bu şartlarda yetişmiş çocuklarda suça yönelme, hırsızlık, saldırgan davranışlar, yalan söyleme, duygusal sorunlar vb. davranış problemleri yüksek oranda görülebilmektedir.³⁴⁷

Çocukların ailede almış olduğu ahlaki davranışların devam etmesi, istikrarlı davranışlar haline gelmesinde, ailelerinin; onların büyüdüklerini düşünerek, onları kendi hallerine bırakmamaları gerekmektedir. Anne-babaları ve büyükleri tarafından

³⁴⁴ Kolberg'e göre ahlaki gelişim basamakları, sadece yaşla birlikte oluşmamakta, diğer etkenlerle birlikte oluşan zihinsel bir süreçtir. Hatta onun kendi tasnifindeki bazı aşamalara birçok kimse hiç ulaşamamakta, 6. yani son aşamaya ise, çok az insan ulaşabilmektedir.

³⁴⁵ Zihinsel ahlak gelişimiyle ilgili araştırmalar yapan Piaget, çocuk ahlakının çocuk zihni ve çocuk gövdesi gibi büyümediğini, 13 yaşından büyük bazı çocuklarda bile çocukça ahlaqsızlıklar görüldüğünü, bazılarının fırsatçı bir ahlak yolu izlediğini, bazılarının da başkalarına uygun bir ahlak yolu izlediğini belirtmektedir.(bkz. Çileli *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*).

³⁴⁶ Refia U. Şemin, *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1980, s. 84.

³⁴⁷ Fulya Z. Temel, *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesinin Yanında Kalan 14–18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri ile Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Doktora Tezi, HÜSBE, Ankara, 1991. s.107–109.

sıkıntıları ve sevinçleri dinlenerek paylaşılmış bir genç, erdemli davranışları devam ettirmede zorlanmayacaktır.

Bütün temel ahlaki erdemlere karşı, kuvvetli bağlılık duyan gençlerin, en çok doğruluk ve adalet duygularını içlerinde hissetmeye başladıkları, gittikçe gelişip büyüyen, doğruluk ve adalet özlemlerine yakın ve uzak çevrelerinden cevap aradıkları, bu arayış içerisinde, insanları, toplumları, farklı yönetimleri, siyasi sistemleri merak ve inceleme konusu edindikleri anlaşılmaktadır. Bu üstün davranış gösterme isteği doğru yönlendirilirse, gençler dini ve ahlaki anlamda inandıkları doğru düşünceleri ve yaptıkları davranışları sorumluluk bilinciyle, barış ve hoşgörü içerisinde başkalarına ulaştırabilirler.

4.5. Teşvik İlkesi

Dıştan gelecek zarar korkusu, çıkar kaygısı, kayırma gibi duygular, adil davranma ve adaleti teşvik etmede, insanların önüne çıkan bazı engeller ve zorluklardır. İslam ahlakına göre, adaleti bilmek, adil duygu ve hislere sahip olmak, adil olanı devamlı davranışlarda göstermek dahi, bir davranışa adil demek için tam olarak yeterli olmamaktadır. Adil davranışların yapılması teşvik edilmiyor, böyle davranışların yayılmasında çaba sarf edilmiyorsa, bu yönüyle erdemli davranış, eksik kalmış demektir. Kişi kendi ahlaki hayatında, bir devamlılık sağlayabildiği, "istikrar" üzere olup, ahlaki davranışı içselleştirdiğinde, "teşvik ve yayma" düşüncesine ulaşabilir.

Kur'an'a göre, insanların başına toptan helak olma azabının gelmesinin birinci sebebi, kötülük yapanlara engel olunmaması³⁴⁸ ikincisi sebebi ise, kişilerin kendi dünyevi refahlarının peşine düşmeleridir.³⁴⁹ Bu sebeple sorumluluk bilincine

³⁴⁸ A'raf 7/165; Nisa 4/148.

³⁴⁹ Hud 11/116-117.

sahip olan kişinin, duygu, düşünce ve davranışlarında zulmedenlere eğilim göstermemesi gerektiği vurgulanmaktadır.³⁵⁰

Bazı insanlar, hak ve doğru olandan uzaklaştırarak, söz ve davranışlarıyla şüphe uyandırarak,³⁵¹ kötü davranışlarına başkalarını da ortak edip, topluma da zarar vermektedirler.³⁵² Kur'an ahlakına göre varlık ve oluştaki dengenin bozulmasına³⁵³ sebep olan bu gibi insanlarla dostluk kurmak,³⁵⁴ gerektiğinde onlara karşı yardım isteyenlere yardım etmemek,³⁵⁵ her türlü mücadeleyi yapmamak, adaletin önündeki en büyük engellerden biridir.

Gençlik döneminde, çoğu kişi kendine göre bir özgürlük anlayışı oluşturarak, istediklerini sınırsızca yaşamak ister. Bunun yanında bu dönemde, ruhta aktif halde olan bazı duygular vardır. Bu duygulardan adalet, doğruluk, eşitlik, hakkaniyet, vicdan özgürlüğü, en çok arzu edilenlerdir. Ancak doğruluk özlemlerinin çoğu zaman karşılık bulamadığını, adalet beklentilerinin haklı bir nedene dayandırılarak, asla izah edilemeyen küçük haksızlıklarla boşa çıkarıldığını gören³⁵⁶ genç, bu üstün değerlerin oluşması ve hayata geçirilmesi³⁵⁷ için her türlü fedakârlığı yapabilme gücünü hisseder.

"Teşvik ve yayma" düşüncesinin gelişmesinde, gençlerdeki bu üstün değer oluşturma gücü ve isteği, din ve ahlak eğitimcileri tarafından değerlendirilmeli ve işlenmelidir. Özellikle din eğitimcileri, gençlerin fikirler üzerinde birlikte

³⁵⁰ Hud 11/113; Şuara 26/150-152.

³⁵¹ Fahrudin Razi, a.g.e., cilt 12, s. 534.

³⁵² Hud 11/19.

³⁵³ Bakara 2/11-12.

³⁵⁴ Maide 5/51; Nisa 4/75.

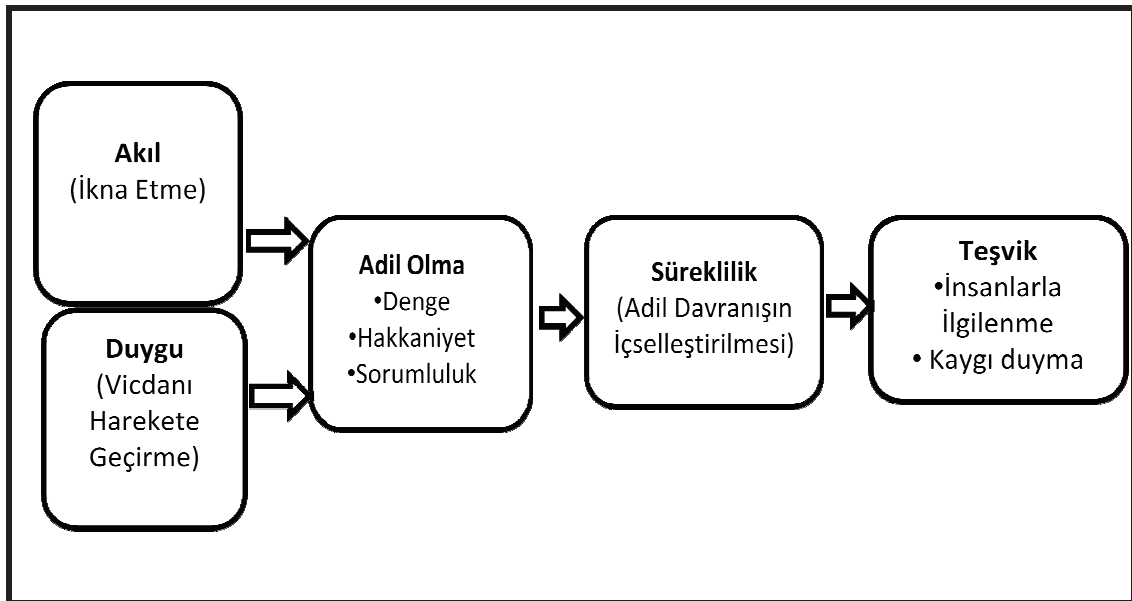
³⁵⁵ Nisa 4/75.

³⁵⁶ Turgay Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, Düşünce Yayınları, Bursa, 2002, s. 182.

³⁵⁷ Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, gençlere şöyle bir soru sorularak cevaplandırmaları istenmiştir. "Kendisini çok sevdiğin bir arkadaşının pek hoşlanmadığın başka biriyle herhangi bir konuda tartıştığını düşün. Aralarındaki anlaşmazlığın giderilmesi için senden yardım istenmektedir. Sen de yardımcı olmak için onların niçin tartıştıklarını araştırıp öğrendin ve kendi arkadaşının haksız olduğunu anladın. Bu tartışmayı nasıl sonlandırır ve onlar hakkında nasıl bir karar verirsin?" sorusuna, adil davranmaları gerektiğinde buna duygularını karıştırmadıklarını söyleyenlerin oranı % 71,1 'dir (Halis Ayhan ve diğerleri, *Din ve Ahlak Eğitim ve Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul 2004, Dem Yayınları, s. 200).

düşüncelerine, hakikatler üzerinde konuşarak, çekinmeden düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmalıdırlar. Bu eğitim aile ve toplum tarafından desteklenirse gençlerin ahlaka uygun davranma ve yayma istekleri dinamik kalarak, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de devam edecektir.

Adil olma, diğer insanlara önem vermeyi, onlarla ilgilenmeyi, kötülükleri birlikte yok etmeyi, güzel ve iyi şeyleri birlikte yapmayı, hatta başkaları için kaygı duyma gibi duyguları da mahiyetinde bulunduran bir erdemdir. Başkaları için "kaygı duyan" bir kişi, iyi şeyleri paylaşmadığında ve başkalarının da iyi ve güzel davranması için çaba sarf etmediğinde üzüntü duymaya başlar. Bu derin sorumluluk duygusu, onu daima harekete geçirir.³⁵⁸ Öyle ki bu vicdan, çoğu zaman kendinden önce başkalarının sıkıntılarını gidermek ister. İşte belki de burada, İslam ahlakında adalet erdeminin, salt bir vazife ve görev anlayışından öte, "şefkat ve merhamet" ile bağı görünür hale gelmektedir.



Şekil 3. Adil Davranışın Oluşum Basamakları

³⁵⁸ bkz. Şekil 3. Adil Davranışın Oluşum Basamakları

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA VE YÖNTEM

1. Araştırmanın Konusu Ve Önemi

Kur'an-ı Kerim ve ahlak literatüründen yararlanarak, ahlaki faziletleri tanımlama çabası içinde olan, bu anlamda literatüre uygun ölçek geliştirilerek, saha çalışması yapan araştırmalar yeterli değildir. Bu sebeple alana katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Çalışmanın konusu olan adalet, insanın yaratıcısı ile ilişkisinden başlayan, kendini tanıması ile devam eden, toplumla ilişkilerinde olgunlaşan, tabiatla olumlu etkileşime girmekle tamamlanan bir erdem olarak ele alınmaktadır. Bu tanım çerçevesinde oluşturulan sorularla, "Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği" olarak adlandırılan bir ölçek hazırlanmıştır.

Araştırmada, "Adil Davranışlar Gösterme" üzerinde, din eğitim ve öğretimi ile dindarlığın nasıl bir rolü vardır? Sorusu problem edinilmiştir. Bu sorunun cevaplanması için, bireyin din eğitimi ve öğretimi almasının ve dindarlığın, adil davranışlar göstermede, insanın; yaratıcısı, kendisi, diğer insanlar ve tabiatla (doğa) ilişkisinde nasıl bir rolü olduğu, bir alan araştırmasıyla cevaplandırılmaya çalışılmaktadır. Araştırmanın asıl konusu bu soru olmakla birlikte, adil davranışlar göstermede, cinsiyet, yaş, yerleşim yeri gibi değişkenlerin rolü de cevaplandırılmaya çalışılmaktadır.

2. Araştırmanın Hipotezleri ve Alt Hipotezler

A- Cinsiyete göre adil olmanın boyutları farklılaşacaktır. Kadınların; inanç-ibadet (A₁), farkındalık (A₂), emanet-doğruluk (A₃), önyargıdan uzak olma (A₄), israftan kaçınma (A₅), bakımından erkeklerden farklılaşacağı, dolayısıyla kadınların erkeklere oranla adil olma düzeylerinin daha yüksek olacakları öngörülmektedir.

B-Gençlerin yaşlar ilerledikçe, adil olmanın; inanç-ibadet (B₁) düzeyi negatif yönde, farkındalık (B₂), emanet-doğruluk (B₃), önyargıdan uzak olma (B₄), israftan kaçınma (B₅) boyutlarında ise pozitif yönde bir farklılaşma olacağı öngörülmektedir.

C- Gençlerin hayatlarının çoğunluğunu geçirdikleri yerlere göre adil olmanın tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar görülecektir. Hayatının çoğunluğunu kasaba ve ilçede geçirmiş olanların, büyükşehir ve ilde geçirmiş olanlara göre; inanç-ibadet (C₁) farkındalık (C₂), emanet-doğruluk (C₃), önyargıdan uzak olma (C₄) israftan kaçınma (C₅), düzeylerinin daha yüksek olacağı öngörülmektedir.

D- Kişisel dini bilgi seviyesine göre gruplar arasında adil davranışların boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşacaktır. Dini bilgi seviyesi bakımından kendilerini çok bilgili ve yeterli seviyede bilgili görenlerin; inanç-ibadet (D₁), farkındalık (D₂), emanet-doğruluk (D₃), önyargıdan uzak olma (D₄), ve israftan kaçınma (D₅) düzeylerinin, kendilerini biraz bilgili görenlere göre daha yüksek olacağı öngörülmektedir.

E- Dini bilgilerin edinildiği yere göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülecektir. Dini bilgilerini en çok Kur'an kurslarından alanların, adil olmanın; inanç-ibadet (E₁), farkındalık (E₂), emanet-doğruluk (E₃), önyargıdan uzak olma (E₄), israftan kaçınma (E₅) düzeylerinin, en az Kur'an kurslarından aldıklarını söyleyenlere göre daha yüksek olacağı öngörülmektedir.

F- Dini bilgilerini en çok Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden alanların adil olmanın; inanç-ibadet (F₁), farkındalık (F₂), emanet-doğruluk (F₃), önyargıdan uzak olma (F₄), israftan kaçınma (F₅) düzeylerinin, en az Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden aldıklarını söyleyenlere göre daha yüksek olacağı öngörülmektedir.

G-Dini bilgilerini en çok aile büyüklerinden aldıklarını söyleyenlerin, adil olmanın; inanç-ibadet (G₁), farkındalık (G₂), emanet-doğruluk (G₃), önyargıdan uzak olma (G₄), israftan kaçınma (G₅) düzeylerinin, en az bu kaynaktan aldıklarını söyleyenlerden yüksek olacağı öngörülmektedir.

H-Dini bilgilerini en çok dini içerikli kitaplardan okuyarak edinenlerin, adil olmanın; inanç-ibadet (H₁), farkındalık (H₂), emanet-doğruluk (H₃), önyargıdan uzak olma (H₄), israftan kaçınma (H₅) düzeylerinin, en az bu kaynaktan aldıklarını söyleyenlerden yüksek olacağı öngörülmektedir.

İ-Gençlerin öğrenim gördükleri fakülte ve bölümlere göre, adil olma yönelimleri anlamlılık seviyesinde farklılaşacaktır. Öncelikle inanç- ibadet boyutunda, İlahiyat öğrenimi alanlarla, diğer bazı fakülte ve bölümler arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkacaktır (İ₁). İlahiyat, PDR, Tıp ve Hukuk öğrenimi görenlerin farkındalık düzeyi, diğer fakülte ve bölümlerde öğrenim görenlere göre daha yüksek olacaktır (İ₂). İlahiyat, Hukuk, PDR öğrenimi gören öğrencilerin emanet-doğruluk düzeyleri diğer fakülte ve bölümlerde öğrenim görenlere göre daha yüksek olacaktır (İ₃). İlahiyat, Hukuk, PDR öğrenimi görenlerin önyargıdan uzak olma düzeyleri, diğer fakülte ve bölümlerde öğrenim görenlere göre daha yüksek olacaktır (İ₄). İlahiyat ve Çevre Mühendisliği nde öğrenim görenlerin, İsraftan kaçınma düzeyleri, diğer fakülte ve bölümlerde öğrenim görenlere göre daha yüksek olacaktır (İ₅).

J- Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre adil olma yönelimleri anlamlılık seviyesinde farklılaşacaktır. 1.sınıfların inanç-ibadet düzeyleri, 4. sınıflara göre daha yüksek olacaktır (J₁). 4. sınıfta öğrenimlerine devam edenlerin, 1. sınıfta öğrenimlerine devam edenlere göre, adil olmanın, farkındalık (J₂), emanet-doğruluk (J₃), önyargıdan uzak olma (J₄) ve israftan kaçınma (J₅) düzeylerinin daha yüksek olacağı öngörülmektedir.

K- Öğrenim görülen fakülte ve bölüme göre dinin etkisini hissetme düzeyinde anlamlılık seviyesinde farklılıklar oluşacaktır. İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin dinin etkisini hissetme düzeylerinin, Astronomi (K₁), Çevre Mühendisliği (K₂), Elektrik-Elektronik Mühendisliği (K₃), Hukuk (K₄), Makine Mühendisliği (K₅), PDR (K₆), Tıp (K₇), Türk Dili ve Edebiyatı (K₈) öğrencilerinden yüksek olacağı öngörülmektedir.

L- Gençlerin dinini etkisini hissetme düzeyleriyle, adil olmanın boyutları; inanç-ibadet (L₁), farkındalık (L₂), emanet-doğruluk (L₃), önyargıdan uzak olma (L₄), israftan kaçınma (L₅) düzeyleri arasında pozitif bir korelasyon görüleceği öngörülmektedir.

3. Örneklem ve Olgusal Durum

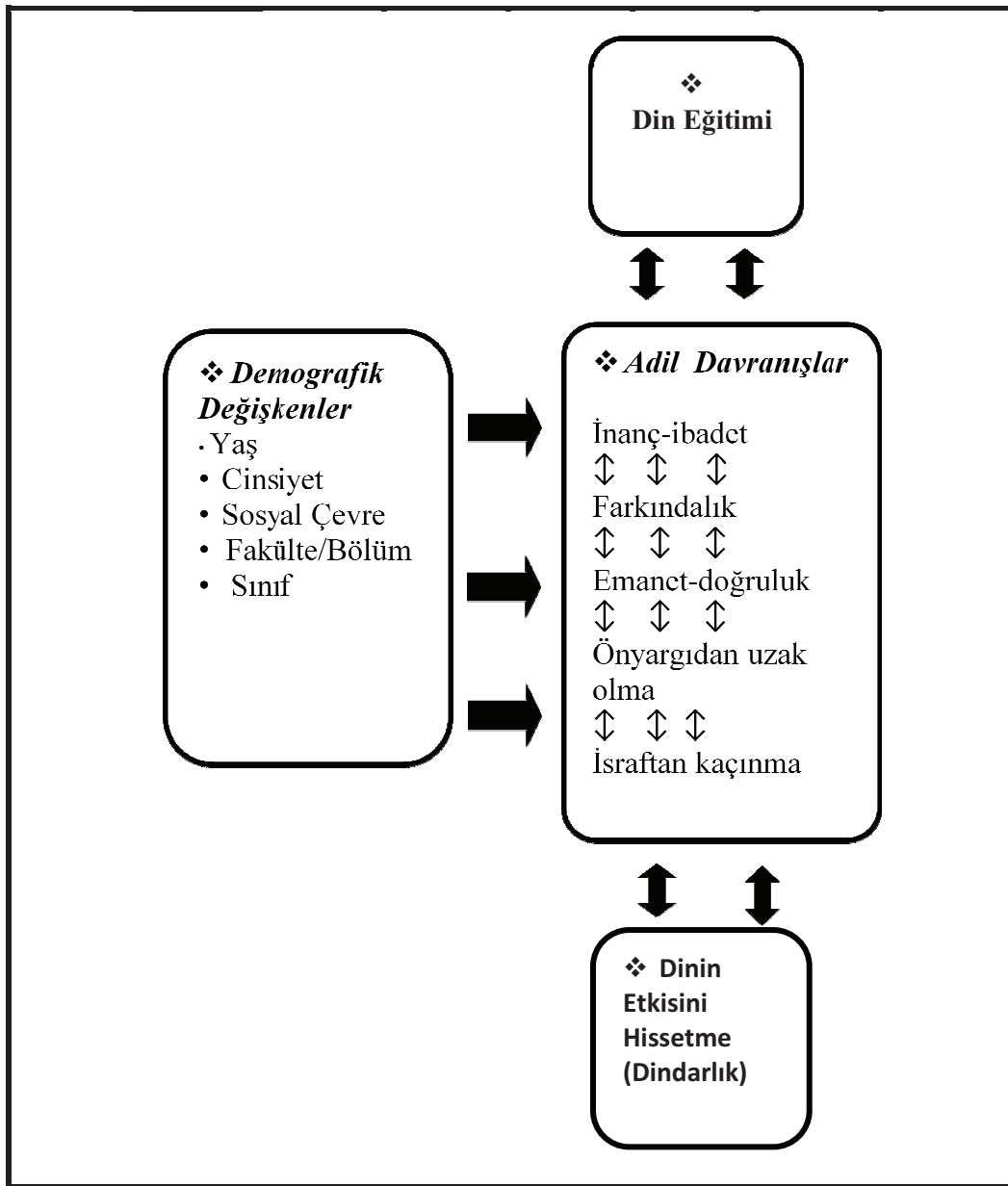
Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 öğretim yılı bahar yarıyılı itibariyle İstanbul Üniversitesi'nin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenimlerine devam etmekte olan 1. ve 4. sınıflardan, 17-26 yaşları arasındaki, 919 üniversite öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılanların % 55,9'u (s=514) erkek, % 44,1'i (s= 405) kadındır. Örneklemin % 28,4'ü (s=257) 17-19 yaş aralığında, % 71,6'sı (s=648) 20-26 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılanların % 53'9'u (s=495) hayatının çoğunu büyükşehirde % 21'3' ü (s=196) ilde, % 15,8'i (s=145) ilçede , % 8,1'i (s=74) kasabada geçirenlerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 919 üniversite öğrencisinin, % 7,4'ü (s=68) Astronomi, % 11,1'i (s=102) Çevre Mühendisliği , % 11,6'sı (s=107) Elektrik-Elektronik Mühendisliği , % 11,8'i (s=108) Hukuk Fakültesi, % 21,5'i (s=198) İlahiyat Fakültesi, % 7,6'sı (s=70) Makine Mühendisliği , % 9,1'i (s=84) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR), % 10,3'ü (s=95) Tıp Fakültesi, % 9,5'i (s=87) Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca % 54,7'si (s=503) 1.sınıf, % 45,3'ü (s=416) 4. sınıfta öğrenimlerine devam etmektedirler.

4. Araştırma Modeli ve Veri Toplama Araçları

Veriler, olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden biri olan basit tesadüfi örnekleme³⁵⁹ yöntemiyle, anket tekniğinden faydalanılarak toplanmıştır.

³⁵⁹ Altınışik ve diğerleri, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya Yayıncılık, Sakarya, 2010, s. 138.



Şekil 4. Araştırma Modeli

4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form ile katılımcıların cinsiyet, yaş, yaşamlarının çoğunu geçirmiş oldukları yer, öğrenim gördükleri fakülte ve bölüm, öğrenime devam ettikleri sınıf hakkında bilgi toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan dini değişkenler; kişilerin dini konularda kendilerini ne kadar bilgili/bilgisiz hissettikleri ve dini bilgilerini öğrendikleri yerler hakkındaki sorulardan oluşmaktadır. Bu formda toplam sekiz soru bulunmaktadır.

4.2. Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği

İslam filozof ve ahlakçıları ahlaki değer tasniflerine,³⁶⁰ adalet erdeminin kapsamına giren erdemlere yer vermişlerdir.³⁶¹ Ancak günümüzde anladığımız şekilde uygulanan ve yaygın hale gelen, ahlakın testlerle ölçülmesi gibi bir çaba içerisinde olmamışlardır.

Batı literatüründe psikolojide değer testleri ilk defa Spanger³⁶² tarafından kullanılmıştır. Spanger'dan ilham alarak, "Study of Values"³⁶³ adlı geniş bir çalışma yapan, Allport, Vernon ve Lindzey değerleri altı grup³⁶⁴ halinde ele almıştır. Daha sonraki çalışmalarda ise daha sistemli ve analitik değer kategorileri geliştirilmiştir.³⁶⁵

Ahlaki değerler üzerinde yapılan çalışmalar, ahlaki değerleri birçok başlık altında toplamaktadır.³⁶⁶ Lickona ahlaki değerleri; "dürüstlük, saygı, sorumluluk, sempati, iç disiplin, kararlılık, yardımseverlik, işbirliği ve cesaret" olarak sınıflandırmaktadır. Deroche ve William ise; "dürüstlük, performans değerlerine saygı (iş eğitimi ve disiplin), farklılıklara saygı, takım üyesi olarak diğerleriyle

³⁶⁰ Dört Erdem Teorisi: i. Arzu gücü (el-kuvvet'üş-şehviyye)'nün itidalinden; iffet. ii. Öfke gücünün itidalinden; şecaat. iii. Akıl gücünün itidalinden; hikmet. iv. Üç erdemin (iffet, şecaat, hikmet) birlikte bulunmasıyla adalet gerçekleşir. Filozof ve ahlakçıların Kınalızade'ye kadar, dört erdem teorisini çok küçük farklarla tekrar ettikleri görülmektedir.

³⁶¹ İbn Miskeveyh, adalet faziletinin kapsamına giren erdemleri yirmiye ayırmıştır: 1-Sadâkat 2-Ülfet3-Vefa 4-Şefkat 5-Merhamet 6-Mükâfat 7-Güzel işbirliği 8-Güzel hüküm 9-Hürmet 10-Teslim 11-Tevekkül 12-İbadet 13-Kini terk etmek 14-Mükafâtı'l-hayr bi's-şer (kötülüğe iyilikle karşılık vermek) 15-İsti'malu'l-lutuf (lutüfkar olmak) 16-Mürüvvet 17-Birinin kötülüğünü anlatmama 18-Birinin iyiliğini anlatma 19-Terkü'l-muâdat (düşmanlık etmemek) 20-Allah'ın adını yemin olarak kullanmaktan kaçınma olarak yirmiye ayırmıştır. Nasreddin Tusi bu erdemleri on ikiye indirmiştir: 1-Sadakat 2-Ülfet 3-Vefa 4-Şefkat 5-Merhamet 6-Mükâfat 7-Güzel işbirliği 8-Güzel hüküm 9-Hürmet 10-Teslim 11-Tevekkül 12-İbadet. Kınalızade ve Gülşeni de bu konuda Tusi'yi takip etmişlerdir.

³⁶² E. Spanger, *Kişilik Tipleri*, çev. Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2001.

³⁶³ G. W Allport, E. Vernon and G. Linzey, *A Study Of Values*, Houghton-Mifflin, Boston, 1960.

³⁶⁴ Estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler.

³⁶⁵ S. H. Schwartz, "Universal in the Content and Structure of Values: Theoretical Advanced And Empirical Test in Countries", L. Berkowitz ed. *Advances in Experimental Social Psychology*, Akademik Press, New York, 1992. s.1-65; M. Rokeach, *The Nature of Human Values*, Free Press, New York, 1973.

³⁶⁶ Thomas E. Lickona, *Education For Character: How Schools Can Teach Respect And Responsibility*, Bantam Books, Newyork, 1991; Edward F. Deroche and Mary M. William, *Education Hearts And Minds: A Comprehensive Character Education Framework*, Corwin Press, California, 2001.

çalışabilme, yaptığı davranışın sorumluluğunu üstlenme, diğerlerine ve otoriteye saygı, kişisel hayat ve aile hayatına adanmışlık, vatandaşı olduğu ülke ile gurur duymak, kendine saygı, sürekli gelişme için hedef ve hayat hakkında heyecan" olarak sınıflandırmaktadır.

Ahlak psikolojisi sahasında, ahlaki gelişmeyi merhaleler halinde ele alan, kaynağı Piaget'e dayanan, Kolberg tarafından geliştirilen ve uygulanan çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde Güngör'ün³⁶⁷ çalışması ahlakın testle ölçülmesi alanında önemli bir çalışmadır. Son yıllarda, bu alanda yapılan çalışmalar artarak devam etmektedir. Üniversite, lise³⁶⁸ ve ilköğretim³⁶⁹ öğrencileri düzeyinde hazırlanan ahlaki değer ölçekleri bulunmaktadır. Cafoğlu ve Akar³⁷⁰ tarafından üniversite öğrencileri seviyesinde hazırlanan Ahlaki Değerler Ölçeği; saygı/dürüstlük, kendini kontrol/disiplin, sorumluluk, kararlılık, işbirliği, empati kibarlık/naziklik, vatanseverlik/vatandaşlık, tolerans/farklılık olarak dokuz (9) alt boyuttan oluşmaktadır.

Araştırmacı tarafından, araştırmanın konusuna, problemlerine ve amacına uygun olarak geliştirilen, "Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ)" in çalışmaları (17-26) yaş grubundaki üniversite öğrencileri üzerinde hazırlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin adil davranışlarda bulunma eğilimleri, dört ana boyuttan hareketle, beş boyutta ele alınmakta, öğrencilerin davranışları 32 madde ile ölçülmektedir:

³⁶⁷ Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi*,1993. Güngör bu çalışmasında, Spanger ve Allport, Vernon ve Lindzey 'in klasik değer tercihleri sırasına (estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler) ahlaki değerleri de ekleyerek yeni bir değerler sıralaması ölçeği elde etmiştir.

³⁶⁸ Bülent Dilmaç (2007) 14-17 yaş arası öğrencilere yönelik "İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ) geliştirilmiştir. Mehmet Nuri Gömleksiz tarafından lise öğrencileri düzeyinde geliştirilen, "Toplumsal Değerler Tutum Ölçeği;" "çevrecilik, insan hakları, eşitlik ve sosyal adalet, sosyal bütünlük, sevecenlik, gelenek, sorumluluk, dürüstlük, kontrol" olarak 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Şengün ve Kaya (2008) tarafından geliştirilen "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" ise 66 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekler beş dereceli likert Tipi olarak hazırlanmıştır.

³⁶⁹ Ahmet Katılmış (2010) tarafından ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine yönelik "Adil Olma Ölçeği (AOÖ).

³⁷⁰ Zuhâl Cafoğlu ve Ömer Akar, "Üniversitelerde Ahlaki Değerlerin Davranışa Yansımalarının Oluşturduğu Örgüt İkliminin Algılanması", *Değerler ve Eğitimi*, İstanbul, 2004, Dem Yayınları, s.773-796.

- i. Allah-insan; inanç-ibadet (10 madde).
- ii. İnsan- kendisi; farkındalık (7 madde).
- iii. İnsan-toplum; emanet-doğruluk (6 madde), önyargıdan uzak olma (4 madde).
- iv. İnsan-tabiat; israftan kaçınma (5 madde).

Ölçekteki maddeler, "hiçbir zaman=1, bazen=2, çoğu zaman=3 her zaman=4" şeklinde puanlanarak, dördümlü likert ölçeği olarak³⁷¹ geliştirilmiştir. Her bir boyut için ayrı olmak üzere, aritmetik ortalamalar hesaplanmış ve analizler bu ortalamalara göre yapılmıştır. Puanların artması veya azalması bireylerin "adil olma" erdemine daha fazla sahip olduğunu veya olmadığını göstermektedir.

4.2.1. Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ) Maddelerinin Geliştirilmesi

Öncelikle Kur'an' da adalet erdemi, bazı filozof ve ahlakçıların adalet teorileri incelendikten sonra, adalet erdemi ile ilgili bilgileri bir bütün olarak ele alarak, Türk toplumunun sosyal, kültürel ve dini yapısı düşünülerek sorular hazırlanmıştır. İnsanın yaratıcısına karşı en önemli görevleri, duygu, düşünce ve davranışlarında kendisini ne kadar tanıdığı, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme, ayrıca insanın kendisiyle bir bütün oluşturan tabiatın farkına varması gibi adil olmakla bağlantılı olabilecek, 70 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

Madde havuzunu oluşturan ifadelerin, üniversite öğrencilerinin adil olma düzeylerini ölçebilirliği konusunda, kapsam geçerliklerini belirlemek amacıyla

³⁷¹ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, İstanbul, 2007, s.139-141; Nilgün Köklü,"Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tıpi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler", <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/486/5698.pdf>,(Erişim: 15.10.2013).

uzman görüşüne başvurulmuştur.³⁷² Uzman görüşlerinden sonra, 26 madde havuzdan çıkarılarak, 44 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

Deneme formlarının oluşturulmasından sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, İstanbul'da öğrenimlerine devam eden; Hukuk, Tıp, İlahiyat, Eğitim, Felsefe, İktisat, Mühendislik fakülte ve bölümlerinde okuyan 256 üniversite öğrencisi üzerinde pilot uygulama yapılmıştır.

256 kişi üzerindeki pilot çalışma sonucunda, ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi³⁷³ yapılmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik testinin (MSA=,81), faktör analizinin dayandığı korelasyonların istatistiksel olarak anlamlılığını gösteren Bartlett-küresellik testinin ($X^2 = 3,954$) olduğu tespit edilmiştir.

Faktör analizi sonucunda dağınık ve düşük yük değerlerinden dolayı olumsuz ifade içeren 2 madde, ayrıca denekler tarafından tam olarak anlaşılmadığı düşünülen 3 madde çıkarılmıştır. Daha sonra bazı maddelerin ifadeleri değiştirilip, yeni bazı sorular da eklenerek, 40 maddelik bir form oluşturulmuştur.

4.2.2. Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ)' nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

İlk uygulamadan sonra yapılan değişikliklerle, 40 maddeden oluşan yeni anket formu, 919 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Analiz sonucunda, Bartlett-küresellik testinin ($X^2=1,585$), Kasiyer Meyer Olkin (KMO) testinin ise (MSA=,91) olduğu tespit edilmiştir.

Her ne kadar MSA değeri, genel olarak faktör analizinin veri seti için uygunluğuna işaret etse de, her bir değişkenin toplam çözüme katkı sağlayıp

³⁷² Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara, 2011, s.168.

³⁷³ Altınışik ve diğerleri, s.121; Büyüköztürk, a.g.e., s.123-124.

sağlamadığı veya önerilen çözümde bozucu etkiye sahip olup olmadığını tespit etmek için, anti-image korelasyon matrisi³⁷⁴ incelenmiştir. Hiç bir maddenin köşegen değerlerinin 0,5 den küçük olmadığı tespit edilmiştir.

Teorik bilgiler ve yapılan ahlaki değer sınıflandırması³⁷⁵ doğrultusunda, insanın kendi bedenine karşı sorumluluğunu (sihhat) ölçmeye çalıştığımız 5 madde³⁷⁶ dağınık ve düşük yük değerlerinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca 17, 34, 35, maddeler (0,42'nin altında madde yükü olanlar) analiz dışı bırakılmıştır. Analiz sonucunda toplam varyansın % 61,302 'sini açıklayan altı boyut ortaya çıkmıştır. Varimax faktör döndürme³⁷⁷ işleminden sonra, teorik bilgiler çerçevesinde, madde yüklerinin de birbirine yakınlığı göze alınarak, ölçek 32 maddeden oluşan 5 boyutlu bir ölçek haline getirilmiştir.

Ölçeğin (KMO) değeri (MSA=,89), Bartlett-küresellik testinin ($X^2 = 1,480$) olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için yapılan iç-tutarlılık³⁷⁸ analizi sonrasında ölçeğin genelini ve alt boyutların iç tutarlılık katsayısını gösteren Cronbach Alpha değerleri şu şekildedir: Ölçek genel ($\alpha = 87$), inanç-ibadet ($\alpha -1 = 95$; farkındalık ($\alpha -2$)=75; emanet-doğruluk ($\alpha -3$)=78; önyarıdan uzak olma ($\alpha -4$)=76; israfi önleme ($\alpha -5$)=79 olarak tespit edilmiştir.

Faktör analizi ve iç tutarlılık analizi sonuçları, Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ)'nin geçerli, güvenilir ve istatistikî açıdan araştırmaya uygun olduğunu göstermektedir.

4.2.2.1. İnanç-İbadet Boyutu

İnanç-ibadet boyutu, insanın yaratıcısına karşı adil olması olarak nitelendirilebilecek, yapması gereken ilk ve bir anlamda zorunlu, duygu, düşünce ve davranışlar içeren tutumlardan oluşmaktadır. Bu boyut toplam 10 maddeden

³⁷⁴ Altınışık ve diğerleri, a.g.e., s. 285.

³⁷⁵ bkz. Şekil 1.2. Ahlaki Erdem Sınıflandırması

³⁷⁶ 11,12,13,14,15. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

³⁷⁷ Büyüköztürk, a.g.e., s.125-126.

³⁷⁸ Altınışık ve diğerleri, a.g.e., s.124.

oluşmakta olup, puan ranjı 10-40'dır. Örneklemin bu boyuttan aldığı en düşük puan 10, en yüksek puan 40, ortalama puan ($\bar{x}=36,44$)' dir (ss.6,13).

Tablo- 1: Allah-İnsan: İnanç-İbadet Boyutu Madde Yük ve Toplam Korelasyonu

No	İfadeler	Madde Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
3	Tüm varlıkların rızkını Allah'ın verdiği inaniyorum	,91	,90
4	Nimetlerin gerçek sahibi Allah'tır.	,92	,89
2	Her şeyi var edenin Allah olduğuna inaniyorum	,90	,87
1	Allah'ın varlığına ve birliğine inaniyorum	,88	,86
6	İyiliklerimin Allah tarafından ödüllendirileceğine inaniyorum	,87	,87
9	İbadetleri yalnızca Allah için yaparım	,86	,86
7	Yapılan kötülüklerin Allah tarafından cezalandırılacağını düşünürüm	,84	,85
10	İyilik yaparken Allah rızasını gözetirim	,82	,84
5	Verdiği nimetlerden dolayı Allaha şükrederim	,77	,79
8	Allah'a karşı farz olan sorumluluklarımı yerine getirmeye çalışırım	,71	,75

4.2.2.2. Farkındalık Boyutu

İnsanın kendisi ile ilişkisinde, kendine karşı adil olması olarak ifade edilebilecek farkındalık yönelimi, kişinin kendini tanıma, duygularını kontrol edebilme, sorunlarını çözebilme, yaptığı hatalardan dönebilme, elindeki imkânları değerlendirebilme gibi duygu, düşünce ve davranışlarını içermektedir. Bu boyut toplam 7 maddeden oluşmakta olup, puan ranjı 7-28'dir. Örneklemin bu boyuttan aldığı en düşük puan 9, en yüksek puan 28, ortalama puan ($\bar{x} = 21,05$) dir (ss= 3,07).

Tablo- 2: İnsan- Kendisi: Farkındalık Boyutu Madde Yük ve Toplam Korelasyonu

No	İfadeler	Madde Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
22	Yaşadığım sorunların üstesinden gelebilmeyi başarırım	,71	,70
21	Duygularımı kontrol edebilirim	,66	,66
16	Zayıf yönlerimi söyleyebilirim	,61	,58
23	Bir şeyler yapmak için kendi kendimi harekete geçirebilirim	,60	,65
18	Haksızlığa uğradığımda kendimi sorgulayabilirim	,59	,62
20	Yanlış yapınca doğru olana yönelirim	,58	,68
19	Elimdeki imkânlarla yetinirim	,50	,58

4.2.2.3. Emanet-doğruluk

Emanet- doğruluk boyutu, insanın kendisinden başlayarak, topluma doğru devam eden; sözünde durma, görevli olduğu işi yapma, kamu mallarını koruma, anne-baba başta olma üzere, diğer insanların haklarına saygı gösterme gibi yönelimlerini kapsamaktadır. Bu boyut toplam 6 maddeden oluşmakta olup, puan ranjı 6-24'dür. Örneklemin bu boyuttan aldığı en düşük puan 6, en yüksek puan 24, ortalama puan ($\bar{x}=20,38$) dir ($ss=2,35$).

Tablo- 3: İnsan-Toplum: Emanet-Doğruluk Boyutu Madde Yük ve Toplam Korelasyonu

No	İfadeler	Madde Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
25	Verdiğim sözü yerine getiririm	,76	,71
27	Korunmak üzere verilen her şeyi dikkatlice korurum	,70	,74
26	Anne baba hakkını gözetirim	,65	,68
28	Görevli olduğum işi en güzel şekilde yaparım	,62	,68
24	Doğruları söyleyebilirim	,54	,65
29	Ortak kullanılan kamu mallarını korurum	,45	,67

4.2.2.4. Önyargıdan Uzak Olma Boyutu

Tablo-4: İnsan-Toplum: Önyargıdan Uzak Olma Boyutu Madde Yük ve Toplam Korelasyonu

No	İfadeler	Madde Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
31	Farklı inançlara saygı gösteririm	, 82	, 79
32	Başkalarının düşüncelerine saygı gösteririm	, 79	, 83
30	Farklı ırklara saygı gösteririm	, 74	, 75
33	İnsanları tanımadan haklarında olumsuz düşünmekten kaçınırım	, 46	, 66

Önyargıdan uzak olma boyutu, insanın diğer insanlar ve toplumla ilişkisinde, farklı inanç, düşünce ve ırklara saygı ve hoşgörü gösterme tutumlarını içermektedir. Bu boyut toplam 4 maddeden oluşmakta olup, puan ranjı 4-16'dır. Örneklemin bu boyuttan aldığı en düşük puan 4, en yüksek puan 16, ortalama puan ($\bar{x} = 13,83$) dür ($ss=1,94$)

4.2.2.5. İsrraftan Kaçınma Boyutu

Bu boyut, insanın doğaya karşı öncelikli sorumluluklarını; tabiatı emanet olarak görme, doğal güzelliklere ve hayvanlara zarar vermeme, enerji kaynaklarını gereksiz yere kullanmama gibi yönelimleri içermektedir. Boyut 5 maddeden oluşmakta olup, puan ranjı 5-20'dir. Örneklemin bu boyuttan aldığı en düşük puan 8, en yüksek puan 20, ortalama puan ($\bar{x} = 17,60$) dir ($ss=2,31$).

Tablo- 5: İsrraftan Kaçınma Boyutu Madde Yük ve Toplam Korelasyonu

No	İfadeler	Madde Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
36	Tabiatın (Doğa) korunması gereken bir emanet olduğunu düşünürüm	, 63	, 70
37	Hayvanların canı olduğunu düşünerek onlara zarar vermem	, 80	, 71
39	Boşa yanan lambaları söndürürüm	, 79	, 75
40	Kullanılmayan suyun boşa akmasına izin vermem	, 77	, 76
38	Doğal güzelliklere zarar vermeye dikkat ederim	, 72	, 78

4.2. Dindarlık Ölçeği (Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği)

Dindarlık ölçeği (religiosity scale), bireylerin dindarlık düzeylerini sayısal değerlerle belirlemek amacıyla geliştirilen bir ölçme aracıdır. Bireylerin dindarlık düzeylerini ölçme amacıyla yapılan ilk çalışmalarda, dindarlık tek boyutla ölçülmeye çalışılırken, daha sonraki çalışmalarda, çok boyutlu bir olgu olarak tanımlanarak, çok boyutlu dindarlık ölçekleri geliştirilmiştir.³⁷⁹

Araştırmada kullanılan Dindarlık (Dinin Etkisini Hissetme) ölçeği, inanç esasları ve dinsel pratiklere katılmakla ilgili tutumları değil, inanç esaslarını kabul ve dini pratiklere katılmanın, birey ve toplum açısından dinin istediği yönde bir değişime sebep olması ve dinin etki boyutu³⁸⁰ olarak değerlendirilebilecek tutumları içermektedir.³⁸¹

İlk şekliyle Yapıcı ve Zengin³⁸² tarafından İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde uygulanarak, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan bu ölçek, daha sonra bir başka çalışmada Yapıcı tarafından yeniden geçerlik ve güvenilirlik analizlerine tabi tutulmuştur.³⁸³ "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde dördümlük likert şeklinde derecelendirilen bu ölçek 17 maddeden oluşmakta olup, puan ranjı 17-68'dir.

Uygulama yapılan örneklem üzerinde, ölçeğinin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, Kasiyer Meyer Olkin (KMO) testinin (MSA=,96), Bartlett-küresellik testinin ise ($X^2 =1,152$) olduğu tespit

³⁷⁹ Dindarlık ölçekleri 20. yüzyılın sonlarından itibaren üzerinde çalışılan bir konudur. Allport ve Ross dindarlığı iki boyutta değerlendirirken, King ve Glock çok boyutlu bir dindarlık anlayışı ortaya koymuşlardır. Türkiye 'de dindarlıkla ilgili çalışmalara 1985'ten sonra başlanmıştır. (bkz. Murat Yıldız, "Dindarlığın Tanımı Ve Boyutları Üzerine Psikolojik Bir Çalışma", *Tabula Rasa*, Cilt;1, sayı;1 yıl: 2001, s. 19-42.)

³⁸⁰ Stark R. and C.Y. Glock, "Dimension of Religious Commitment", *Social of Religion*, R. Robertson, ed. Penguin Books, Newyork, 1969, s. 253-261.

³⁸¹ Asım Yapıcı, "Yeni Bir Dindarlık Ölçeği ve Üniversite Gençlerinin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyi: Çukurova Üniversitesi Örneği", *ÇÜİFD*, cilt: 6, sayı: 1, yıl: 2006, s.65-115.

³⁸² Asım Yapıcı ve Z. Salih Zengin, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyleriyle, Psiko-sosyal Uyumluları Arasındaki İlişki", *ÇÜİFD*, cilt: 3, sayı: 2, yıl: 2003, s.65-127.

³⁸³ Yapıcı, a.g. m., s. 65-115.

edilmiştir. Ölçeğin toplam varyansın %67'sini açıklayan tek boyutlu bir ölçek olduğu görülmekte, madde yükleri, 90 ile 43 arasında değişmektedir.³⁸⁴ Güvenilirliği test etmek için yapılan iç-tutarlılık analizini gösteren Cronbach Alpha ise ($\alpha = .97$) çıkmıştır. Örneklemin "Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği" den en az; 17, en fazla; 68, ortalama ($\bar{x} = 50,98$ puan aldığı görülmektedir ($ss = 1, 21$)).

5. Verileri Çözümlemede Kullanılan İstatistiksel İşlemler

Anket verilerinin istatistiksel tekniklerle analiz edilmesinde spss 16 programı kullanılmıştır. Öncelikle araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin frekans dağılımı ve betimsel istatistikler yapılmıştır.³⁸⁵ Bağımlı ve bağımsız değişken ayrımı yapılarak verileri analiz ederken, farklılıkların tespiti amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi (tek yönlü varyans analizi (ANOVA)) teknikleri kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin şiddetini belirlemeye yönelik korelasyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır.³⁸⁶ Ölçek geliştirmede faktör analizi tekniği kullanılmıştır.

1-Araştırmaya katılan öğrencilerin adil davranışların boyutlarını ve boyutlardaki duygu, düşünce ve davranışları nasıl algıladıklarını görmek için, her maddenin örneklem genelindeki, ortalama ve standart sapmasına bakılmıştır.

2-Adil olmanın çeşitli görüntülerinde, cinsiyete, yaşa, öğrenim görülen sınıfa ve dini bilgilerin öğrenildiği yere göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için, t-testi tekniğinden yararlanılmıştır.

3-Adil olmanın çeşitli görüntülerinde, yaşanan sosyal çevreye, kişisel dini bilgi seviyesine, öğrenim görülen fakülte ve bölüme göre farklılık olup olmadığına bakmak için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Öğrenim görülen fakülte ve bölüme göre dindarlık (dinin etkisini hissetme) düzeyinde

³⁸⁴ bkz. Ek Tablolar/Tablo 24.

³⁸⁵ Büyüköztürk, a.g.e., s. 21.

³⁸⁶ Altınışık ve diğerleri, a.g.e., s.226.

farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniğinden faydalanılmıştır.

4- Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarında $p < 0,05$ düzeyinde farklılık görüldüğü zaman, bu farkın nereden kaynaklandığını anlamak için öncelikle post ad hoc Scheffe analizi yapılmıştır. Fakat tek yönlü varyans analizi ortaya çıkan sonucun anlamlılık düzeyine ulaştığını tespit ettiği halde, Scheffe analizi farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini göstermediği zaman, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD analizi uygulanmıştır.

5-Kişisel dini bilgi seviyesi ve dindarlık (dinin etkisini hissetme) ile adil olmanın boyutları; "inanç-ibadet, farkındalık, emanet-doğruluk, önyargıdan uzak olma, israftan kaçınma" arasındaki ilişkinin şiddetini görmek için, korelasyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Yine adil olmanın boyutlarının birbirleri ile ilişkilerini tespit için de korelasyon tekniği kullanılmıştır.

6- Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ) 'de bulunan maddelerin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizinden faydalanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini açıklamak için ise içsel tutarlılık analizi yapılarak, Cronbach alfa katsayısına bakılmıştır.

6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmadan elde edilen bulgular bazı sınırlılıkları beraberinde getirmektedir. Araştırma belirli bir zaman aralığında yapılan kesitsel bir araştırmadır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul Üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 919 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Zamanla deneklerin inanç, düşünce ve tutumlarının değişebileceği dikkate alınmalı, araştırmanın yapıldığı zamanla sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Elde edilen veriler belli bir grup üzerinde gerçekleştirilen bir ankete dayanmaktadır. Dolayısıyla başka bir gruba uygulanacak bir çalışmada farklı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Bu sebeple ulaşılan sonuçları genelleme konusunda ihtiyatlı davranmak gerekir.

Araştırmamızda kullandığımız, değişken ve ölçeklerden³⁸⁷ kaynaklanan sınırlılıklar olabilir. Dolayısıyla elde edilen bulguların, kullanılan değişkenler ve ölçeklerle sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ) geliştirilirken, teorik bilgiler çerçevesinde, adil olmanın anlam alanı içerisinde düşünülerek, ahlaki değerlerin sınıflandırılmasında yer verilen, insanın kendi bedenine karşı sorumluluğuna (sıhhat) dair 5 madde, dağınık ve düşük yük değerlerinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Bu sebeple ölçekte sıhhat boyutu yer almamaktadır. Ölçeğin başka çalışmalarda kullanılması düşünüldüğünde, sıhhat boyutu ile ilgili farklı duygu, düşünce ve davranış ifadeleri eklenerek, tekrardan geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılabilir. ADGÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik analizi üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı için, bu geçerlik ve güvenilirlik sadece üniversite öğrencilerini kapsamaktadır.

³⁸⁷ Asım, Yapıcı, "Din Bilimleri Alanında Yapılan Empirik Çalışmalarda Karşılaşılan Metodolojik Bir Problem: Ölçek mi Olguyu? Olguyu mu Ölçeği Oluşturmakta?" *ÇÜİFD*, cilt: 4, sayı:1, yıl: 2004, s. 85-118.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE ANALİZİ

1. Adil Davranışlar Gösterme Ölçeğinin Örneklem Genelinde Algılanması

1.1. İnanç-İbadet Boyutunun Algılanması

Tablo-6: Örneklem Genelinde İnanç-İbadet Boyutunun Algılanması

İfadeler	\bar{x}	ss	Önem Sırası
Nimetlerin gerçek sahibi Allah'tır.	3,86	,54	1
Tüm varlıkların rızkını Allah'ın verdiği inaniyorum	3,83	,60	2
Her şeyi var edenin Allah olduğuna inaniyorum	3,81	,65	3
Allah'ın varlığına ve birliğine inaniyorum	3,75	,71	4
Verdiği nimetlerden dolayı Allaha şükrederim	3,70	,74	5
İbadetleri yalnızca Allah için yaparım	3,65	,75	6
Yapılan kötülüklerin Allah tarafından cezalandırılacağını düşünürüm	3,61	,81	7
İyiliklerimin Allah tarafından ödüllendirileceğine inaniyorum	3,57	,75	8
Allah'a karşı farz olan sorumluluklarımı yerine getirmeye çalışırım	3,46	,87	9
İyilik yaparken Allah rızasını gözetirim	3,13	,89	10

Yukarıdaki tabloda gördüğümüz gibi, inanç-ibadet boyutunda, "nimetlerin gerçek sahibi Allah'tır" ($\bar{x}=3,86$) ve "tüm varlıkların rızkını Allah'ın verdiği inaniyorum" ($\bar{x}=3,83$) ifadeleri önem sırası bakımından ilk iki sırada yer almıştır. "İyilik yaparken Allah'ın rızasını gözetirim" ifadesi ortalama ($\bar{x}=3,13$) puanla son sırada yer almaktadır.

1.2. Farkındalık Boyutunun Algılanması

Tablo-7: Örneklem Genelinde Farkındalık Boyutunun Algılanması

İfadeler	\bar{x}	ss	Önem Sırası
Yanlış yapınca doğru olana yönelirim	3,13	,67	1
Haksızlığa uğradığımda kendimi sorgulayabilirim	3,13	,70	2
Bir şeyler yapmak için kendi kendimi harekete geçirebilirim	3,04	,66	3
Elimdeki imkânlarla yetinirim	3,02	,73	4
Yaşadığım sorunların üstesinden gelebilmeyi başarırım	2,99	,62	5
Zayıf yönlerimi söyleyebilirim	2,93	,72	6
Duygularımı kontrol edebilirim	2,79	,72	7

Araştırmanın yapıldığı örneklemin, farkındalık boyutunu algılaması, en çok "haksızlığa uğradığımda kendimi sorgulayabilirim" ($\bar{x}=3,13$) ve "yanlış yapınca doğru olana yönelirim" ($\bar{x}=3,13$) ifadesinde ortaya çıkmaktadır. Örneklemin en düşük ortalamayı aldığı yönelim ise "duygularımı kontrol edebilirim" ifadesidir ($\bar{x}=2,79$).

1.3. Emanet-Doğruluk Boyutunun Algılanması

Tablo-8: Örneklem Genelinde Emanet-Doğruluk Boyutunun Algılanması

İfadeler	\bar{x}	ss	Önem Sırası
Korunmak üzere verilen her şeyi dikkatlice korurum	3,60	,53	1
Anne-baba hakkını gözetirim	3,50	,58	2
Ortak kullanılan kamu mallarını korurum	3,37	,63	3
Verdiğim sözü yerine getiririm	3,33	,53	4
Doğruları söyleyebilirim	3,29	,54	5
Görevli olduğum işi en güzel şekilde yaparım	3,29	,59	6

Emanet-doğruluk boyutunda, "korunmak üzere verilen her şeyi dikkatlice korurum" ($\bar{x}=3,60$) ve "anne -baba hakkını gözetirim" ($\bar{x}=3,50$) ifadeleri ilk iki sırada yer almaktadır. "Görevli olduğum işi en güzel şekilde yapabilirim ve doğruları söyleyebilirim" ifadeleri ortalama ($\bar{x}=3,29$) puanla son sıralarda yer almaktadır.

1.4. Önyargıdan Uzak Olma Boyutunun Algılanması

Tablo-9: Örneklem Genelinde Ön Yargıdan Uzak Olma Boyutunun Algılanması

İfadeler	\bar{x}	ss	Önem Sırası
Farklı ırklara saygı gösteririm	3,69	,55	1
Farklı inançlara saygı gösteririm	3,53	,68	2
Başkalarının düşüncelerine saygı gösteririm	3,49	,62	3
İnsanları tanımadan haklarında olumsuz düşünmekten kaçınırım	3,13	,69	4

Araştırmaya katılan öğrenciler, ön yargıdan uzak olma boyutunda, en çok "farklı ırklara saygı" göstermektedirler ($\bar{x}=3,69$). Bu boyutta "İnsanları tanımadan haklarında olumsuz düşünmekten kaçınırım" maddesi ortalama ($\bar{x}=3,13$) puanla son sırada yer almaktadır.

1.5. İsrraftan Kaçınma Boyutunun Algılanması

Tablo-10: Örneklem Genelinde İsrraftan Kaçınma Boyutunun Algılanması

İfadeler	\bar{x}	ss	Önem Sırası
Hayvanların canı olduğunu düşünerek onlara zarar vermem	3,62	,59	1
Doğal güzelliklere zarar vermemeye dikkat ederim	3,60	,56	2
Kullanılmayan suyun boşa akmasına izin vermem	3,51	,62	3
Tabiatın (Doğa) korunması gereken bir emanet olduğunu düşünürüm	3,49	,66	4
Boşa yanan lambaları söndürürüm	3,37	,69	5

Araştırmaya katılan öğrenciler, israftan kaçınma yönelimlerinde, "hayvanlara ($\bar{x}=3,62$) ve doğal güzelliklere zarar vermemeye ($\bar{x}=3,60$)" maddelerinden en yüksek ortalamaları almışlardır. "Boşa yanan lambaları söndürürüm" maddesi ortalama ($\bar{x}=3,37$) puanla son sırada yer almaktadır.

2. Adil Davranışlar ve Demografik Yapı

2.1. Adil Davranışlar Göstermede Cinsiyetin Etkisi

"Cinsiyet faktörü adil olmanın farklı boyutları üzerinde etkili midir?" Hipotez A'ya göre adil olmanın tüm boyutlarında; inanç-ibadet (A₁), farkındalık (A₂), emanet-doğruluk (A₃), önyargıdan uzak olma (A₄), israftan kaçınmada (A₅) kadınlar erkeklere göre anlamlılık seviyesinde farklılaşacaktır.

Tablo- 11: Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Cinsiyete Göre Analizi (t-testi)

p<,05 düzeyinde anlamlı							
Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	df	t	p
İnanç-İbadet	Erkek	474	35,90	6,60	859	-2,98	,003*
	Kadın	387	37,12	5,45			
Farkındalık	Erkek	503	21,24	3,10	895	2,09	,036*
	Kadın	394	20,81	3,03			
Emanet-Doğruluk	Erkek	509	20,43	2,39	907	0,58	,564
	Kadın	400	20,34	2,31			
Önyargıdan Uzak Olma	Erkek	508	13,75	2,03	906	-1,55	,122
	Kadın	400	13,95	1,82			
İsraftan Kaçınma	Erkek	494	17,53	2,35	886	-1,08	,282
	Kadın	394	17,70	2,27			

Tablo 11' e göre "*inanç-ibadet*" boyutundan erkeklerin ortalama (\bar{x} =35,90) kadınların (\bar{x} =37,12) puan aldıkları görülmektedir. t-testi sonuçlarına göre iki cinsiyet arasındaki bu farklılık anlamlılık seviyesine ulaşmaktadır (t=-2,98; p<,05). "Farkındalık" boyutunda bunun tam tersi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Erkeklerin ortalama (\bar{x} =21,24) kadınların (\bar{x} =20,81) puan aldıkları, her iki cinsiyet arasındaki bu farklılığın (t=2,10; p<,05) düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaştığı görülmektedir. Kadınların inanç-ibadet düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olmasından dolayı hipotez (A₁)'i desteklemektedir. Ancak "*farkındalık*" boyutunda, erkeklerin farkındalık düzeyinin kadınlardan yüksek oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre hipotez A₂ desteklenmemiştir.

"Emanet-doğruluk," önyargıdan uzak olma" ve "israftan kaçınma" boyutunda ortalama puanların dağılımına bakıldığında, erkeklerin emanet -doğruluk puanlarının ($\bar{X}=20,43$) kadınlarından daha yüksek olduğu, kadınların da önyargıdan uzak olma ($\bar{X}=13,95$) ve israftan kaçınma ($\bar{X}=17,70$) puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı için hipotez (A_3), (A_4), (A_5) desteklenmemiştir.

2.2. Adil Davranışlar Göstermede Yaşın Etkisi

Tablo- 12: Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Yaşa Göre Analizi (t-testi)

p<,05 düzeyinde anlamlı							
Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	ss	df	t	p
İnanç-İbadet	17-19	245	36,91	5,48	845	1,41	,159
	20 -26	602	36,25	6,42			
Farkındalık	17-19	252	20,29	2,92	883	-4,72	,000*
	20 -26	633	21,36	3,09			
Emanet Doğruluk	17-19	253	20,01	2,27	893	-3,14	,002*
	20 -26	642	20,56	2,37			
Önyargıdan Uzak Olma	17-26	254	13,69	1,97	892	-1,45	,149
	20 -26	640	13,90	1,93			
İsraftan Kaçınma	17-19	244	17,30	2,34	872	-2,45	,015*
	20-26	630	17,72	2,30			

"Yaş faktörü adil olmanın farklı boyutları üzerinde etkili midir"? Hipotez B'ye göre gençlerin yaşları ilerledikçe, adil olmanın; inanç-ibadet (B_1) boyutunda anlamlılık seviyesinde bir farklılık görülmeyeceği, ancak farkındalık (B_2), emanet-doğruluk (B_3), önyargıdan uzak olma (B_4), israftan kaçınma (B_5) boyutlarında pozitif yönde anlamlılık seviyesinde farklılık görüleceği öngörülmektedir.

Tablo 12' de "inanç-ibadet" boyutunda 17-19 yaş arası gençlerin ortalama ($\bar{X}=36,91$), 20-26 yaş gençlerin ($\bar{X}=36, 25$) puan aldıkları görülmektedir. Bu puanlar arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlılık seviyesinde olmadığı için ($t=1,41$; $p>,05$) hipotez (B_1) desteklenmektedir. "Farkındalık", "emanet-doğruluk", "önyargıdan uzak olma", "israftan kaçınma" boyutlarında alınan ortalama

puanlarda, yaş ilerledikçe artış görülmektedir. Ancak bu artış, t-testi sonuçlarına göre, "*önyargıdan uzak olma*" boyutunda anlamlılık düzeyine ulaşmakta, ($t=-1,45$; $p>,05$) "*farkındalık*" ($t= -4,72$; $p<,05$), "*emanet-doğruluk*" ($t=-3,14$; $p<,05$), "*israftan kaçınma*" ($t=-2,45$; $p<,05$) boyutunda anlamlılık düzeyinde bir farklılık görülmektedir. Böylelikle hipotez (B₂), (B₃) ve (B₅) desteklenmiş, (B₄) ise desteklenmemiştir.

2.3. Adil Davranışlar Göstermede Yaşanılan Sosyal Çevrenin Etkisi

Araştırmaya katılanların "hayatlarının çoğunluğunu geçirdikleri yer, onların adil olma düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmada mıdır?" Hipotezi C'ye göre Adil olmanın tüm boyutlarında, yerleşim yerine göre anlamlı farklılıklar görüleceği; hayatının çoğunluğunu kasaba ve ilçede geçirmiş olanların, büyükşehir ve ilde geçirmiş olanlara göre; inanç-ibadet (C₁) farkındalık (C₂), emanet-doğruluk (C₃) ve önyargıdan uzak olma (C₄) israftan kaçınma (C₅) eğilimlerinin daha yüksek olacağı öngörülmektedir.

Tablo 13'ü incelendiğinde, "*inanç-ibadet*" boyutunda büyükşehirde yaşayanlar ortalama ($\bar{X}=36,02$), kasabada yaşayanlar ($\bar{X}=37,36$) puan almışlardır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bu puanların anlamlılık seviyesine ulaştığını göstermektedir. Bu sebeple hipotez (C₁) desteklenmemiştir. "*Farkındalık*" boyutunda büyükşehirde yaşayanların ortalama ($\bar{X}=21,36$) ile birinci sırada, kasabada yaşayanların ($\bar{X}=21,34$) puanla ikinci sırada, ilçede yaşayanların ($\bar{X}=20,68$) puanla üçüncü sırada, ilde yaşayanların ise ($\bar{X}=20,55$) 4. sırada yer aldıkları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gruplar arasında görülen puan farklılıklarının anlamlılık seviyesine ulaştığını göstermektedir ($p<,05$). Post hoc (Scheffe) analizi ise bu durumun büyükşehirde yaşayanlarla, ilde yaşayanlar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını tespit etmektedir. Bu sebeple ilgili hipotez (C₂) desteklenmemiştir. "*Emanet-doğruluk*" boyutunda ortalama en yüksek puan alanların ($\bar{X}=20,46$) büyükşehirde yaşayanlar, en düşük ($\bar{X}=20,10$) puan alanların kasabada yaşayanlar olduğunu görmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda hipotez (C₃) de

desteklenmemiştir. Hatta hipotezimiz aksine büyükşehirde yaşayanlar, kasabada yaşayanlara göre emanet-doğruluk boyutundan daha yüksek puan almışlardır. "*Önyargıdan uzak olma*" boyutunda, gruplar arasında, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlılık seviyesinde bir farklılık bulunmamaktadır. Hipotez (C₄) desteklenmemiştir. Son olarak "*israftan kaçınma*" boyutu incelendiğinde, kasabada yaşayanlardan büyükşehirde yaşayanlara doğru ortalama puanların yükseldiğini, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre bu farklılıkların anlamlılık seviyesine ulaştığı görülmektedir ($p < ,05$). Post hoc (Scheffe) analizi ise bu farklılığın büyükşehirde yaşayanlarla ilçede yaşayanlar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. Bu ise ilgili hipotezin (C₅) desteklenmediğini göstermektedir.

**Tablo -13: Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Yerleşim Yerine Göre Analizi
(Tek Yönlü ANOVA)**

p<,05 düzeyinde anlamlı						
Boyutlar	Yerleşim yeri	n	\bar{x}	ss	df - F - p	Fark
İnanç-ibadet	1-Büyükşehir	464	36,02	6,65	df= 3/896 F= 1,722 p= ,161	Fark yok
	2-İl	184	36,96	5,83		
	3-İlçe	138	36,67	5,39		
	4- Kasaba	67	37,36	4,69		
	Toplam	853	36,43	6,16		
Farkındalık	1-Büyükşehir	480	21,36	3,07	df= 3/884 F= 4,243 p= ,005	1 ile 2 arasında
	2-İl	193	20,55	2,83		
	3-İlçe	141	20,68	2,94		
	4- Kasaba	74	21,34	3,69		
	Toplam	888	21,08	3,07		
Emanet doğruluk	1-Büyükşehir	491	20,46	2,25	df= 3/897 F=568 p= ,636	Fark yok
	2-İl	193	20,33	2,46		
	3-İlçe	144	20,44	2,36		
	4- Kasaba	73	20,10	2,66		
	Toplam	901	20,40	2,35		
Önyargıdan Uzak Olma	1-Büyükşehir	490	13,94	1,81	df= 3/896 F= 999 p= ,393	Fark yok
	2-İl	195	13,82	2,09		
	3-İlçe	141	13,69	2,08		
	4- Kasaba	74	13,64	2,12		
	Toplam	900	13,85	1,94		
İsraftan kaçınma	1-Büyükşehir	479	17,88	2,22	df= 3/876 F= 5,945 p= ,001	1 ile 3 arasında
	2-İl	188	17,44	2,37		
	3-İlçe	141	16,99	2,46		
	4- Kasaba	72	17,56	2,23		
	Toplam	880	17,61	2,31		

3. Adil Davranışlar Göstermede Din Eğitim ve Öğretiminin Etkisi

3.1. Adil Davranışlar Göstermede Kişisel Dini Bilgi Seviyesinin Etkisi

Araştırmaya katılanların "dini bilgi bakımından kendilerini algılama seviyeleri, adil olma düzeylerinde farklılaşmaya sebep olmakta mıdır?" Hipotez D' ye göre dini bilgi seviyesi bakımından kendilerini yeterli bilgili ve çok bilgili görenlerin; inanç-ibadet (D₁), farkındalık (D₂), emanet-doğruluk (D₃), önyargıdan uzak olma (D₄) ve israftan kaçınma (D₅) düzeylerinin, kendilerini biraz bilgili görenlere göre anlamlılık seviyesinde farklılık göstereceği öngörülmektedir.

Tablo- 14: Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Kişisel Dini Bilgi Algısına Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA)

p<,05 düzeyinde anlamlı						
Boyutlar	Kişisel Dini Bilgi Seviyesi	n	\bar{x}	Ss	df-F-p	Fark
İnanç-ibadet	1-Biraz bilgim var	278	36,23	5,95	df=2/844 F=3,238 p=,040	3 ile 2 arasında
	2-Yeterli bilgim var	511	36,76	5,59		
	3-Çok bilgiliyim	58	34,69	10,03		
	Total	847	36,44	6,12		
Farkındalık	1-Biraz bilgim var	290	20,18	3,10	df=2/876 F=23,868 p=,000	Tüm gruplar ayrı ayrı birbirinden farklılaşmaktalar
	2-Yeterli bilgim var	532	21,33	2,88		
	3-Çok bilgiliyim	57	22,74	3,21		
	Total	879	21,04	3,05		
Emanet-doğruluk	1-Biraz bilgim var	292	19,97	2,30	df=2/887 F=7,881 p=,000	1 ile 2 ve 3 arasında
	2-Yeterli bilgim var	538	20,56	2,22		
	3-Çok bilgiliyim	60	20,95	3,08		
	Total	890	20,39	2,33		
Önyargıdan uzak olma	1-Biraz bilgim var	290	13,79	1,93	df=2/886 F=0,170 p= ,844	Fark yok
	2-Yeterli bilgim var	539	13,86	1,89		
	3-Çok bilgiliyim	60	13,88	2,42		
	Total	889	13,84	1,94		
İsraftan kaçınma	1-Biraz bilgim var	287	17,37	2,30	df=2/868 F=2,553 p=,078	Fark yok
	2-Yeterli bilgim var	524	17,69	2,30		
	3-Çok bilgiliyim	60	17,97	2,31		
	Total	871	17,60	2,30		

Tablo 14'e bakılacak olursa, "*inanç-ibadet*" boyutundan çok bilgili diyenler ortalama ($\bar{x}=34,69$) biraz bilgili diyenler ($\bar{x}=36,23$) yeterli bilgim var diyenler ise ($\bar{x}=36,76$) puan almışlardır. Tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre söz konusu farklılık anlamlılık seviyesine ($p<,05$) ulaştığı halde, Scheffe analizi farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermediği için, Tukey HSD analizine bakılmış ve ikili gruplar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre, söz konusu farklılığın, çok bilgili diyenlerle, yeterli bilgim var diyenler arasındaki farklılıktan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Ancak, çok bilgili olduğunu söyleyenler, inanç-ibadet boyutundan daha düşük puan almışlardır. Bu ise Hipotez (D_1) desteklenmediğini göstermektedir. Bu sonuç bizi kişisel dini bilgi seviyesi ile adil davranışın çeşitli görüntüleri arasında nasıl bir ilişki olabilir? sorusuna yöneltmiştir. Yapılan Pearson ve partial (kısmi) korelasyon analizi (bkz. EK I/ Tablo 14₁ ve Tablo 14₂) sonuçlarında, dini bilgi seviyesi ile inanç-ibadet arasında anlamlılık seviyesinde bir ilişki görülmemektedir.

"*Farkındalık*" boyutunda dini konularda çok bilgili diyenler ortalama ($\bar{x}=22,74$) yeterli bilgim var diyenler ($\bar{x}=21,33$) biraz bilgim var diyenler ($\bar{x}=20,18$) puan almışlardır. Söz konusu bu farklılık, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlılık seviyesine ulaşmaktadır ($p<,05$). Post hoc (sheffe) analizi, bu farklılığın tüm guruplar arasında ayrı ayrı (1 ile 2 ve 3; 2 ile 1 ve 3; 3 ile 1 ve 2 arasında) gerçekleşen farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. Böylece hipotez (D_2) desteklenmiştir.

"*Emanet-doğruluk*" boyutunda, dini bilgisinin en çok olduğunu söyleyenler, diğer gruplardan daha yüksek puan almışlardır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre puanlardaki bu farklılık anlamlılık seviyesine ulaşmaktadır. Söz konusu bu farklılık, biraz bilgili olanlarla, yeterli ve çok bilgili olanlar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Böylece hipotez (D_3) desteklenmiştir.

"*Önyargıdan uzak olma*" ve "*israftan kaçınma*" boyutlarında ise gruplar arası anlamlı bir farklılık görülmemekte, hipotez (D_4) ve (D_5) desteklenmemektedir. Ancak, israftan kaçınma boyutunda, çok bilgili olanlar, diğer gruplara göre daha

yüksek puan almışlardır ($\bar{X}=17,97$). Kişisel dini bilgi seviyesi ile adil davranışlar arasında, bir ilişki olup olmadığına bakmak için yapılan Pearson ve partial (kısmi) korelasyon (bkz. EK I/ Tablo 14₁ ve Tablo 14₂) sonuçlarında da ön yargıdan uzak olma ile kişisel dinin bilgi seviyesi arasında anlamlılık seviyesinde bir ilişki bulunmamaktadır. Kişisel dini bilgi seviyesi ile israftan kaçınma arasında, $p<,05$ düzeyinde pozitif bir ilişki görülmektedir ($r=,076$). Ancak partial (kısmi) korelasyonda, kişisel dini bilgi seviyesi ile israftan kaçınma arasında da anlamlılık seviyesinde bir ilişki görülmemektedir (bkz. EK I/ Tablo 14₂).

3.2. Adil Davranışlar Göstermede Dini Bilgilerin Öğrenildiği Yerlerin Etkisi

3.2.1. Kur'an Kursları

Araştırmaya katılanların "dini bilgilerini aldıkları yer, onların adil davranışlar gösterme düzeylerinde farklılaşmaya sebep olmakta mıdır?" Hipotez E'ye göre dini bilgilerini en çok Kur'an kurslarından alanların, adil olmanın; inanç-ibadet (E₁), farkındalık (E₂), emanet-doğruluk (E₃), önyargıdan uzak olma (E₄), israftan kaçınma (E₅) boyutlarında, en az Kur'an kurslarından aldıklarını söyleyenlerden anlamlı derecede farklılaşacakları öngörülmektedir.

Tablo -15: Adil Olmanın çeşitli Görüntülerinin Dini Bilgilerin Öğrenildiği Yere/Kur'an Kurslarına Göre Analizi (t-testi)

P<,05 düzeyinde anlamlı							
Boyutlar	Düzyey	n	\bar{X}	ss	df	t	p
İnanç-İbadet	En Çok	457	36,40	6,20	778	-3,01	,001*
	En Az	323	37,59	4,12			
Farkındalık	En Çok	465	21,09	3,05	804	1,09	,278
	En Az	341	20,86	3,04			
Emanet Doğruluk	En Çok	477	20,39	2,26	813	-,11	,917
	En Az	338	20,41	2,36			
Önyargıdan Uzak Olma	En Çok	477	13,81	1,91	812	,53	,598
	En Az	337	13,74	1,96			
İsraftan Kaçınma	En Çok	468	17,50	2,33	793	-,81	,419
	En Az	327	17,64	2,25			

Tablo 15 incelendiğinde, dini bilgilerini en çok Kur'an kurslarından aldıklarını söyleyenlerle en az Kur'an kurslarından aldıklarını söyleyenler arasında, adil olmanın sadece "*inanç-ibadet*" boyutunda istatistiksel anlamda farklılık görülmüştür ($t=3,013$; $p<,05$). Bu sonuca göre hipotez (E_1) desteklenmiş, (E_2), (E_3), (E_4), (E_5) desteklenmemiştir.

3.2.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri

Hipotez F'ye göre dini bilgilerini en çok Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden alanların adil olmanın; inanç-ibadet (F_1), farkındalık (F_2), emanet-doğruluk (F_3), önyargıdan uzak olma (F_4), israftan kaçınma (F_5) boyutlarında, en az bu derslerden aldıklarını söyleyenlerden anlamlılık seviyesinde farklılaşacakları öngörülmektedir.

Tablo- 16: Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Dini Bilgilerin Öğrenildiği Yere/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Göre Analizi (t-testi)

P<0,5 düzeyinde anlamlı							
Boyutlar	Düzy	n	\bar{x}	ss	df	t	p
İnanç-İbadet	En Çok	511	36,87	5,43	814	2,08	,038*
	En Az	305	35,91	6,82			
Farkındalık	En Çok	536	20,97	2,98	852	-,90	,370
	En Az	318	21,16	3,14			
Emanet	En Çok	540	20,37	2,29	860	-,71	,481
	En Az	322	20,48	2,34			
Önyargıdan Uzak Olma	En Çok	538	13,73	1,91	860	-2,33	,020*
	En Az	324	14,04	1,93			
İsraftan Kaçınma	En Çok	525	17,55	2,36	841	-,59	,555
	En Az	318	17,65	2,20			

Dini bilgilerini en çok Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden aldıklarını söyleyenlerle, en az bu derslerden aldıklarını söyleyenler arasında "*inanç-ibadet*" ($t=,038$; $p<,05$) ve "*önyargıdan uzak olma*" ($p=,020$; $p<,05$) boyutlarındaki

farklılıklar anlamlılık seviyesine ulaşmakta, diğer boyutlarda anlamlılık seviyesinde bir farklılık görülememektedir. Bu sonuçlara göre hipotez (F₁) ve (F₄) desteklenmekte, (F₂), (F₃), (F₅) desteklenmemektedir.

3.2.3. Aile Büyükleri

Hipotez G'ye göre dini bilgilerini en çok aile büyüklerinden aldıklarını söyleyenlerin, adil olmanın; inanç-ibadet (G₁), farkındalık (G₂), emanet-doğruluk (G₃), önyargıdan uzak olma (G₄), israftan kaçınma (G₅) boyutlarında, en az bu kaynaktan aldıklarını söyleyenlerden anlamlı derecede farklılaşacakları öngörülmektedir.

Tablo- 17: Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Dini bilgilerin Öğrenildiği Yere/Aile Büyükleri Göre Analizi (t-testi)

P<,05 düzeyinde anlamlı							
Boyutlar	Düzye	n	\bar{x}	ss	df	t	p
İnanç-İbadet	En Çok	240	35,42	7,26	826	-3,24	,001*
	En Az	588	37,08	5,09			
Farkındalık	En Çok	246	20,66	2,98	861	-2,44	,017*
	En Az	617	21,21	3,08			
Emanet-Doğruluk	En Çok	250	20,03	2,43	873	-3,24	,001*
	En Az	625	20,59	2,25			
Önyargıdan Uzak olma	En Çok	250	13,69	1,89	872	-1,64	,102
	En Az	624	13,92	1,90			
İsraftan	En Çok	248	17,42	2,45	852	-1,42	,158
Kaçınma	En Az	606	17,68	2,23			

Tablo 17'deki t-testi sonuçlarına göre dini bilgilerini en çok aile büyüklerinden öğrendiklerini söyleyenlerle, en az bu kaynaktan öğrendiklerini söyleyenler arasında, "*inanç-ibadet*" (t=3,24; p<,05) "*farkındalık*" (t= 2,44; p<,05) "*emanet-doğruluk*" (t=3,24;p<,05) boyutlarında, anlamlılık seviyesinde farklılık görülmektedir. Hipotez (G₁),(G₂),(G₃) desteklenmiş, ancak (G₄) ve (G₅) desteklenmemiştir.

3.2.4. Dini Bilgi İçerikli Kitaplar

Hipotez H'a göre dini bilgilerini en çok dini içerikli kitaplardan okuyarak öğrendiklerini söyleyenlerin, adil olmanın; inanç-ibadet (H₁), farkındalık (H₂), emanet-doğruluk (H₃), önyargıdan uzak olma (H₄), israftan kaçınma (H₅) boyutlarında, en az bu kaynaktan aldıklarını söyleyenlerden anlamlı derecede farklılaşacakları öngörülmektedir.

Tablo- 18:Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Dini Bilgilerin Öğrenildiği Yere/Dini İçerikli Kitaplar Analizi (t-testi)

P<,05 düzeyinde anlamlı							
Boyutlar	Düzy	n	\bar{x}	ss	df	t	p
İnanç-İbadet	En Çok	284	35,79	5,89	833	-3,13	,002*
	En Az	551	37,12	5,71			
Farkındalık	En Çok	295	20,72	3,04	866	-2, 32	,020*
	En Az	573	21,23	3,08			
Emanet-Doğruluk	En Çok	297	20,14	2,29	877	-2, 22	,026*
	En Az	582	20,52	2,39			
Önyargıdan Uzak olma	En Çok	295	13,86	1,85	875	,24	,812
	En Az	582	13,83	1,97			
İsraftan Kaçınma	En Çok	290	17,46	2,40	859	-1,34	,180
	En Az	571	17,68	2,25			

Tablo 18'deki t-testi sonuçlarına göre dini bilgilerini en çok dini içerikli kitaplardan okuyarak öğrendiklerini söyleyenlerle, en az bu kaynaktan edindiklerini söyleyenler arasında, "*inanç-ibadet*" (t=3,13; p<,05) "*farkındalık*" (t=2, 32; p<,05) "*emanet-doğruluk*" (t= 2,22; p<,05) boyutlarında, anlamlılık seviyesinde farklılık görülmektedir. Hipotez (H₁), (H₂), (H₃) desteklenmiş, (H₄) ve (H₅) desteklenmemiştir.

3.3. Adil Davranışlar Göstermede Öğrenim Görülen Fakülte/Bölümün Etkisi

Araştırmaya katılan "gençlerin öğrenim gördükleri fakülte ve bölümler, onların adil olma yönelimlerinde farklılaşmaya sebep olmakta mıdır?" Hipotez İ: Gençlerin öğrenim gördükleri fakülte ve bölümlere göre, adil olma yönelimleri farklılaşacaktır. İnanç-ibadet boyutunda, İlahiyat öğrenimi alanlarla, diğer bazı fakülte ve bölümler arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkacaktır (\bar{I}_1). İlahiyat, PDR, Tıp ve Hukuk öğrenimi görenler farkındalık yöneliminde diğer fakülte ve bölümlerden anlamlılık seviyesinde farklılaşacaktır (\bar{I}_2). İlahiyat, Hukuk, PDR, öğrenimi gören öğrenciler, emanet-doğruluk boyutunda, diğer fakülte ve bölümlerde öğrenim görenlere göre anlamlılık seviyesinde farklılaşacaktır (\bar{I}_3). İlahiyat, Hukuk, PDR öğrencileri, önyargıdan uzak olma boyutunda, diğer fakülte ve bölümlerde öğrenim görenlerden anlamlılık seviyesinde farklılaşacaktır (\bar{I}_4). İlahiyat ve Çevre Mühendisliği nde öğrenim görenler, israftan kaçınma yöneliminde, diğer fakülte ve bölümlerde öğrenim görenlerden anlamlılık seviyesinde farklılaşacaktır (\bar{I}_5).

Tablo- 19: Adil Olmanın Çeşitli Görüntülerinin Fakülte/Bölümlere Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA)

p<,05 düzeyinde anlamlı						
Boyutlar	Fakülte/Bölüm	n	\bar{x}	ss	df- F- p	Fark
İnanç-badet	1-Astronomi	65	34,71	7,39	df=8/852 F=7,930 p= ,000	5 ile 1, 6, 9 arasında 6 ile 8 arasında
	2-Çevre müh	89	36,38	6,81		
	3-Elektrik-Elektronik Mühendisliği	95	35,81	6,44		
	4-Hukuk	101	36,18	5,77		
	5-İlahiyat	191	38,49	2,04		
	6-Makine Mühendisliği	66	33,18	9,11		
	7-PDR	83	35,77	7,55		
	8-Tıp	93	38,40	3,02		
	9-Türk Dili	78	35,27	6,89		
	Toplam	861	36,45	6,14		
	farkında	1-Astronomi	66	22, 21		

	2-Çevre müh	100	21,05	3,10	F=4, 261 p= ,000	
	3-Elektrik-Elektronik Mühendisliği	106	20,81	3,00		
	4-Hukuk	103	20,35	3,37		
	5-İlahiyat	192	21,15	2,98		
	6-Makine Mühendisliği	69	21,28	2,72		
	7-PDR	84	20,40	2,82		
	8-Tıp	92	20,52	3,18		
	9-Türk Dili	85	22,14	2,94		
	Toplam	897	21,05	3,07		
Emanet-doğruluk	1-Astronomi	68	20,93	1,93		
	2-Çevre müh	101	20,50	2,41		
	3-Elektrik-Elektronik Müh.	106	20,53	2,07		
	4-Hukuk	106	20,04	2,53		
	5-İlahiyat	195	20,30	2,49		
	6-Makine Mühendisliği	69	20,91	1,95		
	7-PDR	84	20,04	2,37		
	8-Tıp	93	19,90	2,73		
	9-Türk Dili	87	20,72	2,09		
	Toplam	909	20,39	2,36		
Önyargıdan uzak Olma	1-Astronomi	68	14,25	1,66	df=8/899 F= 3,210 p= ,001	5 ile 7 arasında
	2-Çevre müh	100	14,09	1,84		
	3-Elektrik-Elektronik Mühendisliği	103	13,79	1,92		
	4-Hukuk	107	13,66	2,07		
	5-İlahiyat	194	13,45	1,99		
	6-Makine Mühendisliği	70	14,11	1,79		
	7-PDR	84	14,25	1,86		
	8-Tıp	95	13,45	2,18		
	9-Türk Dili	87	14,18	1,72		
	Toplam	908	13,84	1,94		
İsraftan Kaçınma	1-Astronomi	66	17,62	2,39	df=8/879 F= 1,605 p= ,119	fark yok
	2-Çevre Müh.	93	18,04	2,24		
	3-Elektrik-Elektronik	107	17,59	2,39		

Mühendisliği			
4-Hukuk	105	17,34	2,49
5-İlahiyat	196	17,78	2,17
6-Makine Mühendisliği	67	17,97	1,85
7-PDR	77	17,43	2,27
8-Tıp	92	17,08	2,57
9-Türk Dili	85	17,53	2,33
Toplam	888	17,61	2,31

Tablo 19 incelendiğinde gençlerin öğrenim gördükleri fakülte ve bölümlere göre "*inanç-ibadet*" yöneliminde anlamlılık seviyesinde farklılaştıkları görülmektedir. İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim görenler ($\bar{x}=38,49$) ile inanç-ibadet boyutundan en yüksek puanı almışlardır. Bunu yüksek ortalamalardan düşüğe doğru; Tıp, Çevre Mühendisliği, Hukuk, Elektrik-Elektronik Mühendisliği, PDR, Türk Dili ve Edebiyatı, Astronomi ve Makine Mühendisliği takip etmektedir. Gruplar arasında görülen bu farklılıklar, tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre anlamlılık seviyesindedir ($p<,05$). Post hoc (Scheffe) analizi ise inanç-ibadet yönelimindeki bu farklılığın, İlahiyat öğrencileri ile Makine Mühendisliği, Astronomi ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. Yine Tıp öğrencileri ile Makine Mühendisliği öğrencileri arasındaki farklar, anlamlılık düzeyinde farklılaşmaya sebep olmaktadır. Bu sonuçlar hipotez (H_1)'i desteklemektedir.

"*Farkındalık*" boyutunda, en yüksek ortalamaya sahip olan Astronomi ($\bar{x}=22,21$) öğrencilerini, yüksek ortalamalardan düşük ortalamalara doğru; Türk Dili ve Edebiyatı ($\bar{x}=22,14$), Makine Mühendisliği ($\bar{x}=21,28$), İlahiyat ($\bar{x}=21,15$), Çevre Mühendisliği ($\bar{x}=21,05$), Elektrik-Elektronik Mühendisliği ($\bar{x}=20,81$), Tıp ($\bar{x}=20,52$), PDR ($\bar{x}=20,40$), Hukuk ($\bar{x}=20,35$) öğrencileri takip etmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre gruplar arasındaki farklılıklar anlamlılık seviyesinde ulaşmaktadır. Post hoc (Scheffe) analizi ise bu farklılığın Hukuk fakültesi öğrencileri ile Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. İlahiyat öğrencileri, farkındalık boyutunda, ortalama

puanda, diğer fakülte ve bölümler arasında orta bir yerde bulunmaktadır. Hukuk, PDR ve Tıp öğrencileri ortalamalarda diğer bölümlere göre en düşük puanları almışlardır. Böylece hipotez (\dot{I}_2) desteklenmemektedir.

Tablo 19 incelenmeye devam edildiğinde, "*emanet-doğruluk*" yöneliminde, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarında, anlamlılık seviyesinde bir farklılık görülmektedir. Sheffe analizi asıl farklılığı göstermemektedir. Ancak bu boyutta en yüksek ortalama puanı ($\bar{X}=20,93$) alanların Astronomi öğrencileri olduğu görülmektedir. Astronomi öğrencilerini, Makine Mühendisliği ($\bar{X}=20,91$) ve Türk Dili ve Edebiyatı ($\bar{X}=20,72$) öğrencileri takip etmektedir. İlahiyat öğrencileri aldıkları ortalama puan ile orta bir yerde bulunmaktadır ($\bar{X}= 20,30$). Tıp öğrencileri ise emanet-doğruluk yöneliminden en düşük ortalamayı almışlardır ($\bar{X}=19,90$). Hukuk ($\bar{X}=20,04$) ve PDR ($\bar{X}=20,04$) öğrencileri, Tıp öğrencilerinden sonra, ikinci en düşük puanları almışlardır. Bu sonuçlar, hipotez (\dot{I}_3)'ü desteklemektedir.

"*Önyargıdan uzak olma*" boyutundan en yüksek ortalamayı PDR öğrencileri ($\bar{X}=14,25$), en düşük ortalama puanı ise İlahiyat öğrencileri almıştır ($\bar{X}= 13,45$). Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlılık seviyesinde farklılık görüldüğü halde, sheffe analizi, farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini göstermemektedir. Yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre söz konusu farklığın, İlahiyat ve PDR öğrencileri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. İnanç-ibadet puanları oldukça yüksek olan İlahiyat öğrencileri, önyargıdan uzak olma eğiliminde, diğer öğrencilere göre daha düşük puan almışlardır. Ancak PDR öğrencileri diğer fakültelere göre daha yüksek puan almışlardır. Hipotez (\dot{I}_4) İlahiyat ve Hukuk öğrencileri için desteklenmemiş, sadece PDR öğrencileri için desteklenmiştir.

"*İsraftan kaçınma*" boyutunda Çevre Mühendisliği öğrencileri en yüksek ortalamayı almışlardır ($\bar{X}=18,04$). Bu öğrencileri Makine Mühendisliği ($\bar{X}=17,97$) ve İlahiyat ($\bar{X}=17,78$) öğrencileri takip etmektedir. Ancak gruplar arasında görülen puan farklılıkları, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlılık seviyesine ulaşmamaktadır. Buna göre hipotez (\dot{I}_5) desteklenmemiştir.

3.3.1. Adil Davranışlar Göstermede Öğrenim Görülen Sınıfın Etkisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin "öğrenim gördükleri sınıflar, onların adil davranışlar gösterme düzeylerinde farklılaşmaya sebep olmakta mıdır"? Hipotez J' ye göre sınıf düzeyine göre inanç-ibadet yöneliminde anlamlı farklılık ortaya çıkmayacaktır (J_1). 4. sınıfta öğrenimlerine devam edenlerin, 1. sınıfta öğrenimlerine devam edenlere göre, adil olmanın farkındalık (J_2), emanet-doğruluk (J_3), önyargıdan uzak olma (J_4) ve israftan kaçınma (J_5) yönelimleri anlamlılık seviyesinde farklılaşacaktır.

Tablo-20: Adil Olmanın çeşitli Görüntülerinin Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Analizi (t-testi)

p<,05 düzeyinde anlamlı							
Boyutlar	Sınıf	n	\bar{x}	ss	df	t	p
İnanç-İbadet	1.sınıf	468	36,44	6,32	859	-,04	,970
	4.sınıf	393	36,46	5,93			
Farkındalık	1.sınıf	495	20,77	3,03	895	-3,06	,002*
	4.sınıf	402	21,40	3,10			
Emanet Doğruluk	1.sınıf	497	20,28	2,29	907	-1,56	,120
	4.sınıf	412	20,52	2,43			
Önyargıdan Uzak Olma	1.sınıf	497	13,83	1,95	906	-,18	,861
	4.sınıf	411	13,85	1,93			
İsraftan Kaçınma	1.sınıf	483	17,48	2,43	886	-1,84	,063
	4.sınıf	405	17,76	2,16			

Tablo 20 incelendiğinde, "*inanç-ibadet*" boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı için hipotez (J_1) desteklenmektedir. "*Farkındalık*" boyutunda, sınıflara göre anlamlılık seviyesine ulaşan farklılık görülmektedir ($p=<,05$). Öğrenciler farkındalık boyutunda, 4. sınıfta, öğrenime başladıkları 1. sınıfa göre, anlamlılık derecesinde farklılaşmaktadırlar. Buna göre hipotez (J_2) desteklenmektedir. "*Emanet-doğruluk*" "*önyargıdan uzak olma*" ve "*israftan kaçınma*" boyutlarında sınıflara göre anlamlı bir farklılık görülmemekte,

Hipotez (J₃), (J₄) ve (J₅) desteklenmemektedir. Ancak emanet-doğruluk ve israftan kaçınma yönelimlerinin ortalama puanlarında, 1. sınıftan 4. sınıfa doğru bir artış gözlenmektedir.

4. Dindarlık (Dinin Etkisini Hissetme) ve Adil Davranışlar

Araştırmanın buraya kadar olan kısmında, adil davranışlar üzerinde, demografik özellikler ile ilgili bulgular, yeni bir soruya doğru açılımı gündeme getirmektedir. "Dindarlık ile adil olma arasında nasıl bir ilişki olabilir?" Zira Dindarlık kavramı, dini bilgi, dini bilgi seviyesi, din eğitimi, din öğretimi gibi kavramlardan farklı bir anlama sahiptir. Burada ele alınan dindarlık kavramı, ilk akla gelen inanç esaslarını kabul ve dini pratiklere katılma sonrasındaki bir aşamayı ifade etmektedir (inanç-ibadet yönelimi, insanın yaratıcı ile ilişkisi bağlamında, adil olmanın bir boyutu olarak ele alınmıştır). Bu aşama, birey ve toplum açısından dinin istediği yönde bir değişimin gerçekleşmesidir. Bu sonuç dinin etki boyutu olarak değerlendirilebilir. Bu noktada fakülte ve bölümlere göre dinin etkisini hissetme (dindarlık) düzeyinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve adil davranışın boyutlarının birbirleriyle ilişkisini incelemek anlamlı olacaktır.

4.1. Fakülte ve Bölümlere Göre Dinin Etkisini Hissetme

"Öğrenim gördükleri fakülteye göre, gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyleri, anlamlılık seviyesinde farklılaşmakta mıdır?" Hipotez K' ya göre İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin dinin etkisini hissetme düzeylerinin, diğer tüm fakülte ve bölüm; Astronomi (K₁), Çevre Mühendisliği (K₂), Elektrik-Elektronik Mühendisliği (K₃), Hukuk (K₄), Makine Mühendisliği (K₅), PDR (K₆), Tıp (K₇), Türk Dili ve Edebiyatı (K₈) öğrencilerine göre anlamlı derecede farklılaşacağı öngörülmektedir.

Tablo: 21- Fakülte ve Bölümlere Göre Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık)
(Tek Yönlü ANOVA)

P<,05 düzeyinde anlamlı					
No	Fakülte / Bölümler	N	\bar{x}	ss	Fark
1	Astronomi	63	44,81	13,37	1 ile 5, 8 arasında
2	Çevre Mühendisliği	84	46,39	11,90	2 ile 5, 8 arasında
3	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	94	49,61	11,64	3 ile 5,6, 8 arasında
4	Hukuk	87	50,56	11,12	4 ile 5,6 arasında
5	İlahiyat	178	60,11	5,34	5 ile 1, 2, 3, 4, 6, 7,9 arasında
6	Makine Mühendisliği	57	42,28	12,66	6 ile 3, 4, 5, 8 arasında
7	PDR (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)	76	48,29	12,57	7 ile 5,8 arasında
8	Tıp	83	56,60	7,75	8 ile 1,2, 3, 6,7, 9 arasında
9	Türk Dili ve Edebiyatı	78	45,21	12,85	9 ile 5,8 arasında
	Toplam	800	50,98	12,20	
	df=8/791	F=32,311		p=,000	P<,05

Tablo 21'e göre İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler, "*dinin etkisini hissetme*" yöneliminden en yüksek puanı almışlardır ($\bar{x}=60,11$). Bunu sırasıyla Tıp ($\bar{x}=56,60$), Hukuk ($\bar{x}=50,56$), Elektrik-Elektronik Mühendisliği ($\bar{x}=49,61$), PDR ($\bar{x}=48,29$), Çevre Mühendisliği ($\bar{x}=46,39$), Türk Dili ve Edebiyatı ($\bar{x}=45,21$), Astronomi ($\bar{x}=44,81$), öğrencileri takip etmektedir. Makine Mühendisliği ($\bar{x}= 42,28$) öğrencileri ise dinin etkisini hissetme bakımından son sırada yer almaktadırlar. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), gruplar arasında $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğunu, post hoc (Scheffe) analizi ise söz konusu farkın, İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile, (Tıp Fakültesi dışında), diğer tüm bölüm ve fakülte öğrencileri arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. Bu sonuçlar, hipotez (K_1), (K_2), (K_3), (K_4), (K_5), (K_6), (K_8)'i desteklemektedir. Tıp Fakültesi öğrencileri, dinin etkisini hissetme düzeyinde, İlahiyat Fakültesi'nden sonra

birinci sırada yer almaktadırlar. Buna göre İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile Tıp Fakültesi öğrencileri arasında, dinin etkisi hissetme düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamakta, hipotez (K₇) desteklenmemektedir.

4.2. Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) ve Adil Davranış Arasındaki İlişkisi

"Dinin etkisini hissetme (dindarlık)" ile adil olmanın çeşitli görüntüleri arasında nasıl bir ilişki vardır? Hipotez L'ye göre gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyleri arttıkça, adil olmanın boyutları; inanç-ibadet (L₁), farkındalık (L₂), emanet-doğruluk (L₃), önyargıdan uzak olma (L₄), israftan kaçınma (L₅) düzeylerinin de anlamlılık seviyesinde farklılaşacağı öngörülmektedir.

Tablo -22: Dinin Etkisini Hissetme ve Adil Olmanın Çeşitli Görüntüleri Arasındaki İlişki (Pearson Korelasyon)

Dinin Etkisini Hissetme & Adil Olmanın Boyutları	n	r	p
Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) & İnanç-ibadet	760	,706	,000**
Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) & Farkındalık	784	,060	,096
Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) & Emanet-Doğruluk	794	,061	,084
Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) & Önyargıdan Uzak Olma	791	-,067	,060
Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) & İsriftan Kaçınma	776	,077	,032*
*p<,05 ** p<,01			

Tablo 22'deki verilere göre gençlerin "*dinin etkisini hissetme*" düzeyleriyle, adil olmanın "*inanç-ibadet*" boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir (r=,706; p<,01). Buna göre gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyleri arttıkça, inanç-ibadet düzeyleri de artmaktadır. Bu aynı zamanda, inanç-ibadet düzeyi yüksek olan gençlerin, dinin etkisini en çok hisseden gençler olduğunu

da ifade etmektedir. Yine gençlerin "*dinin etkisini hissetme*" düzeyleriyle, "*israftan kaçınma*" düzeyleri arasında, pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=,077$; $p<,05$). Bu sonuçlar hipotez (L₁) ve (L₅) 'i desteklemektedir.

Gençlerin "*dinin etkisini hissetme*" düzeyleriyle "*farkındalık*" ($r=,060$; $p>,05$) "*emanet-doğruluk*" ($r=,061$; $p>,05$), "*önyargıdan uzak olma*" ($r= -,067$; $p>,05$) yönelimleri arasında anlamlılık düzeyinde bir ilişki görülmemekte, hipotez (L₂), (L₃), (L₅) desteklenmemektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkileri, bu ilişkinin düzeyine etki edebilecek diğer yapıları kontrol ederek yapılan partial (kısmi) korelasyon³⁸⁸ analizi sonuçlarına göre (bkz. EK I/Tablo-22₁), "*dinin etkisini hissetme ile inanç-ibadet, farkındalık, emanet-doğruluk, israftan kaçınma*" yönelimlerinde, anlamlılık seviyesine ulaşan pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. Ancak "*dinin etkisini hissetme ile önyargıdan uzak olma arasında*", anlamlılık seviyesine ulaşmamış olsa da negatif yönde bir ilişki görülmektedir.

5. Adil Olmanın Göstergelerinin Birbirleriyle İlişkisi

Tablo 23' e göre gençlerin "*inanç-ibadet*" düzeyleriyle, "*farkındalık*" ($r=,062$; $p>,05$), "*emanet-doğruluk*" ($r= ,036$; $p>,05$) düzeyleri arasında anlamlılık seviyesine ulaşan herhangi bir ilişki görülmemektedir. Gençlerin "*inanç-ibadet*" yönelimleriyle, "*önyargıdan uzak olma*" ($r= -,029$; $p>,05$), "*israftan kaçınma*" ($r= -0,021$; $p>,05$) yönelimleri arasında, negatif bir ilişki söz konusu olsa da, yani inanç-ibadet düzeyi arttıkça, önyargıdan uzak olma ve israftan kaçınma puanında kısmi bir azalma ortaya çıksa da bu durum anlamlılık seviyesine ulaşmamaktadır. Yapılan partial (kısmi) korelasyon analizinde (bkz. EK I/Tablo 23₁) inanç- ibadet ile önyargıdan uzak olma arasındaki anlamlılık seviyesine ulaşmayan negatif eğilimin daha aşağı seviyeye düştüğü görülmüştür. ($r= -,006$; $p>,05$). Bu durum, inanç-ibadet ve önyargıdan uzak

³⁸⁸ Büyüköztürk, a.g.e., s. 34.

olma yönelimi arasındaki negatif eğilimde, demografik değişkenlerin de etkili olduğunu göstermektedir.

"Farkındalık" ile "emanet-doğruluk" ($r=,515$; $p<,01$) "önyargıdan uzak" ($r=,358$; $p<,01$) ve "israftan kaçınma" ($r=,335$; $p<,01$) yönelimleri arasında orta düzeyde anlamlılık seviyesine ulaşan pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Gençlerin farkındalık düzeyi arttıkça; emanet-doğruluk, önyargıdan uzak olma ve israftan kaçınma yönelimleri de artmaktadır.

"Emanet-doğruluk" ile "farkındalık" ($r=,515$; $p<,01$), "önyargıdan uzak olma" ($r=,445$; $p<,01$) ve "israftan kaçınma" ($r=,464$; $p<,01$) yönelimleri arasında anlamlılık seviyesinde, orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Gençlerin emanet-doğruluk düzeyleri arttıkça; farkındalık, önyargıdan uzak olma ve israftan kaçınma düzeyleri de artmaktadır.

"Önyargıdan uzak olma" ile "farkındalık" ($r=,358$; $p<,01$), "emanet-doğruluk" ($r=,445$; $p<,01$) ve "israftan kaçınma" arasında ($r=,403$; $p<,01$) anlamlılık seviyesine ulaşan, orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Gençlerin önyargıdan uzak olma düzeyi arttıkça; farkındalık, emanet-doğruluk, israftan kaçınma düzeyleri de artmaktadır.

"İsraftan kaçınma" ile "farkındalık" ($r=,335$; $p<,01$), "emanet-doğruluk" ($r=,464$; $p<,01$) ve "ön yargıdan uzak olma" ($r=,403$; $p<,01$) arasında, anlamlılık seviyesinde, orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Gençlerin israftan kaçınma düzeyleri arttıkça; farkındalık, emanet-doğruluk ve önyargıdan uzak olma düzeyleri de artış göstermektedir.

Adil olmanın çeşitli boyutlarının birbirleriyle ilişkilerinde, inanç-ibadet yönelimi ile emanet-doğruluk, farkındalık, önyargıdan uzak olma ve israftan kaçınma arasında, anlamlı bir ilişki bulunmamakta, ancak tüm diğer boyutlar arasında, orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Tablo -23: Adil Olmanın Göstergelerinin Birbirleriyle Korelasyonu

Adil Olmanın Boyutları	İnanç-ibadet	Farkındalık	Emanet-Doğruluk	Önyargıdan Uzak Olma	İsraftan Kaçınma
İnanç-ibadet	-	r= ,062	r= ,036	r= -,029	r= -,021
Farkındalık	r= ,062	-	r= ,515*	r= ,358*	r= ,335*
Emanet-doğruluk	r= ,036	r=,515*	-	r= ,445*	r= ,464*
Önyargıdan Uzak olma	r= -,029	r= ,358*	r= ,445*	-	r= ,403*
İsraftan Kaçınma	r= -,021	r= ,335*	r= ,464*	r= ,403*	-

* p<,01 düzeyinde anlamlı

6. Bulguların Tartışılması ve Yorumu

6.1. Adil Davranışların Örneklem Genelinde Algılanması

Araştırma yaptığımız örneklem genelinde öğrenciler, nimetlerin gerçek sahibinin Allah olduğunu düşünmekte, ancak iyilik yaparken, Allah için yapma düşüncesine pek fazla katılmamaktadırlar. Herhangi bir haksızlığa uğradıklarında, kendilerini sorgulamayı başarmakta, yanlışlarını kabul ederek, gerektiğinde doğru olanı tercih etme erdemini göstermektedirler. Bununla birlikte öğrenciler duygularını kontrol etmekte güçlük çekmektedirler.

Araştırma yapılan üniversite öğrencilerinin, kendilerine emanet edilen şeyleri koruma, anne-baba hakkına riayet etme gibi, çok önemli ahlaki faziletlere sahip olukları görülmektedir. Emaneti koruma ve anne baba hakkına riayet konusunda en yüksek puanlara sahip olan öğrencilerin, işini en iyi şekilde yapmak ve doğru söylemek konusunda, aynı yüksek eğilimi göstermedikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenciler farklı ırklara saygı göstermede oldukça titiz davranmakta, ancak insanları tanımadan olumsuz yargıda bulunmama tutumunda zorlanmaktadırlar. Gençler doğa ile ilişkilerinde, hayvanlara ve doğal güzelliklere zarar vermeme erdemini savunmakta, ancak doğanın emanet olduğu düşüncesinde aynı yüksek eğilimi göstermemektedirler. Bu durum gençlerin emanet kavramını algılamalarındaki farklılıktan kaynaklanmış olabilir.

6.2. Adil Davranışlar ve Demografik Yapı

i. Cinsiyet: Elde edilen bulgular, kadınların "*inanç-ibadet*" boyutunda erkeklerden anlamlılık seviyesinde farklılık gösterdiklerini, "*farkındalık*" boyutunda ise erkeklerin kadınlardan anlamlılık seviyesinde farklılık gösterdiklerini ortaya çıkarmaktadır. "*Emanet-doğruluk*", "*önyargıdan uzak olma*" ve "*israftan kaçınma*" yönelimlerinde ise erkeklerle kadınlar arasında istatistiksel anlamda bir farklılık görülmemektedir.

Üniversite öğrencileri üzerinde, Kaya ve Aydın,³⁸⁹ Laythe ve arkadaşları³⁹⁰ tarafından yapılan araştırmalarda erkek öğrencilerin dini inanç düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bir meta-analiz çalışması, Türkiye'de kadınların, dini ibadetleri erkeklere nispetle % 2 ile %15 arasında değişen bir oranda daha fazla yaptıklarını ortaya koymaktadır.³⁹¹ Sezen,³⁹² Helm ve arkadaşları,³⁹³ Bohning'in³⁹⁴ çalışmalarında, dini inanç bakımından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

³⁸⁹ Mevlüt Kaya ve Cüneyt Aydın, "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *OMÜİFD*, sayı: 30, yıl: 2011, s.15-42.

³⁹⁰ B. Laythe, D. G. Finkel, and L. A. Kirkpatrick, "Predicting Prejudice from Religious Fundamentalism and Right-Wing Authoritarianism: A Multiple-Regression Approach", *Journal for the Scientific Study of Religion*, sayı: 40, yıl: 2001, s. 1-10.

³⁹¹ Asım Yapıcı, "Türk Toplumunda Cinsiyete Göre Dindarlık Farklılaşması: Bir Meta-Analiz Denemesi", *FÜİFD*, sayı: 17-2, yıl: 2012, s. 1-34.

³⁹² Abdulvahit Sezen, *Üniversite Öğrencileri Örneğinde İman Gelişimi ve Dinsel Fundamentalizm Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma*, Doktora Tezi, DEÜSBE, İzmir, 2008, s. 278.

³⁹³ H. W. Helm, J. M. Berecz and E. A. Nelson, "Religious Fundamentalism and Gender Differences", *Pastoral Psychologist*, cilt: 50, sayı:1 yıl: 2001, s. 25-37.

³⁹⁴ D. G. Bohning, "Identifying and Examining Adolescent Moral Values", *Urban Education*, sayı: 33, yıl: 1998, s. 264-280.

Kaya ve Aydın'ın³⁹⁵ yaptığı çalışmada kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. İlahiyat öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada, erkek öğrenciler ahlaki değerleri ikinci sırada, kız öğrenciler ise üçüncü sırada önemli görmektedirler.³⁹⁶ Lise öğrencileri üzerinde Şengün'ün yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu,³⁹⁷ tespit edilmiştir.

Başka bir çalışmada çevrecilik, eşitlik ve sosyal adalet, sorumluluk, dürüstlük, saygı, kontrol³⁹⁸ yönelimlerinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha duyarlı oldukları,³⁹⁹ tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada ise bireysellik ve toplumsal uyum, çevrecilik değerlerine duyarlılıkta kızların, dürüstlük değerlerine duyarlılıkta ise erkeklerin düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.⁴⁰⁰

ii. Yaş: "*İnanç-ibadet*" ve "*önyargıdan uzak olma*" boyutunda, yaşa göre, istatistiksel anlamda bir farklılık görülmemektedir. Ancak "*farkındalık*", "*emanet-doğruluk*" ve "*israftan kaçınma*" yönelimlerinde anlamlılık seviyesinde farklılık tespit edilmiştir. Yaşları ilerledikçe gençler, kendini tanıma, emanet, doğruluk ve israftan kaçınma tutum ve davranışlarında daha erdemli olma eğilimindedirler.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada,⁴⁰¹ yaş grupları arasında, Allah'ın varlığını hissetme, namaz kılma, oruç tutma yönelimlerinde

³⁹⁵ Kaya ve Aydın, a.g.m., s.15-42.

³⁹⁶ Asım Yapıcı, Zeki. S. Zengin, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, cilt:1, sayı:4, yıl: 2003, s. 173-206.

³⁹⁷ Mustafa Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, OMÜSBE, Samsun, 2008, s.124.

³⁹⁸ Bu çalışmada kullanılmak üzere araştırmacı, 10 boyuttan oluşan bir değer ölçeği hazırlamıştır. Ölçekte bulunan alt boyutlar; çevrecilik, insan hakları, eşitlik ve sosyal adalet, sosyal bütünlük, sevecenlik, gelenek, sorumluluk, dürüstlük, kontrol ve saygı boyutları bulunmaktadır.

³⁹⁹ M.Nuri Gömleksiz, "Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği", *Değerler ve Eğitimi*, Recep Kaymakcan ve diğerleri, ed. Dem Yayınları, İstanbul, 2004, s.727-741.

⁴⁰⁰ Ertan Özensel, "Liseli Kız ve Erkek Öğrencilerin Değer Yargıları ve Türk Toplumunun Temel Toplumsal Kurumlarına Bakış Açıkları", *Değerler ve Eğitimi*, Recep Kaymakcan ve diğerleri, ed. Dem Yayınları, İstanbul, 2004, s.443-469.

⁴⁰¹ Asım Yapıcı, *Ruh Sağlığı ve Din: Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık*, Karahan Kitabevi, Adana, 2007, s. 190.

anlamli farklılık görülmemiştir. Cafoğlu ve Akar'ın⁴⁰² yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki değerlere ilişkin algıları, yaşlarına göre anlamli bir farklılık göstermemektedir.

iii. Yerleşim Yeri: Örneklemden alınan sonuçlarda, yerleşim yerine göre; "*inanç-ibadet*", "*emanet-doğruluk*", "*önyargıdan uzak olma*" boyutlarında, gruplar arasında anlamli bir farklılık görülmemektedir. "*Farkındalık*" boyutunda ise hayatının çoğunluğunu büyükşehirde geçirenler, ilde geçirenlere göre, anlamlılık seviyesinde farklılık göstermektedirler. Ayrıca büyükşehirde yaşayanların, ilçede yaşayanlara göre "*israftan kaçınma*" düzeyleri daha yüksektir.

Kaya ve Aydın'ın⁴⁰³ çalışmasında, öğrencilerin hayatlarının çoğunu geçirdikleri yere göre, dini inanç ve ahlaki olgunluk düzeyleri, anlamli bir farklılık göstermemektedir. Aydın'ın çalışmasında da yaşanılan yere göre, dini inanç düzeyinde anlamli bir farklılık görülmemiştir.⁴⁰⁴

6.3. Adil Davranışlar Göstermede Din Eğitim ve Öğretiminin Etkisi

6.3.1. Adil Davranışlarda Kişisel Dini Bilgi Seviyesinin Etkisi

Öğrencilerin kişisel dini bilgi seviyesine göre, adil davranışlarında anlamli farklılık görülmektedir. Kendisinin çok bilgili olduğunu söyleyenler, "*inanç-ibadet*" boyutundan, kendilerini biraz bilgili ve yeterli bilgili addedenlere göre daha düşük puan almışlardı. Yapılan analize göre puanlardaki bu farklılığın, çok bilgiliyim diyenlerle, yeterli bilgim var diyenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu sonucu iki yönde açıklamak mümkün olabilir. Birincisi; kişilerin (gerçekte öyle olmasalar da) kendilerini dini konularda çok bilgili görmeleri olabilir. İkincisi; dini konularda çok bilgili olanların, inanç-ibadet (Allah'ın varlığı, tek yaratıcı olması, tüm varlıkların rızkını veren olması, iyiliklerin ve kötülüklerin mükâfat ve cezaya tabi

⁴⁰² Cafoğlu ve Akar, a.g.m., s.773-796.

⁴⁰³ Mevlüt Kaya ve Cüneyd Aydın, "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *OMÜİFD*, sayı: 30, yıl: 2011, s.15-42.

⁴⁰⁴ Cüneyd Aydın, *Dinsel Fundamentalizm İle Yeni ağ İnançlarına Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, DEÜSBE, İzmir, 2008, s.70.

olma düşüncesi, farz olan ibadetlerin yapılması) düzeylerinin gerçekten düşük olmasıdır. Nitekim yapılan Pearson ve partial (kısmi) korelasyon analizi sonuçlarında (bkz. EK I/ Tablo-14₁ ve Tablo-14₂) dini bilgi seviyesi ile inanç-ibadet yönelimi arasında (anlamlılık seviyesine ulaşmamakla birlikte; $r = -,014$; $p = ,677$) negatif bir eğilim olduğu görülmektedir.

Kişinin; düşünce, tutum ve davranışlarında kendisi ile olumlu ilişkiler kurmasını içeren "*farkındalık*" boyutunda, dini bilgi açısından çok bilgili olduğunu söyleyenler, biraz bilgili ve yeterli bilgili olduğunu söyleyenlerden istatistiksel anlamda farklılık göstermektedirler. Aynı zamanda dini bilgi açısından çok bilgili olduğunu söyleyenlerin, dinin en çok önem verdiği ahlaki davranışlardan olan, "*emanet- doğruluk*" düzeylerinin yüksek olması da istenen ve beklenen bir durumdur. Korelasyon analizlerine göre dini bilgi düzeyinin artmasıyla, farkındalık ve emanet-doğruluk düzeyinin de artış gösterdiği görülmektedir (bkz. EKI/Tablo-14₁ ve 14₂).

Kişisel dini bilgi seviyesine göre, "*önyargıdan uzak olma*" ve "*israftan kaçınma*" boyutlarında, gruplar arasında istatistiksel anlamda farklılık görülmemektedir.

6.3.2. Adil Davranışlarda Dini Bilgilerin Öğrenildiği Yerlerin Etkisi

Adil davranışlar göstermede dini bilgilerin öğrenildiği yerlerin etkisi var mı? Sorusunun cevabında bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Dini bilgilerini en çok Kur'an Kursları'ndan aldıklarını söyleyenler, en az Kur'an Kursları'ndan aldıklarını söyleyenlere göre, adil davranışların sadece "*inanç-ibadet*" boyutunda anlamlılık seviyesinde farklılık göstermektedirler. Bu sonuç, Kur'an Kursları'ndaki eğitim ve öğretimin, (inanç-ibadet yönelimi dışında) dini ahlaka göre önemli yeri olan; "*farkındalık*", "*emanet-doğruluk*", "*önyargıdan uzak olma*" ve "*israftan kaçınma*" yönelimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını, öğretilen bilgilerin formal düzeyinde kaldığını, bilgilerin içselleştirilmesi ve davranışa yansımada önemli bir etkisinin olmadığını düşündürmektedir.

Öncelikle değer eğitiminin, bilişsel alandan çok duyuşsal alan eğitimiyle ilgili olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu sebeple Kur'an Kursları'nda uygulanan müfredat,⁴⁰⁵ eğitim-öğretim yöntemleri, Kur'an Kursu öğretmenlerinin yeterlilikleri gibi konuların tekrardan yapılandırılması önem arz etmektedir.

Bir araştırmada araştırmaya katılanların %56,7'si, yaygın din eğitimi kurumlarının, anlam ve değer üretmediğini belirtirken %21,3'ü anlam ve değer ürettiğini düşünmektedirler.⁴⁰⁶ Kur'an Kursu öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmenler kendilerini; öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerini bilme konusunda %73,5; öğrencilerin dini ve ahlaki gelişim özelliklerini bilmede %73,7; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini bilmede ise %71,1 oranında, oldukça ve tam yeterli görmektedirler. Ancak bu araştırmaya katılanların yarısından fazlası⁴⁰⁷ pedagojik formasyon almadıklarını ifade etmekte, bu konularda hizmet içi eğitim ve seminerlerin de yeterli olmadığını beyan etmişlerdir.⁴⁰⁸

Dini bilgilerinin en çok, ilköğretim ve orta öğretimde okutulan zorunlu derslerden olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden aldıklarını söyleyenler, en az bu derslerden aldıklarını söyleyenlerden, adil olmanın; *"inanç-ibadet ve önyargıdan uzak olma"* boyutlarında anlamlılık seviyesinde farklılık göstermektedirler.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, ilköğretim ve lise öğrencilerinin inanç-ibadet yönelimleri üzerinde, diğer sınıf düzeylerine göre, en çok ilköğretim 4. sınıfta

⁴⁰⁵ 2004 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından Kur'an Kursları'nda Kur'an eğitimi yanında, öğrencilerin dini konularda daha kaliteli bir eğitim alabilmeleri için; "itikat, ibadet, siyer ve ahlak" konularını da içeren bir program hazırlanmıştır. Öğretim programının amaçları arasında ahlak alanıyla ilgili olarak; öğrencilerin İslam dininin değerlerini, insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olarak fark etmelerini sağlamak, öğrendiği değerlerden yardım alarak, kendi çözümlerini üretebilmelerini sağlamak, İslam dininin Allah-insan, insan-insan ve insan-tabiat ilişkilerini düzenleyen boyutunu idrak edebilmelerini sağlamak, Hz. Muhammed'in yaşantısından değerler üretebilmelerini gerçekleştirmek gibi amaçlar hedeflenmektedir (Diyanet İşleri Bakanlığı, Kur'an Kursları Öğretim Programı, Ankara, 2004).

⁴⁰⁶ Adem Korukçu, "İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Yaygın Din Eğitimine Bakışları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, cilt. 9, sayı: 21, yıl: 2011, s. 55-97.

⁴⁰⁷ Araştırmaya katılanların %33,8'i İmam Hatip Lisesi, %26,2 'si İlahiyat Önlisans mezunudur.

⁴⁰⁸ Mehmet Korkmaz, *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri*, TDV, Ankara, 2012, s. 114-118.

% 88, 2 oranında ve lise 1. sınıfta % 74,7 oranında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu dersin, öğrencilere, dini öğrenme konusundaki katkısı, sınıf düzeyi yükseldikçe azalmakta, Lise 3. sınıfa gelindiğinde %31,7' ye gerilediği görülmektedir. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin %67,7 'si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin, ahlaki görevleri öğrenmede çok etkili olduğunu belirtirken; %33,3'ü bir ölçüde etkili olduğunu belirtmektedirler. Lise düzeyinde öğrencilerin %37,2'si ahlaki görevleri öğrenmede, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yeterli düzeyde etkili olduğunu ifade etmektedirler.⁴⁰⁹ Diğer bir araştırmada araştırmaya katılanların %92,1'i, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin, barış ve hoşgörölü bir kişiliğe sahip olma konusunda önemli rol oynadığını dile getirmektedirler.⁴¹⁰

Dini bilgilerini en çok aile büyükleri ve dini kitaplardan okuyarak öğrenenler, en az bu kaynaklardan öğrendiklerini söyleyenlere göre, "*inanç-ibadet*", "*farkındalık*", "*emanet-doğruluk*" boyutlarında anlamlılık derecesinde farklılık göstermektedirler.

Çok yönlü bir eğitim ve öğretim gerektiren din ve ahlak eğitimi, ailede başlayan, çocukluktan ergenliğe geçişle birlikte, okul, sosyal çevre ve farklı bireylerle devam eden bir süreçtir. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin katıldığı bir araştırmada, öğrencilerin % 89,3'ü ailelerinden, % 12,7'si öğretmenlerinden ilk dini bilgilerini aldıklarını söylerken; ortaöğretim sürecinde % 42,5'si ailesinden,% 63,5'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinden ilk dini bilgilerini aldıklarını belirtmektedirler.⁴¹¹ Üniversite öğrencilerinin katıldığı bir araştırmada, gençlerin

⁴⁰⁹ Ayhan ve diğerleri, a.g.e, s. 67-75.

⁴¹⁰ Mehmet Bahçekapılı, "Din ve Ahlak Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Etkisi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, cilt: 9, sayı: 22, yıl: 2011, s.7-42.

⁴¹¹ Mehmet Bahçekapılı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi*, Özel Yayın, İstanbul, 2010, s.123-124.

çoğunluğu, din alanında en doğru bilgi kaynağının kutsal kitaplar olduğunu ifade etmektedirler.⁴¹²

6.3.3. Adil Davranışlarda Yüksek Öğrenimin Etkisi

6.3.3.1. Öğrenim Görülen Fakülte ve Bölümün Etkisi

i.İnanç-İbadet & Adil Davranışlar Gösterme: Fakülte ve bölümlere göre adil davranışlarda; İnanç-ibadet boyutunda, İlahiyat öğrencilerinin, diğer fakülte ve bölüm öğrencilerine göre anlamlılık seviyesine ulaşan en yüksek ortalamaları aldıkları görülmektedir.

Kaya ve Aydın'ın⁴¹³ yaptığı çalışmada, İlahiyat, Felsefe, Psikoloji ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümleri arasından, İlahiyat öğrencilerinin dini inanç ve ahlaki olgunluk düzeylerinin diğer bölümlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sezen⁴¹⁴ ve Aydın⁴¹⁵ tarafından yapılan çalışmalarda da İlahiyat öğrencilerinin dini inanç düzeyleri, diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksek düzeydedir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çalışmadan mutluluk duyma, düzenli derslere çalışma ve takip etme bakımından diğer fakülte öğrencilerinden önde geldikleri görülmüştür.⁴¹⁶ Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da dini inançlarının çalışmalarında ve başarılı olmalarında kendilerine güç verdiğini söyleyen öğrencilerin oranı % 69,8' dir.⁴¹⁷

⁴¹² Nabi Avcı, "Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği", *Değerler ve Eğitimi*, Recep Kaymakcan ve diğerleri, ed. Dem Yayınları, İstanbul, 2004, s. 820-851.

⁴¹³ Kaya ve Aydın, a.g.m., s.15-42.

⁴¹⁴ Abdülvahit Sezen, a.g.e., s.177-178.

⁴¹⁵ Aydın, a.g.e., s.60.

⁴¹⁶ Veysel Bozkurt, *Püritanizmden Hedonizme Yeni Çalışma Etiği*, Elasta Yayınları, Bursa, 2000, s.75-80.

⁴¹⁷ Halis Ayhan ve diğerleri, *Din ve Ahlak Eğitim-Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, Dem Yayınları, İstanbul, 2004, s.166.

Örneklemeden elde edilen sonuçlar üzerinden değerlendirme yapılacak olursa, İlahiyat Fakülteleri'ndeki öğrenimin, adil davranışların, sadece inanç-ibadet yöneliminde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Dini ahlakın en önemli faziletler olarak gördüğü, emanet-doğruluk, israftan kaçınma, farkındalık, önyargıdan uzak olma gibi düşünce, tutum ve davranışlarda İlahiyat öğrencileri, diğer fakültelerdeki öğrencilere göre anlamlılık derecesinde bir farklılık göstermemektedirler.

Din ve ahlak eğitim-öğretiminde duyuşsal alan eğitiminin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Eğitimcinin örnekliliği, sosyal faaliyetler, kültür ve sanat⁴¹⁸ etkinlikleri duyuşsal alan eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Araştırmalarda öğrenciler, İlahiyat eğitim ve öğretiminde gerekli gördükleri, duygu ve heyecan unsuruna kapalı kaldığından şikâyet etmekte,⁴¹⁹ teorik bilgi aktarımı yanında, ahlak ve irade eğitiminin de önemsenmesi gerektiğini dile getirmektedirler.⁴²⁰ Öğretim elamanlarının, ilmi bilgi ve yeterlilikten daha ziyade, sağlıklı bir kişilik ve karaktere sahip olan,⁴²¹ mesleğini samimiyetle yapan, güler yüzlü, hoşgörülü ve alçakgönüllü olmalarının daha önemli olduğunu dile getirmektedirler.⁴²² İlahiyat Fakültelerinin eğitim ve öğretim açısından birçok sorunu olmasına rağmen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, İlahiyat fakültesine gelmekten dolayı pişmanlık duymamakta,⁴²³ ancak fakülte'deki sosyal faaliyetlerin yetersizliğinden şikâyet etmektedirler.⁴²⁴ Öğrencilerin %11'i İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde bulunması gereken özelliklere sahip

⁴¹⁸ A.Saim Arıtan, "Din Adamları ve Din Eğitimcilerinin Yetişmesinde Kültür-Sanat Eğitiminin Önemi", *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Isparta, 2003, s. 353-382.

⁴¹⁹ Yurdagül Mehmedoğlu, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim-Öğretim Beklentileri (Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Gençlik Dönemi ve Din Eğitimi*, İsmail Kurt, Seyid A. Kurt, ed. Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, s. 121-150.

⁴²⁰ Mehmet E. Ay, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elamanlarından Beklentileri (Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)", *Gençlik Dönemi ve Eğitimi*, İsmail Kurt, Seyid A. Kurt, ed. Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, s. 74-120.

⁴²¹ Ejder Okumuş, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri (Dicle Üniversitesi Örneği)", *Değerler Eğitimi Dergisi*, cilt: 5, sayı:13, yıl: 2007, s. 59-94.

⁴²² Ay, a.g.m., s. 74-120.

⁴²³ Okumuş, a.g. m., s. 59-94.

⁴²⁴ Ay, a.g.m., s. 74-120.

olduklarına, %19'u bu özelliklere sahip olmadıklarına, %63,9'u ise kısmen sahip olduklarına inanmaktadırlar. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde bulunması gereken özelliklere sahip olmadıklarını düşünenlerin %56,6 'sı, kendilerinde; güvensizlik, sosyal ilişkilerde çekingenlik, sorumluluk yüklenmekten çekinmek, kişilik ve karakter zayıflığı olduğunu dile getirmekte,⁴²⁵ okullarında rehberlik ve danışma merkezi niteliğinde bir kurum kurulması gerektiğini ifade etmektedirler.⁴²⁶

ii. İnanç-ibadet & Farkındalık: Bu boyutlar birlikte değerlendirildiğinde, inanç-ibadet boyutunda düşük ortalamalara sahip olan Astronomi ile Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin, farkındalık boyutunda, diğer gruplara göre en yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. İnanç-ibadet boyutunda Makine Mühendisliği öğrencilerinin en düşük puanı, İlahiyat öğrencilerinin ise en yüksek puanı almalarına rağmen, farkındalık boyutunda, Makine Mühendisliği öğrencileri, İlahiyattaki öğrencilere göre daha yüksek puan almışlardır. Ayrıca Tıp öğrencilerinin inanç-ibadet boyutunda, İlahiyat öğrencilerinden sonra, en yüksek ikinci ortalamaya sahip olmalarına rağmen, farkındalık boyutunda sondan ikinci düşük puanı almaları dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, inanç-ibadet yönelimi ile farkındalık arasında negatif bir ilişki olabileceğini akla getirmektedir. Ancak adil olmanın çeşitli görüntülerinin birbirleriyle korelasyonunda, inanç-ibadet ile farkındalık arasında negatif bir ilişki görülmemiştir (bkz. EK I/ Tablo 23 ve EK I/Tablo 23₁).

iii. İnanç-İbadet & Emanet-Doğruluk: Emanet- doğruluk boyutunda, gruplar arasında anlamlılık seviyesinde farklılık görülmemektedir. Ancak bu boyutta en yüksek puanı alanların; Astronomi, Makine Mühendisliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri olduğunu görülmektedir. Emanet-doğruluk yöneliminden en düşük ortalama puanları; Tıp, Hukuk ve PDR Öğrencileri almışlardır. İnanç-ibadet ve emanet-doğruluk boyutları birlikte değerlendirildiğinde, inanç-ibadet yönelimlerinde düşük ortalamalara sahip olan fakülte ve bölüm öğrencilerinden bazılarının, dikkate değer bir şekilde emanet-doğruluk boyutundan yüksek puanlar aldıkları

⁴²⁵ Okumuş, a.g.m., s. 59-94.

⁴²⁶ Ay, a.g.m., s. 74-120.

görülmektedir. Örneğin inanç-ibadet yöneliminden en düşük ortalamayı alan Makine Mühendisliği öğrencilerinin, emanet-doğruluk boyutundan en yüksek puanı alan ikinci bölüm olduğu görülmektedir. Yine inanç-ibadet yöneliminde sondan ikinci olan Astronomi öğrencileri, emanet-doğruluk boyutunda, tüm bölümler arasında en yüksek ortalamayı almışlardır. İlahiyat öğrencileri ise inanç-ibadet yönelimindeki yüksek düzeylerini, emanet-doğruluk boyutunda gösterememişlerdir. İnanç-ibadet boyutunda en yüksek puan sıralamasında, İlahiyat öğrencilerinden sonra ikinci sırada olan Tıp öğrencileri, emanet-doğruluk yöneliminde, tüm bölümler içerisinde en düşük puanı almışlardır. Tıp Fakültesi öğrencilerini de en düşük ortalamalarla, Hukuk ve PDR Öğrencileri takip etmektedir. Bu sonuçlar, adil davranışların inanç-ibadet boyutu ile emanet-doğruluk arasında negatif bir ilişki olabileceğini akla getirmektedir. Ancak adil olmanın çeşitli görüntülerinin birbirleriyle korelasyonunda, inanç-ibadet ile emanet-doğruluk arasında negatif bir ilişki görülmemektedir. (bkz. EK I/Tablo 23 ve EK I/Tablo 23₁).

Bir çalışmada, İlahiyat fakültesi öğrencilerinin aile değerlerine bağlılık, dürüstlük, büyüklere saygı gibi değerlere, diğer fakülte öğrencilerinden daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir.⁴²⁷ Cafoğlu ve Akar'ın,⁴²⁸ Eğitim Bilimleri, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimlerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, Eğitim Bilimleri öğrencilerinin, "Saygı ve dürüstlük, kendini kontrol, sorumluluk, kararlılık, işbirliği, Empati, kibarlık, vatandaşlık, farklılık" boyutlarından sadece saygı ve dürüstlük boyutunda, Sosyal Bilimler alanındaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Lise düzeyinde yapılan bir araştırmada⁴²⁹ ise öğrencilerin % 67,3' ü anne -babalarına karşı olan görevlerini yerine getirmede, dini inançlarının etkili olduğunu söylemektedirler.

iv. İnanç-ibadet & Önyargıdan Uzak Olma: Önyargıdan Uzak Olma boyutunda gruplar arasında anlamlılık seviyesinde farklılık görülmektedir. Bu

⁴²⁷ Altan Eserpek, "Eğitimin Yeni Tutum Geliştirmede Etkinlik Derecesi, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1981, s. 40-56.

⁴²⁸ Cafoğlu ve Akar, a.g.m., s.773-796.

⁴²⁹ Ayhan ve diğerleri, a.g.e., s.183.

farklılığın İlahiyat ve PDR öğrencileri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. İnanç-ibadet; düşünce, tutum ve davranışlarında oldukça yüksek düzeye sahip olan İlahiyat öğrencilerinin, önyargıdan uzak olma düzeyleri diğer öğrencilere göre daha düşük düzeydedir. Bu ise inanç-ibadet boyutu ile önyargıdan uzak olma arasında negatif bir ilişkiyi akla getirmektedir. Nitekim yapılan Pearson ve partial (kısmi) korelasyonda bu ilişki anlamlılık seviyesine ulaşmamış olsa da negatif bir eğilim görülmektedir. (bkz. EK I/Tablo 23 ile EK I/Tablo 23₁).

Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin % 83'ü, farklı inanç ve düşünce sahibi kimselere saygı ve hoşgörü göstermeyi, İslam'ın emrettiği bir ilke olarak görmekte, % 69,3'ü dinin tam olarak anlaşılması durumunda, ırk ve sınıf farklılıklarının ortadan kalkacağını kabul etmekte, genel anlamda dinin toplumsal bütünleşmeye katkısının olduğunu düşünenlerin oranı da % 90,7'ye ulaşmaktadır.⁴³⁰

v. *İnanç-İbadet & İsraftan Kaçınma*: İsraftan kaçınma yöneliminde, alınan din eğitim ve öğretiminin, insanın tabiatla olan ilişkisinde olumlu etkiye sahip olacağı düşünülerek, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin israftan kaçınma tutum ve davranışlarında, diğer fakülte ve bölümlere göre daha başarılı olacakları öngörülmüştü. Aynı zamanda Çevre Mühendisliği öğrencilerinin aldıkları eğitimin, çevre bilinci açısından olumlu etki göstermesi beklenerek, israftan kaçınma yöneliminde, anlamlı farklılıklar gösterecekleri öngörülmüştü. İsraftan kaçınma boyutunda gruplar arasında anlamlılık seviyesinde bir farklılık görülmemekle birlikte, Çevre Mühendisliği öğrencileri en yüksek ortalamayı almışlardır. Bunu Makine Mühendisliği ve İlahiyat öğrencileri takip etmektedir.

Yapılan bir araştırmada dini bilgiye sahip olma düzeyi arttıkça, doğal çevreyi kutsal bir emanet olarak görme, çevreyi korumanın gelecek nesillere karşı bir sorumluluk olduğunu ve çevreyi korumak için hayat tarzını bile değiştirebilmeyi

⁴³⁰ Ayhan ve diğerleri, a.g.e., s.194-197.

düşünme eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir.⁴³¹ Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %53,7'si, okulda kullanılan her türlü devlet malını, araç-gereç ve mekânları korumanın dini ve milli bir değer olduğunu kabul etmektedirler.⁴³²

6.3.3.2.Öğrenim Görülen Sınıfın Etkisi

Adil davranışlar göstermede, öğrenim görülen sınıflara göre, sadece "*farkındalık*" boyutunda anlamlılık seviyesine ulaşan farklılık görülmüştür. Adil davranışlar göstermenin yaşa ve öğrenime devam edilen sınıfa göre analizleri, birlikte değerlendirildiğinde her iki analizde de (krş. Tablo 12 ve 20) "*farkındalık*" boyutunda anlamlılık seviyesinde farklılaşma görülmektedir. Öğrenime devam edilen sınıf düzeyine göre, emanet-doğruluk ve israftan kaçınma yönelimlerinde, ortalamalarda sınıflara göre artış görülmesine rağmen, farklar anlamlılık seviyesine ulaşmamıştır. Yaşa göre yapılan analizde "*farkındalık*", "*emanet-doğruluk*" ve "*israftan kaçınma*" boyutlarında anlamlılık seviyesinde farklılaşma görülmüştür. Bu iki sonuç birlikte değerlendirilirse; adil davranışlar göstermede, fakültelerde alınan eğitimin etkisinin, yaşın etkisine göre, daha zayıf bir etken olduğu söylenebilir.

İlahiyat öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, sınıf düzeyi yükseldikçe, eğitim öğretim sürecinde, din ve dindarlık kavramlarının içeriğinde ve uygulanmasında birtakım değişimlerin ortaya çıktığı gözlenmiştir. Öğrenciler fakültenin ilk yıllarında dindarlık kavramını, daha çok dini pratikleri yerine getirme olarak düşünürken, son yıllara doğru, dindarlık anlayışlarının kapsamı içerisine dini pratiklerin yanında; bireysel gelişme, sosyal ilişkilerde hoşgörü, sosyal ve doğal

⁴³¹ Ali Ayten, "Sahip Olma' mı 'Emanet Görme' mi? Çevre Bilinci Ve Dindarlık İlişkisi üzerine Bir Araştırma", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, cilt: 10, sayı: 2, yıl: 2010, s. 203-233.

⁴³² Ayhan ve diğerleri, a.g.e., s.188.

çevreyle iyi ilişkiler içerisinde olma gibi günlük yaşamın bütün alanları girmektedir.⁴³³

Kaya ve Aydın'ın⁴³⁴ yaptığı çalışmada, her bölümün (İlahiyat, Din Kültürü, Psikoloji, Felsefe)1.sınıf öğrencilerinin, üst sınıf öğrencilerine göre dini inanç ve ahlaki olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir çalışmada da⁴³⁵ sınıf değişkeni ile ilgili veriler benzerlik göstermektedir. Cafoğlu ve Akar'ın yaptığı bir çalışmada⁴³⁶ ise 4. sınıf öğrencilerinin, 1. sınıf öğrencilerine göre, dürüstlük, empati, farklılık değerlerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

6.4. Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) ve Adil Davranışlar

Yukarıda da ifade edildiği gibi dinin etki boyutunu ölçmeyi hedefleyen, dinin etkisini hissetme ölçeğinden, İlahiyat öğrencilerinin, diğer fakültelere göre oldukça yüksek puan alması beklenen bir sonuçtur. Bilindiği gibi bu fakültelerde, din eğitimi ve öğretimi verilmektedir. Diğer bazı fakülte ve bölümler de kendi aralarında anlamlık seviyesinde farklılıklar görülmektedirler. Ancak, uygulama yapılan örneklemin, "Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği"nden en az; 17, en çok; 68, ortalama; 50,98 puan aldığını düşünüldüğünde, sadece İlahiyat ve Tıp Fakültesi öğrencileri ortalamanın üzerinde puan almışlardır. Tıp fakültesi öğrencilerinin de, örneklem ortalamasının üzerinde puan almasını, iki yönden açıklamak mümkündür. Birincisi; araştırma yapılan eğitim-öğretim yılında, öğrenim gören Tıp öğrencilerin, dinin etkisini hayatlarında hisseden öğrencilerden oluşmuş olmaları. İkincisi; Tıp eğitiminin, öğrencilerin dinin etkisini hissetme düzeylerinde, olumlu etkisinin olması.

⁴³³ Abdulvahap Taştan, Celaleddin Çelik ve Ali Kuşat, "Üniversite Düzeyinde Din Öğretimi Alan Öğrencilerde Eğitim Sürecinde Oluşan Tutum Ve Davranış Değişiklikleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği", *EÜSBED*, sayı: 11, yıl: 2001, s.169-192.

⁴³⁴ Kaya ve Aydın, a.g.m., s.15-42.

⁴³⁵ Abdülvahit Sezen, a.g.e., s. 204.

⁴³⁶ Cafoğlu ve Akar, a.g.m., s.773-796.

Bir arařtırmada⁴³⁷ örneklem grubuna giren deneklerin % 52,4'ü, dindarlık ile ahlaklı olma arasında bir ilişkinin olması gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir araştırmada,⁴³⁸ araştırmaya katılan lise öğrencilerin % 63,3 'ü, dindar insanların, adalet açısından diğer insanlara göre daha duyarlı olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Yapıcı ve Zengin,⁴³⁹ Yıldız,⁴⁴⁰ Kaya⁴⁴¹ ve Kimter'in⁴⁴² bulguları, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, diğer fakülte ve bölüm öğrencilerinden daha dindar ve dinî duyarlılıklarının daha kuvvetli olduğu yönündedir.

Öğrenim görülen yere göre adil davranışlar, dinin etkisini hissetme ile adil olmanın boyutları arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan, analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde bazı sonuçlara ulaşılmaktadır:

i. Dinin Etkisini Hissetme & İnanç-İbadet: Adil olmanın çeşitli görümlerinin, fakülte ve bölümlere göre analizinde (bkz. Tablo 19), inanç-ibadet yöneliminde, en yüksek ortalamalardan en düşük ortalamaya doğru; [1.İlahiyat> 2.Tıp>3. Çevre Mühendisliği>4. Hukuk>5. Elektrik-Elektronik Mühendisliği >6. PDR >7. Türk Dili ve Edebiyatı>8. Astronomi >9. Makine Mühendisliği], dinin etkisini hissetme (dindarlık) analizi sonuçlarında; [1.İlahiyat> 2.Tıp>3. Hukuk>4. Elektrik-Elektronik Mühendisliği >5. PDR >6.Çevre Mühendisliği >7. Türk Dili ve Edebiyatı>8. Astronomi > 9. Makine Mühendisliği] sıralaması görülmektedir. Her iki sıralamada da ilk iki sıra (1.İlahiyat>2.Tıp) ve son üç sıranın (7.Türk Dili ve Edebiyatı>8.Astronomi > 9. Makine Mühendisliği) değişmediği, diğer sıraların ise (3, 4, 5, 6) kendi aralarında değiştiği görülmektedir.

⁴³⁷ Harun Süslü, *Din Ve Ahlak İlişkisine Sosyolojik Bir Yaklaşım: İncesu Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, EÜSBE, Kayseri, 2006, s. 88-90.

⁴³⁸ Ayhan ve diğerleri, a.g.e., s.198-199.

⁴³⁹ Yapıcı, Asım ve Z. Salih Zengin, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyleriyle, Psiko-sosyal Uyumları Arasındaki İlişki", *ÇÜİFD*, cilt: 3, sayı: 2, yıl: 2003, s.65-127.

⁴⁴⁰ Murat Yıldız, *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık*, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2006, s.178-179.

⁴⁴¹ Mevlüt Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, Etüt Yayınları, Samsun, 1998, s.119.

⁴⁴² Nurten Kimter, "Dini İnanç İbadet ve Duanın Umutsuzlukla İlişkisi Üzerine", Hayati Hökelekli, ed. *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002, s.183-208.

İlahiyat, Tıp, Türk Dili ve Edebiyatı, Astronomi, Makine Mühendisliği öğrencileri her iki yönelimde de aynı sırada yer almışlardır. 4.5.6.sırada yer alanlar, sadece bir sıra öne ya da arkaya geçmişlerdir (Çevre Mühendisliği öğrencileri, inanç-ibadet boyutunda 3.sırada yer alırken, dinin etkisini hissetme yöneliminde 6. sırada yer almışlardır). Bu sonuç, fakülte ve bölümlerin inanç-ibadet yönelimi ile dinin etkisini hissetme yönelimlerinin benzer bir eğilim gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. (krş. Tablo 19 ile Tablo 21).

ii. Dinin Etkisini Hissetme & Farkındalık: Adil olmanın çeşitli görüntülerinin, fakülte ve bölümlere göre analizinde (bkz. Tablo 19) farkındalık boyutunda, en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru şöyle bir sıralama ortaya çıkmaktadır: [1.Astronomi > 2.Türk Dili ve Edebiyatı> 3.Makine Mühendisliği> 4.İlahiyat> 5.Çevre Mühendisliği > 6.Elektrik-Elektronik Mühendisliği > 7.Tıp> 8.PDR > 9.Hukuk]. Fakülte ve bölümlere göre dinin etkisini hissetme analizinde ise [1.İlahiyat> 2.Tıp> 3.Hukuk> 4.Elektrik-Elektronik Mühendisliği > 5.PDR > 6.Çevre Mühendisliği > 7.Türk Dili ve Edebiyatı>8.Astronomi > 9.Makine Mühendisliği] sıralaması görülmektedir. Dinin etkisini hissetme düzeyinde, son 3 sırada yer alan öğrencilerin, farkındalık düzeyinde ilk üç sırada yer alması dikkate değer bir durumdur. Bu sonuç bize dinin etkisini hissetme ile farkındalık arasında negatif bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarında, dinin etkisini hissetme ile farkındalık arasında, anlamlılık seviyesinde olmayan ilişkinin, partial (kısmi) korelasyonda, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. (Bkz. Tablo 22 ve EK I/Tablo 22₁). Sonuç olarak, Astronomi, Makine Mühendisliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğrencilerinin, dinin etkisini hissetme düzeyleri düşük olmasına rağmen, farkındalık düzeyleri oldukça yüksektir. Dinin etkisini hissetmede 1. sırada yer alan İlahiyat öğrencileri, aynı başarıyı farkındalık boyutunda gösterememektedirler. Dinin etkisini hissetme düzeyinde 2 ve 3. sırada yer alan Tıp ve Hukuk öğrencileri, farkındalık yöneliminde 7 ve 9. sırada yer almaktadırlar.

iii. Dinin Etkisini Hissetme & Emanet-Doğruluk: Adil olmanın çeşitli görüntülerinin, fakülte ve bölümlere göre analizinde (bkz. Tablo 19), emanet-

doğruluk boyutunda, gruplar arasında anlamlılık seviyesinde bir farklılık görülmemektedir. Ancak bu boyutta en yüksek ortalama puanı alanların Astronomi öğrencileri olduğu görülmektedir. Astronomi öğrencilerini, Makine Mühendisliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri takip etmektedir. İlahiyat öğrencileri aldıkları ortalama puanlarla orta bir yerde bulunmaktadırlar. Tıp öğrencileri ise emanet-doğruluk yöneliminden en düşük ortalamayı almışlardır. Hukuk ve PDR Öğrencileri de Tıp öğrencilerinden sonra, ikinci en düşük puanları almışlardır. Bu sonuçlardan dinin etkisini hissetme düzeyleri en düşük olan Astronomi, Makine Mühendisliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin, emanet-doğruluk boyutunda en yüksek puanlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. İlahiyat öğrencileri dinin etkisini hissetmede gösterdikleri yüksek düzey, emanet-doğruluk boyutunda görülmemektedir. Ancak, diğer bölümlere göre orta bir yerde bulunmaktadırlar. Dinin etkisini hissetme düzeyinde, İlahiyat'tan sonra en yüksek puanı alan Tıp öğrencilerinin ise emanet-doğruluk boyutunda en son sırada yer alması, dikkat çekmektedir. Pearson korelasyon analizinde, dinin etkisini hissetme ile emanet-doğruluk arasında anlamlılık seviyesine ulaşmayan pozitif ilişki, partial (kısmi) korelasyonda anlamlılık seviyesine ulaşmaktadır. (bkz. Tablo 22 ve EK I/Tablo 22₁).

iv. Dinin Etkisini Hissetme & Önyargıdan Uzak Olma: Adil olmanın çeşitli görüntülerinin, fakülte ve bölümlere göre analizinde (bkz. Tablo 19), önyargıdan uzak olma boyutunda en yüksek ortalamayı Astronomi ve PDR öğrencileri almışlardır. En düşük ortalamaları ise İlahiyat ve Tıp öğrencileri almıştır. Dinin etkisini hissetme düzeyinde en yüksek puanı alan İlahiyat ve Tıp öğrencileri, önyargıdan uzak olma yöneliminde tüm diğer bölümlerden daha düşük puanları almışlardır. Yine dinin etkisini hissetme düzeyleri en düşük olan Astronomi öğrencileri, önyargıdan uzak olma eğiliminde tüm fakülte ve bölümler arasında en yüksek puanı almıştır. Bu sonuçlardan sonra, dinin etkisini hissetme ile önyargıdan uzak olma arasında nasıl bir ilişki olduğuna bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizlerinde (bkz. Tablo 22 ve EK I/Tablo 22₁), dinin etkisini hissetme ile önyargıdan uzak olma arasında, anlamlılık seviyesine ulaşmamış olsa da negatif bir eğilim görülmektedir.

Örneklemeden elde edilen sonuçlara göre, farklı inanç, düşünce ve ırklara saygı gösterme, başkalarını tanımadan olumsuz yargıda bulunmama gibi düşünce, tutum ve davranışları içeren önyargıdan uzak olma boyutu ile İslam dini açısından, bireyde ve toplumda dinin istediği yönde bir değişimin gerçekleşmesi hedefine yönelik sorulardan oluşan dinin etkisini hissetme arasında, anlamlılık seviyesine ulaşmasa da, negatif bir eğilim görülmesi (bkz. Tablo 22 ve EK I/Tablo 22₁), üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Yukarıda ifade edildiği gibi, fakülte ve bölümlere göre, adil olmanın inanç-ibadet boyutu ile dinin etkisini hissetme yönelimleri paralel bir eğilim göstermektedir. İnanç-ibadet boyutu ile önyargıdan uzak olma arasında da negatif bir ilişki ortaya çıkmaktadır (bkz. Tablo 23 ile EK I,Tablo 23₁). Bu sonuçlar dinin etkisini hissetme ile önyargıdan uzak olma arasındaki negatif ilişkiyi destekler niteliktedir.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalarda, içsel dini yönelime⁴⁴³ sahip olan üniversite öğrencilerinin, dışsal dini yönelime sahip olanlardan⁴⁴⁴ hem daha fazla dogmatik hem de daha fazla önyargılı olduğu tespit edilmiştir.⁴⁴⁵ Ancak başka bir çalışmada da hem dışsal dindarlığın hem de önyargının, bireyin bir iç gruba üye olma, sosyal statü, korunma ve teselli sağlama, kendini doğrulama veya ego koruma amaçlarına hizmet ettiğini ortaya

⁴⁴³ R. Stark, and C.Y.Glock, a.g.m. s. 253-261. Batı literatüründe, dini yönelimlerin, genel olarak, içsel ve dışsal dini yönelim şeklinde iki kategoride ele alındığını görmekteyiz.

⁴⁴⁴ G. W Allport and J. M. Ross, "Personal Religious Orientation And Prejudice", *Journal of Personality and Social Psychology*, cilt: 5, sayı:4 yıl: 1967, s. 432-443. İçsel dini yönelime sahip olan bireyler, dini inançlarına bütünüyle bağlı, dinin etkisi yaşamlarının tüm yönlerinde görülen kişilerdir. Bu tür dini yönelime sahip olan bireyler için din, bütün yaşama anlam veren bir değerler sistemidir. Bunlar benimsedikleri inançları içselleştirmeye çalışırlar. İçsel dindar olan kişi için kuvvetli kişisel inançlar önem taşıırken, dinin sosyal kazanç yönü önemli değildir. Diğer taraftan dışsal dini yönelime sahip olan bireyler benimsedikleri inancı önemsiz kabul ettikleri için, bu kişilerin kendine hizmet eden amaçlarında dinlerini kullandıkları söylenmektedir.

⁴⁴⁵ Asım Yapıcı ve Hasan Kayıklık, "Dinsel Eğilimle Ön Yargı ve Hoşgörüsüzlük Arasındaki İlişkiler Üzerine Psikolojik Bir Araştırma", *ÇÜİFD*, cilt: 14, sayı: 1, yıl: 2005, s.413-426; İbrahim, Gürses, *Kölelik Ve Özgürlük Arasında Din: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Sosyal Psikolojik Bir Araştırma*, Arasta Yayınları. Bursa, 2001. s.118-122.

çıkılmaktadır.⁴⁴⁶ Bu anlamda dışsal dindarlık ile önyargı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu da düşünülebilir.

Çeşitli meslek grupları üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, elde edilen bulgular, dindarlığın ve ibadetlere devamlılığın hoşgörüsüzlüğü engellemediğini ortaya koyacak mahiyettedir.⁴⁴⁷ Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bazı araştırmalarda, hem İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin hem de dini kendileri için “önemli” ve “çok önemli” kabul edenlerin, dinsel partikularizm ve dinsel dogmatizm puanlarının yüksek olduğu, dinsel gruplara yönelik sosyal mesafe tercihlerinde ise daha kapalı bir tutum içerisinde buldukları görülmüştür.⁴⁴⁸

v. *Dinin Etkisini Hissetme & İsraftan Kaçınma*: Adil olmanın çeşitli görüntülerinin, fakülte ve bölümlere göre analizinde (bkz. Tablo 19), israftan kaçınma boyutunda, gruplar arasında anlamlılık seviyesinde bir farklılık görülmemektedir. Ancak Çevre Mühendisliği öğrencileri en yüksek ortalamayı almışlardır. Bunu Makine Mühendisliği ve İlahiyat öğrencileri takip etmektedir. Doğal güzelliklere ve hayvanlara zarar vermeme, enerji kaynaklarını bilinçli kullanma, tabiatı emanet olarak görme gibi yönelimleri içeren israftan kaçınma boyutunda, en yüksek puan ortalamasını alan Çevre Mühendisliği öğrencileri, dinin etkisini hissetme düzeyinde fakülte ve bölümler arasında, sondan ikinci sırada yer almaktadırlar. Dinin Etkisini hissetme düzeyinde son sırada yer alan Makine Mühendisliği öğrencileri ise, israftan kaçınma boyutunda, Çevre Mühendisliği öğrencilerinden sonra 2. sırada yer almışlardır. Dinin etkisini hissetme düzeyinde 1. sırada olan İlahiyat öğrencileri de israftan kaçınmada 3. sırada bulunmaktadır. Tıp öğrencileri dinin etkisini hissetme düzeyinde 2. en yüksek ortalamayı alırken,

⁴⁴⁶ F. Gül Cirhinlioğlu, "Dini Yönelimler ve Önyargı", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, cilt 7, sayı:1, yıl: 2010, s.1380-1381.

⁴⁴⁷ Kayıklık, Hasan, "Çeşitli Meslek Gruplarında Dinsel Eğilim ile Hoşgörüsüzlük Arasındaki İlişki", *ÇÜİFD*, sayı: 1, yıl: 2001, 124-135.

⁴⁴⁸ Yapıcı, Asım, *Din Kimlik ve Önyargı: Biz ve Onlar*, Karahan Kitabevi, Adana, 2004, s. 373. Kayıklık, Hasan ve Asım Yapıcı, "Gençlerde Dinsel Hayatın “Öteki”ne Yönelik Tutumlara Etkisi: Çukurova Üniversitesi Örneği", *ÇÜİFD*, cilt: 5, sayı:1, yıl: 2005, s. 5-35.

israftan kaçınmada, tüm fakülte bölümler arasında en düşük ortalama puanı almışlardır.

Bu sonuçlar, dinin etkisini hissetme ile israftan kaçınma arasında nasıl bir ilişkinin olabileceğini düşündürmektedir. Korelasyon analizleri, dinin etkisini hissetme ile israftan kaçınma arasında anlamlılık seviyesinde pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 22 ve EK I/Tablo 22₁).

Bir araştırma, dinin; bilgi, inanç, ibadet ve etki düzeyindeki artışın, aynı zamanda israftan kaçınmayı içeren; ekmek, su ve enerji israfından kaçınmayı da beraberinde getirdiği sonucuna ulaşmaktadır.⁴⁴⁹

⁴⁴⁹ Ali Ayten, "Sahip Olma' mı 'Emanet Görme' mi? Çevre Bilinci Ve Dindarlık İlişkisi üzerine Bir Araştırma", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, cilt:10, sayı: 2, yıl: 2010, s. 203-233.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılanların, Adil Davranışlar Gösterme Ölçeği (ADGÖ)'inde, en çok; *"nimetlerin gerçek sahibinin Allah olması," "farklı ırklara saygı gösterilmesi," "korunmak üzere verilen şeylerin korunması," "hayvanların canı olduğunu düşünerek onlara zarar verilmemesi," "doğal güzelliklere zarar vermeme"* düşünce, tutum ve davranışlarını benimsedikleri anlaşılmaktadır. En az benimsenenler ise *"duyguları kontrol edebilme," "zayıf yönleri söyleyebilme," "yaşanılan sorunların üstesinden gelebilme," "elinde bulunan imkânlarla yetinme," "bir şeyler yapmak için kendini harekete geçirebilme"* ifadeleridir.

i. Cinsiyet: Cinsiyete göre adil davranışların, *"inanç-ibadet"* ve *"farkındalık"* boyutunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İnanç-ibadet boyutunda, kadınlar erkeklere oranla daha yüksek düzeye, farkındalık boyutunda ise erkekler daha yüksek düzeye sahiptirler. *"Emanet-doğruluk," "önyargıdan uzak olma"* ve *israftan kaçınma* boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel açıdan farklılık görülmemektedir.

ii. Yaş: Öğrencilerin yaşları ilerledikçe *"farkındalık," "emanet-doğruluk"* ve *"israftan kaçınma"* yönelimlerinde anlamlılık seviyesinde farklar ortaya çıkmakta, *"inanç-ibadet"* ve *"önyargıdan uzak olma"* eğilimlerinde ise anlamlılık seviyesinde bir farklılık görülmemektedir.

iii. Yerleşim Yeri: Araştırmaya katılan gençlerin, hayatlarının çoğunluğunu geçirdikleri yere göre adil davranışların, *"farkındalık"* ve *"israftan kaçınma"* boyutunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlılık tespit edilmiştir. Hayatının çoğunluğunu büyük şehirde geçirenlerin farkındalık ve israftan kaçınma düzeyleri, il ve ilçede geçirenlerden daha yüksektir. *"İnanç-ibadet," "emanet-doğruluk"* ve *"önyargıdan uzak olma"* boyutlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan farklılık görülmemektedir.

iv. Dini Bilgi Seviyesi: Öğrencilerin kişisel dini bilgi seviyesine göre adil davranışların, "*inanç-ibadet*," "*emanet-doğruluk*" ve "*farkındalık*" düzeyleri, istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir. Öğrencilerin dini bilgi seviyesi yükseldikçe "*inanç-ibadet*" düzeyi düşmekte, bununla birlikte "*farkındalık*" ve "*emanet-doğruluk*" düzeyi artış göstermektedir. Kişisel dini bilgi seviyesine göre "*Önyargıdan uzak olma*" ve "*israftan kaçınma*" boyutlarında, anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

v. Dini Bilgilerin Öğrenildiği Yerler: Dini bilgilerini en çok Kur'an kurslarından aldıklarını söyleyenlerle, en az Kur'an kurslarından aldıklarını söyleyenler arasında, adil davranışların, "*inanç-ibadet*" boyutunda anlamlı farklılık görülmekte, bununla birlikte "*farkındalık*," "*emanet-doğruluk*," "*önyargıdan uzak olma*," ve "*israftan kaçınma*" yönelimlerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan farklılık görülmemektedir. Dini bilgilerini en çok Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden aldıklarını söyleyenler, en az bu kaynaktan aldıklarını söyleyenlerden "*inanç-ibadet*" ve "*önyargıdan uzak olma*" boyutlarında anlamlılık seviyesinde farklılık göstermekte, bununla birlikte, "*farkındalık*," "*emanet-doğruluk*" ve "*israftan kaçınma*" yönelimlerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan bir farklılık görülmemektedir. Dini bilgilerini en çok aile büyükleri ve dini içerikli kitaplardan okuyarak öğrendiklerini söyleyenlerle en az bu kaynaklardan öğrendiklerini söyleyenler arasında, adil davranışların, "*inanç-ibadet*," "*farkındalık*" ve "*emanet-doğruluk*" boyutlarında anlamlılık seviyesinde farklılık görülmekte, bununla birlikte "*önyargıdan uzak olma*" ve "*israftan kaçınma*" yönelimlerinde gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

vi. Öğrenim Görülen Fakülte ve Bölüm: Fakülte ve bölümlere göre adil davranışların "*inanç-ibadet*," "*farkındalık*" ve "*önyargıdan uzak olma*" boyutlarında, gruplar arasında anlamlılık seviyesinde farklılık görülmektedir. İlahiyat öğrencilerinin, inanç-ibadet düzeyi, tüm fakülte ve bölüm öğrencileri içinde en yüksek düzeydedir. İnanç- ibadet düzeyi en düşük olanlar ise Makine Mühendisliği öğrencileridir. Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin farkındalık düzeyi, tüm fakülte ve bölüm öğrencileri içinde en yüksektir. Farkındalık düzeyi en düşük olanlar ise

Hukuk Fakültesi öğrencileridir. Fakülte ve bölümlere göre adil davranışların, "*emanet- doğruluk*" ve "*israftan kaçınma*" boyutlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan farklılık görülmemektedir. Ortalama puanlarda emanet-doğruluk boyutunda en yüksek ortalamayı Astronomi, en düşük ortalamayı Tıp öğrencileri, "*israftan kaçınma*" yöneliminde ise en yüksek ortalamayı, Çevre Mühendisliği, en düşük ortalamayı Tıp öğrencileri almıştır.

Fakülte ve bölümler arasında, "*inanç-ibadet*" boyutunda 1. sırada yer olan İlahiyat öğrencileri, "*farkındalık*" boyutunda 4, "*emanet-doğruluk*" boyutunda 6, "*israftan kaçınma*" boyutunda 3, "*önyargıdan uzak olma*" boyutunda ise en son sırada yer almışlardır.

Analizlerden ortaya çıkan sonuçlar, adil olmanın boyutları arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusunu akla getirmektedir. Adil olmanın boyutlarının kendi aralarında ilişkilerine bakıldığında, "*inanç-ibadet*," yönelimi ile "*emanet-doğruluk*," "*farkındalık*," "*önyargıdan uzak olma*" ve "*israftan kaçınma*" arasında, anlamlı bir ilişki bulunmamakta, ancak tüm diğer boyutların, birbirleriyle anlamlılık seviyesinde, pozitif ve orta düzeyde ilişkili oldukları görülmektedir.

vii. Sınıf Düzeyi: Adil davranışlar göstermede, 1. ve 4. sınıflar arasında, sadece "*farkındalık*" boyutunda, 4. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmüş, ancak diğer boyutlarda farklılık görülmemiştir.

viii. Dinin Etkisini Hissetme ve Adil Davranışlar: Fakülte ve bölümlere göre "*dinin etkisini hissetmede (dindarlık)*" grupların çoğu arasında istatistiksel anlamda farklılık görülmektedir. Dinin etkisini hissetme düzeyi en yüksek olanlar, İlahiyat Öğrencileri, en düşük olanlar ise Makine Mühendisliği öğrencileridir. İlahiyat Fakültesi öğrencileri (Tıp Fakültesi dışında), diğer tüm fakülte ve bölümlerdeki öğrencilerden anlamlılık seviyesinde farklılık göstermektedirler.

Bu sonuçlardan sonra, dinin etkisini hissetme (dindarlık) ve adil davranışlar arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. *Dinin etkisini hissetme* ile "*inanç-ibadet*," "*farkındalık*," "*emanet-doğruluk*," "*israftan kaçınma*" yönelimlerinde,

anlamlılık seviyesine ulaşan pozitif bir ilişki görülmektedir. Yani gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyleri arttıkça, "*inanç-ibadet*," "*farkındalık*," "*emanet-doğruluk*," "*israftan kaçınma*" düzeyleri de artmaktadır. *Dinin etkisi hissetme* ile "*önyargıdan uzak olma*" arasında ise anlamlılık seviyesine ulaşmasa da negatif bir eğilim görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen verilere dayanarak bazı önerilerde bulunmak mümkündür:

Bu çalışmada elde edilen bulgular, uygulama yapılan örneklem, kullanılan ölçekler, araştırmanın yapıldığı zaman ve şartlarla sınırlıdır. Dolayısıyla ulaşılan sonuçlar değerlendirilirken bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Kesin yargılarda bulunabilmek için çok sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

i. Erdem Teorileri: Din eğitim-öğretimi ve erdemlilik, dindarlık ve erdemlilik ilişkisi, hem nicel hem de nitel çalışmalarla incelenmelidir. Ahlaki erdemlerin her biri ayrı ele alınıp, çeşitli kuramsal denemeler yapılarak, alan araştırmalarında kullanılabilir erdem teorileri geliştirilmelidir.

i. Din ve Ahlak Eğitim ve Öğretiminde Ailenin Önemi: Araştırma bulgularında, dini bilgilerini en çok kitaplardan okuyarak ve aile büyüklerinden alanların, Kur'an Kursu ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden alanlara göre, adil davranışlar gösterme düzeylerinin yüksek olması, öncelikle din ve ahlak eğitiminde ailenin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple ailede verilecek olan din ve ahlak eğitim ve öğretimi tesadüflere bırakılmamalı, hangi ilkeler doğrultusunda, nasıl bir eğitim verileceği, etraflı bir şekilde araştırılmalı ve düşünülmelidir.

ii. Din ve Ahlak Eğitim ve Öğretimde Okulun Önemi: Erdemler her türlü eğitim alanında önemli olmakla birlikte, din eğitimi ve öğretimi alanında, daha önemli bir yere sahiptir. Dinin öngördüğü erdemli insan tipi ile toplumların beklentisi olan iyi insan tipi büyük oranda örtüşmektedir. Bu nedenle okullarda verilen din eğitim ve öğretiminin, önemli bir kısmının ahlak eğitimi olduğunu söylemek mümkündür. Ailede doğru ve zamanında verilecek olan eğitimin, okul

tarafından da desteklenmesi gerekmektedir. Araştırmadan çıkan sonuçlara bakıldığında, dini bilgilerini en çok din derslerinden aldıklarını söyleyenler, adil davranışların inanç-ibadet ve farkındalık boyutu hariç, emanet-doğruluk, israftan kaçınma ve önyargıdan uzak olma yönelimlerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedirler. Ahlak eğitim ve öğretimini sadece bir ders ile sınırlamak ve bütün sorumluluğu bu derse yüklemek eksik bir yaklaşımdır. Bununla birlikte ilk ve orta öğretimde okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin, ahlak ve değer eğitiminde, diğer dersler içinde daha önemli ve avantajlı olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir.⁴⁵⁰ Bu sebeple dersin içeriği ve eğitim-öğretim yöntemleri önem arz etmektedir.⁴⁵¹ Ayrıca dini ve ahlaki eğitimin bilişsel alandan çok duyuşsal alanla ilgili olduğu göz önüne alındığında, öğretmenin kişiliği, tutumu,

⁴⁵⁰ MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 18. Milli Eğitim Şurası Kararları, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf, (Erişim: 21.10. 2013). (Meb 2005-2006 öğretim programında, DKAB programları düzenlenirken iki temel yaklaşımın (eğitimsel ve din bilimsel) esas alındığını belirtilmektedir. Programların temel yaklaşımlarından din bilimsel yaklaşımın “Dinin kuru bilgi olarak öğretilmesinin arzulanan değer gelişimini sağlamayacağı bu nedenle dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip öğrencilerin aynı zamanda ahlaki değerleri içselleştirmelerini amaçladığı belirtilmiştir. 18. Milli Eğitim Şurasında, değerler, eğitiminin temel konulardan birisi olarak ele alınarak, sonuç bildirisinde değerler eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerilere ve DKAB derslerinin değerler eğitimindeki özel yerine işaret edilmesi, önümüzdeki dönemde eğitimcilerin özellikle de din eğitimcilerinin bu alanda çalışmalar yapmasının zorunluluğuna işaret etmektedir. Ayrıca 2010/53 Sayılı İlk ders genelgesi de bir başlangıç olarak okullara değerler eğitimi konusundaki sorumluluğunu hatırlatmakta ve bu konuda çalışmalar yapılmasını önermektedir).

⁴⁵¹ İlk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları birtakım değişiklikler ile son olarak 30.12.2010 tarih ve 328 ile 329 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararlarıyla, 2011-2012 ders yılında uygulanmak üzere yayımlanmıştır. Ancak 2005 ve 2006 öğretim programındaki, değerler ile ilgili programlarının aynen tekrar edildiği görülmektedir. Ortaöğretim programında; “Adil olma, Aile kurumuna önem verme, Bağımsızlık, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Ölçülülük, Yumuşak huyluluk, Güvenilir olmak, Kanaat, Cömertlik, Sabır, Samimiyet, Güven, Namuslu olmak, Alçak gönüllülük, Sözünde durmak, Emanete riayet etmek, Hakikat sevgisi, Kardeşlik, Duyarlılık, Doğruluk, Dürüstlük, Estetik duyarlılık, Hoşgörü, Misafirperverlik, Sağlıklı olmaya önem verme, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Temizlik, Vatanseverlik, Yardımseverlik, Paylaşımçı olmak ve Fedakarlık, İlköğretim programında: "Adalet, Aile kurumuna ve birliğine önem verme, Demokrasi bilinci, Dürüstlük, Alçak gönüllülük, Bağımsızlık, Bağışlama, Barış, Türk Bayrağına ve İstiklal Marşı'na saygı, Bilimsellik, Cesaret, Cömertlik, Çalışkanlık, Dayanışma, Doğa sevgisi, Doğal çevreye duyarlılık, Doğruluk, Dostluk, Duyarlılık, Emaneti korumak, Estetik, Fedakarlık, Gazilik, Görgülü olmak, Güvenirlik, Hakseverlik, Hakikat sevgisi, Haya, Hoşgörü, İbadet yerlerine saygı, İffet, İyi niyet, Kadirşinaslık, Kanaat, Kardeşlik, Merhamet, Millet sevgisi, Milli birlik şuru, Misafirperverlik, Mürüvvet, Namuslu olmak, Nezaket, İçülülük, Paylaşımçı olmak, Sabır, Sadelik, Sağlıklı olmaya önem verme, Samimiyet, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Sözünde durmak, Şehitlik, Şükür, Tarihsel mirasa duyarlılık, Temizlik, Tutumluluk, Türk büyüklerine saygı, Vatanseverlik, Vefa, Yardımseverlik.

okul iklimindeki ve sınıftaki olaylara bakışı, ahlaki ve dini alanda verilen teorik bilgilerden çok daha etkili olacaktır. Öğrencilerin ailede aldıkları olumlu eğitimi destekleyen, bununla birlikte olumsuzlukları bertaraf eden bir okul iklimi oluşturulması gerekmektedir. Bu iklime; okul servisleri ve çalışanları, okulda çeşitli hizmetlerde çalışan görevliler, öğrenci velileri, tüm idareci ve öğretmenler, PDR servisi gibi okulla doğrudan ve dolaylı olarak bağlantısı olabilecek her türlü etkenin olumlu katkıları sağlanması önemlidir. Tüm çalışanların katkıları ve birlikte uygulamasıyla oluşturulabilecek bu iklim, öğrencilerin dini ve ahlaki açıdan, iyi ve güzel davranışlar kazanmasına katkı sağlayacaktır.

iii. Din ve Ahlak Eğitimcilerinin Yetiştirilmesi: Çeşitli fakülte ve bölüm öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırma sonuçlarına göre İlahiyat öğrencilerinin inanç- ibadet ve dinin etkisini hissetme yönelimlerdeki yüksek düzeyi, bu düzeyin davranışa dönüşmesi olarak kabul edilebilecek; farkındalık, emanet- doğruluk, israftan kaçınma, önyargıdan uzak olma yönelimlerinde gösterememeleri, İlahiyat Fakülteleri'nde verilen bilgilerin formal ve akademik düzeyde kaldığını, davranış değişimine etki etmediğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin yetiştirilmesi; öğrencinin İlahiyat Fakültesi'ne isteyerek gelmesi, uygulanan müfredat, öğretim yöntemleri, öğretim elemanlarının yeterlilikleri, istihdam, sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetleri içeren birçok konuyu kapsamına almaktadır. Din kavramının bilgi, duygu, uygulama ve ahlak mefhumlarını ihtiva eden bir kavram olması sebebiyle öncelikle akıl ve duygu beraberliği içinde bir din eğitim ve öğretimi gerçekleştirilmelidir. İlahiyat öğreniminde, temel İslami bilgilerin, bilişsel olarak verilmesi ile sınırlı olmayan, öğrenilen bilgilerin, davranışa yansımada, çok önemli yeri olan; felsefe, psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri, sanat eğitimi, sosyal ve kültürel faaliyetlerle zenginleştirilmiş bir eğitim programı temel alınmalıdır. Öğrencilerin özel bilgi, beceri ve kabiliyetlerine göre yönlendirilmesi, erken dönem branşlaşma, daha az dersle daha derinlikli, kişisel ilgi ve meraklarla şekillenmiş bir ders planlamasına gidilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrencinin hizmet vereceği alanı belirlemesi, maddi kaygılardan uzak, istekli bir şekilde, mesleği kişiliği ile barışık olarak, görevini icra etmesi mümkün olabilir.

iv. Fakültelerde Ahlak Kürsülerinin Gerekliği: İlahiyat Fakülteleri'ndeki eğitimciler, kendilerini din eğitimcisi olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple din eğitimiyle karşılaştırıldığında, ahlak eğitimi ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Kanımızca bu durum, İlahiyat Fakülteleri'nde müstakil bir ahlak disiplinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Ülkemizde sağlık ve sosyal bilimlerle ilgili fakülte ve bölümlerde, felsefe ve eğitim ile bağlantılı bazı dersler bulunmaktadır. Araştırmadan çıkan sonuçlarda görüldüğü üzere, bu derslerin, öğrencilerin ahlaki ve mesleki kişiliğinin oluşmasında, yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu sebeple sağlık, fen ve sosyal bilimlerle ilgili tüm fakülte ve bölümlerde müstakil bir ahlak disiplininin oluşturulması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

v. Erdem Terapisi: Toplumun kültürel alt yapısı göz önünde alınırca, din eğitim ve öğretimini, ahlak eğitiminden ayırmak mümkün değildir. Bu sebeple din ve ahlak eğitimcileri ile din psikologlarının işbirliği içerisinde çalıştığı "erdemlilik terapileri" günümüzde ihtiyaç haline gelmiş bir alandır. Erdemlilik terapileri, kişinin inandığı dinin ortaya koyduğu değerler aracılığıyla, yaşamına anlam kazandırmasına, değer ve normları ile kişilik özellikleri arasında uyum sağlamasına, ruh sağlığı açısından dengeli bir kişilik oluşturmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmet Rifat, *Tasvir-i Ahlak*, nşr. Hüseyin Algül, Tercüman Yayınları, tsz.
- Akseki, A.Hamdi, *Ahlak Dersleri (Ahlak ilmi ve İslam Ahlakı)*, sđl. Ali Arslan, Ankara, tsz.
- Allport, G. W., Vernon, E., and Linzey, G., *A Study Of Values*, Houghton-Mifflin, Boston, 1960.
- Allport, G. W. and J. M. Ross, "Personal Religious Orientation And Prejudice", *Journal of Personality and Social Psychology*, cilt: 5, sayı: 4 yıl: 1967, s.432-443.
- Altınışık, Remzi ve diğlerleri, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya Yayıncılık, Sakarya, 2010.
- Altınköprü, Tuncel, *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*, Altınköprü Yayınları, İstanbul, 1979.
- Alusi, *Ruhu'l-Meani*, Daru'l-Fikr, Beyrut, 1997.
- Anay, Harun, *Celaleddin Devvani Hayatı, Eserleri, Ahlak ve Siyaset Düşüncesi*, Doktora Tezi, İÜSBE, İstanbul, 1994.
- Arıtan, A.Saim, "Din Adamları ve Din Eğitimcilerinin Yetişmesinde Kültür-Sanat Eğitiminin Önemi", *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Isparta, 2003, s. 353-382.
- Aristo, *Nikomakhos'a Etik*, çev. Saffet Babür, Bilgesu Yayınları, Ankara, 2007.
- , *Eudemos'a Etik*, çev. Saffet Babür, Dost Kitabevi, Ankara, 1998.
- Arslan, Ömer, *Kur'an ve Hoşgörü*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 2005.
- Arslan, Z. Şeyma, *Fitrat Kavramı Çerçevesinde 'İnsanın Neliği' Sorusu*, Doktora Tezi, MÜSBE, İstanbul, 2006.
- Asım Efendi, *Kamus Tercümesi*, Bahriye Matbaası, İstanbul, 1035.
- Attas, S. M. Nakip, *İslami Eğitim, (araçlar ve amaçlar)*, Endülüs Yayınları, İstanbul, 1991.
- Avcı, Nabi, "Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği", *Değerler ve Eğitimi*, ed. Recep Kaymakcan ve diğlerleri, Dem Yayınları, İstanbul, 2004, s.820-851.

- Ay, M. Emin, *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?* UÜİFY, Ankara, 1987.
- "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elamanlarından Beklentileri (Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)", *Gençlik Dönemi ve Eğitimi*, İsmail Kurt, Seyid A. Kurt, ed. Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, s. 74-120.
- Aydın, Cüneyd, *Dinsel Fundamentalizm İle Yeni Çağ İnançlarına Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, DEÜSBE, İzmir, 2008.
- Aydın, M. Şevki, "Barış Kültürü ve Din Eğitimi", *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*, Suat Cebeci, ed. Değişim Yayınları, İstanbul, 2002, s. 114-123.
- Aydın, M. Zeki, *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul, 2005.
- Ayhan, Halis, *Eğitime Giriş (ve İslamiyet'in Eğitime Getirdiği Değerler)*, Damla Yayınevi, İstanbul, 1986.
- , *Din Eğitimi ve Öğretimi*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1997.
- Ayhan, Halis ve diğerleri, *Din ve Ahlak Eğitim-Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, Dem Yayınları, İstanbul, 2004,
- Ayten, Ali, "Sahip Olma' mı 'Emanet Görme' mi? Çevre Bilinci Ve Dindarlık İlişkisi üzerine Bir Araştırma", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, cilt: 10, sayı: 2, yıl: 2010, s. 203-233.
- Ayverdi, İlhan, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, Kubbealtı Yayınları, İstanbul, 2005.
- Bahçekapılı, Mehmet, "Din ve Ahlak Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Etkisi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 22, Yıl: 2011, s.7-42.
- *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi*, Özel Yayın, İstanbul, 2010.
- Başkurt, İrfan, *Kur'an Açısından Din Eğitiminde Adalet, Ölçü, Denge (Sırat-ı Müstakim)*, İşaret Yayınları, İstanbul, 2000.
- Bayraklı, Bayraktar, *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Tefsiri*, İşaret Yayınları, İstanbul, 2001.
- Bayraktar, Mehmet, *İslam ve Ekoloji*, Diyanet Yayınları, Ankara, 1997.
- Bilmen, Ö. Nasuhi, *Dini ve Felsefi Ahlak Lügatçesi*, Bilmen Yayınevi, İstanbul, 1967.
- Bohning, D. G., "Identifying and Examining Adolescent' Moral Values", *Urban Education*, sayı: 33, Yıl: 1998, s. 264-280.

Bozkurt Veysel, *Püritanizmden Hedonizme Yeni Çalışma Etiği*, Elasta Yayınları, Bursa, 2000,

Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

Cafoğlu, Zuhale ve Ömer Akar, "Üniversitelerde Ahlaki Değerlerin Davranışa Yansımalarının Oluşturduğu Örgüt İkliminin Algılanması", *Değerler ve Eğitimi*, Hayati Kökelekli ve diğerleri, ed. Dem Yayınları, İstanbul, 2004, s.773-796.

Cevat Geray, "Çevre İçin Eğitim", "*İnsan Çevre Toplum*", nşr. Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, Ankara, 1992, s.223-237.

Cevizci, Ahmet, *Etiğe Giriş*, Paradigma Yayınları, İstanbul, Ocak, 2002.

Cirhinlioğlu, F.Gül, "Dini Yönelimler ve Önyargı", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, cilt:7, sayı:1,yıl:2010, s.1380-1381.

Çağdaş, Aysel ve Zarife Seçer, *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2002.

Çeçen, Anıl, *Adalet Kavramı, (Adalet Kavramının Göreliliği Üzerine Bir Deneme)*, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993

Çileli, Meral, *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*, V Yayınları, Ankara, 1980.

Çiştî, S. H. Han, "Fıtrat: İnsanlar ve Çevre İçin bir İslami Model", *İslam ve Ekoloji: Bahşedilmiş bir Emanet*, çev. Nurettin Elhüseyni, nşr. Richard C. Foltz, Frederick M. Denny, Azizhan Baharuddin, s. 89-100.

Davies, M.Wny, *İslami Antropolojinin Oluşturulması*, Endülüs Yayınları, İstanbul 1991.

Deroche, Edward F. and Mary M. William, *Education Hearts And Minds: A Comprehensive Character Education Framework*, Corwin Press, California, 2001.

Develioğlu, Ferid, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Aydın Kitabevi, Ankara, 2004.

Diyanet İşleri Bakanlığı, Kur'an Kursları Öğretim Programı, 2004.

Ebu Hayyan, *Bahru'l-Muhit*, Daru'l-Cil, Beyrut, 1995.

Ebubekir Razi, *Resail'ul-Felsefiye*, nşr. P. Kraus, Dârü'l-Âfâki'l-Cedide, Beyrut, 1982.

Ece, K. Hüseyin, *İslam'ın Temel Kavramları*, Beyan Yayınları, İstanbul, 2000.

Esed, Muhammed, *Kur'an Mesajı*, çev. Cahit Koytak, Ahmet Ertürk, İşaret Yayınları, İstanbul, 1999.

Eserpek, Altan, *Eğitimin Yeni Tutum Geliştirmede Etkinlik Derecesi*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1981.

Ezheri, *Tehzibu'l-Luga*, nşr. Abdüsselam M. Hasan, Mısır, 1964.

Fahrudin Razi, *Mefatihü'l-Gayb*, Akçağ Yayınları, Ankara, 1995.

Farabi, *Tahsilü's-Saade*, nşr. Cafer Al-i Yasin, Dârü'l-Endelüs, Beyrut, 1983.

—, *Fusulü'l-Medeni*, çev. Hanifi Özcan, İzmir, 1987.

Fazlurrahman, *İslam*, çev. Mehmet Dağ, Mehmet Aydın, Selçuk Yayınları, Ankara, 1981.

Fazlurrahman, *Ana Konularıyla Kur'an*, çev. Alparslan Açıkgenç, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 1998.

Gazali, Ebu Hamid Muhammed b. Muhammed, *Mizanü'l-Amel*, çev. Remzi Barışık, Eroğlu Matbaası, Ankara, 1970.

—, *İhyau Ulumi'd-Din*, çev. Ahmed Serdaroğlu, Bedir Yayınevi, İstanbul, 1974.

Gömleksiz, M. Nuri, "Lise Öğrencilerinin Topumsal Değerlere İlişkin Tutumları (Elazığ İli Örneği)", *Değerler ve Eğitimi*, Recep Kaymakcan ve diğerleri, ed. Dem Yayınları, İstanbul, 2004, s.727-741.

Gülşeni, Muhyi-i, *Ahlak-ı Kiram*, nşr. Abdullah Tümsek, İstanbul, 2004.

Güngör, Erol, *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2000.

—, *Değerler Psikolojisi*, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı, Amsterdam, 1993.

Gündoğan, A.Osman, "Hak ve Adalet", <http://www.aliosmangundogan.com.>, (Erişim: 10 Ekim 2013).

Gündüz, Turgay, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, Düşünce Yayınları, Bursa, 2002.

Gürses, İbrahim, *Kölelik ve Özgürlük Arasında Din: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Sosyal Psikolojik Bir Araştırma*, Arasta Yayınları, Bursa, 2001.

Hançerlioğlu, Orhan, *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982.

Helm, H. W., J. M. Berecz, and E. A. Nelson, "Religious Fundamentalism and Gender Differences", *Pastoral Psychologist*, Sayı: 50 (1), Yıl: 2001, s. 25–37.

- Heyet, *Kur'an Yolu*, TDV, Ankara, 2003,
- Hökelekli, Hayati, "Gençlik ve Din", *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*, Hayati Hökelekli, ed. Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002, s.11-19.
- İbn Faris, *Mu'cem Mekayisi'l-Luga*, nşr. Abdüsselam M. Harun, Kahire, 1970.
- İbn Miskeveyh, *Ahlaki Olgunlaştırma*, çev. Şener Abdulkadir, İsmet Kayaoğlu, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1983.
- , *Risâle fî Mâhiyeti'l-Adl*, nşr. M.S. Khan, E.J.Brill, Leiden, 1964.
- İbn Manzur, *Lisanu'l-Arab*, Daru'l-Kütübü'l İlmiyye, Beyrut, 1993.
- İbn Rüşd, *Averroes on Plato's Republic*, nşr. R. Lerner, Cornell University Press, İthaca, 2005.
- İbn Sina, *eş-Şifa, el-İlahiyat*, nşr. G. Anavati, Said Zaid, Kahire, 1960.
- , *Tis'u Resail fî'l-Hikme ve't Tabiiyyat*, Matbaatü'l-Cevaib, İstanbul, 1298.
- İsfehani, Ragıp, *Müfredat*, nşr. Safvan Adnan Davudi, Dârü's-Şamiyye, Beyrut, 2002.
- *Müfredat*, çev. Yusuf Türker, Pınar yayınları, İstanbul, 2007.
- İzutsu, Toshihiko, *Kur'an'da Allah ve İnsan*, çev. Süleyman Ateş, Ankara Üniversitesi Yayınları, 1975.
- , *İslam Düşüncesinde İman Kavramı*, çev. Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul, 1984.
- , *Kur'an'da Dini ve Ahlaki Kavramlar*, çev. Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul, 1991.
- Jacquin, Guy, *Çocuk Psikolojisinin Ana Çizgileri*, çev. Mehmet Toprak, Remzi kitabevi, İstanbul, 1976.
- Jersild, T. Arthur, *Çocuk Psikolojisi*, çev. Gülseren Günce, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1976.
- Karagöz, İsmail, *Kur'an'a göre Zulüm Açısından Allah ve İnsan*, Çelik Yayınevi, İstanbul, 1996.
- Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, İstanbul, 2007.

Kaya, Mevlüt ve Cüneyd Aydın, "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *OMÜİFD*, Sayı: 30, Yıl: 2011, s.15-42.

Kaya, Mevlüt, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, Etüt Yayınları, Samsun, 1998.

Kayıklık, Hasan, "Çeşitli Meslek Gruplarında Dinsel Eğilim ile Hoşgörüsüzlük Arasındaki İlişki", *ÇÜİFD*, Sayı: 1, Yıl: 2001, 24-135.

Kayıklık, Hasan ve Asım Yapıcı, "Gençlerde Dinsel Hayatın "Öteki"ne Yönelik Tutumlara Etkisi: Çukurova Üniversitesi Örneği", *ÇÜİFD*, Cilt: 5, Sayı:1, Yıl: 2005, s. 5-35.

Kınalızade Ali Efendi, *Ahlak-ı Ala'i*, nşr. Hüseyin Algül, Tecüman Yayınları, İstanbul, tsz.

Kimter, Nurten, "Dinî İnanç İbadet ve Duanın Umutsuzlukla İlişkisi Üzerine", Hayati Hökelekli, ed.*Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002, s.183-208.

Kindi, *Felsefi Risaleler (Resailu'l-Kindi el-felsefiyye)*, çev. Mahmut Kaya, İz Yayıncılık, İstanbul, 1994.

Korkmaz, Mehmet, *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri*, TDV, Ankara, 2012.

Korukçu, Adem, "İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Yaygın Din Eğitimine Bakışları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 21, Yıl: 2011, s.55-97.

Köklü, Nilgün, "Tutumların ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler", <http://dergiler.ankara.edu.tr /dergiler/40/486/5698.pdf>, (Erişim: 15 Ekim 2013).

Köylü, Mustafa, *Küresel Ahlak Eğitimi*, Dem yayınları, İstanbul, 2006.

Kutup, Muhammed, *İnsan Psikolojisi Üzerine Etütler*, çev. Bekir Karlıağa, İşaret Yayınları, İstanbul, tsz.,

Kutup, Seyyit, *İslam'da Sosyal Adalet*, Hikmet Yayınları, İstanbul, 2007.

Laythe, B., D. G. Finkel, and L. A. Kirkpatrick, "Predicting Prejudice from Religious Fundamentalism and Right-Wing Authoritarianism: A Multiple-Regression Approach", *Journal for the Scientific Study of Religion*, Sayı: 40, Yıl: 2001, ss. 1–10.

Lickona, T. E., *Education For Character: How Schools Can Teach Respect And Responsibility*, Bantam Books, New York, 1991.

Maverdi, Ebu'l-Hasan, *Edeb'üd-Dünya ve 'd-Din*, Çelik Yayınları, 1998.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 18. Milli Eğitim Şurası Kararları, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Şura_kararlari_tamami.pdf, (Erişim: 21.10.2013).

Mehmedoğlu, Yurdagül, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim-Öğretim Beklentileri (Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Gençlik Dönemi ve Din Eğitimi*, İsmail Kurt, Seyid A. Kurt, ed. Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, s. 121-150.

Necati, Osman, *Kur'an ve Psikoloji*, Fecr Yayınları, Ankara, 1998.

Negus, Yunus "İslam'ın İçindeki Bilim: Dünyamıza Şafkat ve İhtimam Göstermeyi öğrenmek", *İslam ve Ekoloji*, çev. Murat Çiftkaya; Fazlun Khalid, Joanne O'Brien, ed. İğdaş Yayınları, İstanbul, 1997, s.49-63.

Okumuş, Ejder, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri (Dicle Üniversitesi Örneği)", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı:13, Yıl: 2007, s. 59-94.

Özensel, Ertan, "Liseli Kız ve Erkek Öğrencilerin Değer Yargıları ve Türk Toplumunun Temel Toplumsal Kurumlarına Bakış Açıkları", *Değerler ve Eğitimi*, Recep Kaymakcan ve diğerleri, ed. Dem Yayınları, İstanbul, 2004, s.443-469.

Öztürk, Y.Nuri, *Kur'an'ın Temel Kavramları*, Yeni Boyut Yayınları, İstanbul, 1995.

Özyılmaz, Ömer, *İslami Eğitim ve Psikolojik Temelleri*, Pınar Yayınları, İstanbul, 2003.

Pazarlı, Osman, *İslam'da Ahlak*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1972.

Pieper, Annemarie, *Etiğe Giriş*, çev. Veysel Atayman, Gönül Sezer, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.

Platon, *Devlet*, çev. Sabahattin Eyüboğlu, M.Ali Cimboz, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1975.

Polater, Kadir, *Kur'an Açısından Adalet ve Zulüm*, Doğu Yayınları, Erzincan, 2008.

Rokeach, M., *The Nature of Human Values*, Free Press, New York, 1973.

Sami, Şemseddin, *Kamus-ı Türkî*, nşr. Ahmet Cevdet, İstanbul, 1315.

Schwartz, S. H., "Universal in the Content and Structure of Values: Theoretical Advanced And Empirical Test in Countries", L. Berkowitz ed. *Advances in Experimental Social Psychology*, Akademik Press, New York, 1992. s.1-65.

Stark R. and C.Y. Glock, "Dimension of Religious Commitment", *Social of Religion*, R.Robertson, ed. Penguin Books, Middlesex, 1978.

Sezen, Abdülvahit, *Üniversite Öğrencileri Örnekleminde İman Gelişimi ve Dinsel Fundamentalizm Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma*, Doktora Tezi, DEÜSBE, İzmir, 2008.

E. Spanger, *Kişilik Tipleri, (Lebensformen Typs of Man)* çev. Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2001.

Sponville, A. Comte, *Büyük Erdemler Risalesi*, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2004.

Süslü, Harun, *Din ve Ahlak İlişkisine Sosyolojik Bir Yaklaşım: İncesu Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2006.

Şemin, U. Refia, *Çocukta Ahlaki Davranış*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, İstanbul, 1954.

—, *Gençlerimizin Psiko-Pedagojik Problemleri: Kalkınmamıza Engel Olan Başlı Sebepler*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1964.

—, *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1980.

Şengün, Mustafa, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, 2008.

Tarhan, Nevzat, *Duyguların Psikolojisi*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011.

—, *Güzel insan Modeli*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2012.

Taştan, Abdülvahap, Celaleddin Çelik ve Ali Kuşat, "Üniversite Düzeyinde Din Öğretimi Alan Öğrencilerde Eğitim Sürecinde Oluşan Tutum Ve Davranış Değişiklikleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği", *EÜSBED*, Sayı: 11, Yıl: 2001, s. 169-192.

Temel, Z. Fulya, *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesinin Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri ile Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Doktora Tezi, HÜSBE, Ankara, 1991.

Tusi, Nasreddin, *Ahlak-ı Nasırı*, Fecr Yayınları, Ankara, 2005.

Ünal, Ali, *Kur'an'da Temel Kavramlar*, Beyan Yayınları, İstanbul, 1986.

Yapıcı, Asım ve Z. Salih Zengin, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyleriyle, Psiko-sosyal Uyumları Arasındaki İlişki", *ÇÜİFD*, Cilt:3, Sayı: 2, Yıl: 2003, s. 65-127.

—,"İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:4, Yıl: 2003, s.173-206.

Yapıcı, Asım ve Hasan Kayıklık, "Dinsel Eğilimle Ön Yargı ve Hoşgörüsüzlük Arasındaki İlişkiler Üzerine Psikolojik Bir Araştırma", *ÇÜİFD*, Cilt: 14, Sayı: 1, Yıl: 2005, s. 413-426.

Yapıcı, Asım, Din Bilimleri Alanında Yapılan Empirik Çalışmalarda Karşılaşılan Metodolojik Bir Problem: Ölçek mi Olguyu? Olguyu mu Ölçeği Oluşturmakta", *ÇÜİFD*, Cilt:4, Sayı:1, Yıl: 2004, s. 85-118.

—, *Din Kimlik ve Önyargı: Biz ve Onlar*, Karahan Kitabevi, Adana, 2004.

—,"Yeni Bir Dindarlık Ölçeği ve Üniversiteli Gençlerin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyi", *ÇÜİFD*, Cilt:6, Sayı:1, 2006, s.65-115.

—, *Ruh Sağlığı ve Din: Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık*, Karahan Kitabevi, Adana, 2007.

—"Türk Toplumunda Cinsiyete Göre Dindarlık Farklılaşması: Bir Meta-Analiz Denemesi", *FÜİFD*, Sayı: 17-2; Yıl: 2012, s.1-34.

Yaran, C. Sadık, *İslam Ahlak Felsefesine Giriş*, Dem Yayınları, İstanbul, 2011.

Yavuzer, Haluk Anne-baba ve Çocuk, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999.

Yazır, M. Hamdi, Elmalılı M. Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, Eser Kitabevi, İstanbul, tsz.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara 2000, s. 140-141.

Yıldız, Murat, *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık*, İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2006.

Yılmaz, Hüseyin, "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programının Barış eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", *Değerler ve Eğitimi*, Recep Kaymakcan ve diğerleri, ed. Dem Yayınları, İstanbul, 2007, s. 697-713.

Yörükoğlu, Atalay, *Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik gelişimi, Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları*, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1978.

Zemahşeri, *el-Keşşaf*, Mektebetü'l-Ubeykan, Riyad, 1998.

Zebidi, *Tacu'l-Arus*, Matbaatü'l-Hayriyye, Kahire, 1306.

EK I: TABLOLAR

Tablo-14₁

Tablo-14₁: Kişisel Dini Bilgi Seviyesi İle Adil Olmanın Çeşitli Görüntüleri Arasındaki İlişki (Pearson Korelasyon)			
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & Adil Olmanın Boyutları	n	r	p
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & İnanç-ibadet	847	-,014	,677
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & Farkındalık	879	,227	,000**
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & Emanet-Doğruluk	890	,131	,000**
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & Önyargıdan Uzak Olma	889	,019	,580
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & İsrraftan Kaçınma	871	,076	,024*
*p<,05 ** p<,01			

Tablo-14₂

Tablo-14₂: Kişisel Dini Bilgi Seviyesi İle Adil Olmanın Çeşitli Görüntüleri Arasındaki İlişki (Demografik Değişkenler Kontrol Edilerek Yapılan Partial Korelasyon)			
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & Adil Olmanın Boyutları	n	r	p
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & İnanç-ibadet	764	-,006	,877
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & Farkındalık	764	,196	,000*
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & Emanet-Doğruluk	764	,133	,000*
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & Önyargıdan Uzak Olma	764	,042	,248
Kişisel Dini Bilgi Seviyesi & İsrattan Kaçınma	764	,064	,078
** p<,01			

Tablo- 22₁

Tablo-22₁: Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) ile Adil Olmanın Çeşitli Görüntüleri Arasındaki İlişkiler (Demografik Değişkenler Kontrol Edilerek Yapılan Partial Korelasyon)			
Dinin Etkisini Hissetme & Adil Olmanın Boyutları	n	r	p
Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) & İnanç-ibadet	738	,704	,000**
Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) & Farkındalık	762	,078	,032*
Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) & Emanet-Doğruluk	772	,078	,031*
Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) & Önyargıdan Uzak Olma	769	-,068	,059
Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) & İraftan Kaçınma	754	,083	,023*
		*p<,05	** p<,01

Tablo -23₁

Tablo- 23₁: Adil Olmanın Göstergelerinin Birbirleriyle Korelasyonu (Partial (Kısmi) Korelasyon)					
Adil Olmanın Boyutları	İnanç-ibadet	Farkındalık	Emanet-doğruluk	Önyargıdan Uzak Olma	İsraftan Kaçınma
İnanç-ibadet	_	r= ,083	r= ,064	r= -,006	r= -,023
Farkındalık	r= ,083	_	r= ,503*	r= ,350*	r= ,315*
Emanet- doğruluk	r= ,064	r= ,503*	_	r= ,422*	r= ,460*
Önyargıdan Uzak olma	r= -,006	r= ,350*	r= ,422*	_	r= ,392*
İsraftan Kaçınma	r= ,023	r= ,315*	r= ,460*	r= ,392*	_
*P< ,01					

Tablo-24

Tablo-24: Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği (Dindarlık)		Madde Yükleri
1	Kadın erkek ilişkilerinde dinin belirlediği ölçülere uyulmalıdır.	, 90
2	Evleneceğim kişinin dindar olmasını tercih ederim.	, 90
3	Dindar nesiller yetiştirmek gerekir.	, 89
4	İnsanlar günlük hayatlarını dine göre şekillenmelidir	, 88
5	Müslüman olmayan biri ile evleneceksem onun Müslüman olmasını isterim.	, 87
6	Dinen haram olduğu için içki içmem	, 87
7	Arkadaşlarımın dindar olmasını tercih ederim	, 81
8	Erkeklerle kadınların tokalaşması dinimizce sakıncalıdır.	, 81
9	Dinin emir ve yasaklarına dikkat eden bir insan saygıdeğer kabul edilmelidir	, 78
10	Evlilik öncesi cinsel deneyimler haram olduğu için bu tür fiillere yaklaşmam.	, 76
11	Hıristiyanlar tarafından kurban edilen bir hayvanın etini yemem	, 75
12	Sosyal çevrem tarafından iyi bir Müslüman olarak görünmem hoşuma gider.	, 70
13	Davranışlarımı Allah'ın her yerde beni gördüğü bilinciyle yapmaya gayret ederim.	, 70
14	Yardım talep edenlere Allah rızası için yardım ederim	, 69
16	Dünyada sıkıntı altında kalan Müslümanların durumu beni üzer.	, 63
17	Domuz yağı içeren ürünleri kullanmakta bir sakınca görmem.	, 43

EK II: ANKET FORMU ÖRNEĞİ

Saygıdeğer Katılımcı

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde, Doktora tezi olarak yürütülmektedir. Görüşlerinizi bizimle paylaşarak, araştırmaya yapmış olduğunuz destekten dolayı teşekkürlerimizi sunuyoruz. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar çalışmanın güvenilirliği ve objektif bir değerlendirme için önemlidir. Bu sebeple, lütfen soruları dikkatle okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Anket formuna isim veya herhangi bir kimlik bilgisi yazmanıza gerek yoktur. Hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız.

Yasemin Güleç
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

I-Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

II- Yaşınız: 17-19 20 ve üstü

III-Hayatınızın büyük çoğunluğunun geçtiği yer?

- 1) Büyükşehir
- 2) İl
- 3) İlçe
- 4) Kasaba

IV- Şu anda eğitim gördüğünüz fakülte/bölüm

- 1) Astronomi
- 2) Çevre Mühendisliği
- 3) Elektrik-Elektronik Mühendisliği
- 4) Hukuk
- 5) İlahiyat
- 6) Makine Mühendisliği
- 7) PDR (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)
- 8) Tıp
- 9) Türk Dili ve Edebiyatı

V- Öğrenime devam ettiğiniz sınıf: 1.sınıf 4.sınıf

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

VI-Dini konularda kendinizi ne kadar bilgili hissedersiniz

- A) Hiç bilgim yok
- B) Biraz bilgim var
- C) Yeterli bilgim var
- D) Çok bilgiliyim

VII- Şu ana kadarki dini bilgilerinizi nereden edindiniz?

A) Kuran Kursları

En az En çok

B) Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri

En az En çok

VIII- Şu ana kadarki dini bilgilerinizi nereden edindiniz?

A) Aile büyükleri

En az En çok

B) Dini Bilgi İçerikli Kitaplar

En az En çok

Adil Davranışlar Gösterme (ADGÖ) Ölçeği Aşağıdaki İfadeleri olmak istediğiniz gibi değil olduğunuz gibi "X" ile belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1) Allah'ın varlığına ve birliğine inanıyorum				
2) Her şeyi var edenin Allah olduğuna inanıyorum				
3) Nimetlerin gerçek sahibi Allah'tır.				
4) Tüm varlıkların rızkını Allah'ın verdiğine inanıyorum				
5) Verdiği nimetlerden dolayı Allaha şükrederim				
6) İyiliklerimin Allah tarafından ödüllendirileceğine inanıyorum				
7) Yapılan kötülüklerin Allah tarafından cezalandırılacağını düşünürüm				
8) Allah'a karşı farz olan sorumluluklarımı yerine getirmeye çalışırım				
9) İbadetleri yalnızca Allah için yaparım				
10) İyilik yaparken Allah rızasını gözetirim.				
11) Yaşadığım sorunların üstesinden gelebilmeyi başarırım				
12) Duygularımı kontrol edebilirim				
13) Zayıf yönlerimi söyleyebilirim				
14) Bir şeyler yapmak için kendi kendimi harekete geçirebilirim				
15) Haksızlığa uğradığımda kendimi sorgulayabilirim				
16) Yanlış yapınca doğru olana yönelirim				
17) Elimdeki imkânlarla yetinirim				
18) Verdiğim sözü yerine getiririm				
19) Korunmak üzere verilen her şeyi dikkatlice korurum				
20) Anne baba hakkını gözetirim				
21) Görevli olduğum işi en güzel şekilde yaparım				
22) Doğruları söyleyebilirim				
23) Ortak kullanılan kamu mallarını korurum				
24) Farklı inançlara saygı gösteririm				
25) Başkalarının düşüncelerine saygı gösteririm				
26) Farklı ırklara saygı gösteririm				
27) İnsanları tanımadan haklarında olumsuz düşünmekten kaçınırım				
28) Tabiatın (Doğa) korunması gereken bir emanet olduğunu düşünürüm				
29) Hayvanların canı olduğunu düşünerek onlara zarar vermem				
30) Boşa yanan lambaları söndürürüm				
31) Kullanılmayan suyun boşa akmasına izin vermem				
32) Doğal güzelliklere zarar vermemeye dikkat ederim				

Dinin Etkisini Hissetme (Dindarlık) Ölçeği Aşağıdaki ifadelere yönelik kanaatlerinizi "X" işareti ile belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1) İnsanlar günlük hayatlarını dine göre şekillenmelidir				
2) Dindar nesiller yetiştirmek gerekir.				
3) Evleneceğim kişinin dindar olmasını tercih ederim.				
4) Erkeklerle kadınların tokalaşması dinimizce sakıncalıdır.				
5) Dinen haram olduğu için içki içmem				
6) Arkadaşlarımın dindar olmasını tercih ederim				
7) Evlilik öncesi cinsel deneyimler haram olduğu için bu tür fiillere yaklaşmam.				
8) Sosyal çevrem tarafından iyi bir Müslüman olarak görünmem hoşuma gider.				
9) Yardım talep edenlere Allah rızası için yardım ederim				
10) Dünya da sıkıntı altında kalan Müslümanların durumu beni üzer.				
11) Domuz yağı içeren ürünleri kullanmakta bir sakınca görmem.				
12) Kadın erkek ilişkilerinde dinin belirlediği ölçülere uyulmalıdır.				
13) Dinin emir ve yasaklarına dikkat eden bir insan saygıdeğer kabul edilmelidir.				
14) Kız kardeşimin Müslüman olmayanlarla evlenmesine müsaade etmem				
15) Müslüman olmayan biri ile evleneceksem onun Müslüman olmasını isterim.				
16) Hıristiyanlar tarafından kurban edilen bir hayvanın etini yemem				
17) Davranışlarımı Allah'ın her yerde beni gördüğü bilinciyle yapmaya gayret ederim.				

17.06.2014

ÖZGEÇMİŞ

Kıbrıs'ta (1977) doğdum. Babam çiftçi annem ev hanımı yedi kardeşim var.

Kozan'daki 60. Yıl İlk Okulunu (1990), İmam Hatip Ortaokulunu (1993), Sağlık Meslek Lisesini (1996), bitirdim. Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesini (2001) bitirdim. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans (2005) yaptım.

Konya'da hemşirelik (1997-2003) yaptım. Kozan Sağlık Meslek Lisesi'nde (2003-2007), İstanbul Gelenbevi Anadolu Lisesi'nde (2007-2013), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği yaptım. Halen İstanbul Vefa Lisesi'nde Öğretmenlik yapmaktayım.

İstanbul Fındıkzade Müzik İhtisas Kursu'nda Türk Sanat Müziği alanında 1. yıl solfej dersi, 2. yıl keman dersleri aldım. Yüzme sporuyla ilgileniyorum. Seyahat etmeyi severim.

Yasemin GÜLEÇ