

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
DEMOKRATİK ALGI VE TUTUMLARI İLE AHLAKİ
OLGUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hasan Agâh DÜZCE

İstanbul
Aralık-2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK ALGI
VE TUTUMLARI İLE AHLAKİ OLGUNLUKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hasan Agâh DÜZCE

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

İstanbul

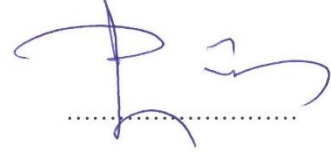
Aralık-2019

TEZ ONAYI

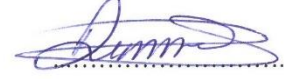
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Turgay ŞİRİN



Üye Doç. Dr. Durmuş ÜMMET



Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, ‘**Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Algı ve Tutumları ile Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**’ konulu çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu; başkalarının eserlerinden yararlandığım durumda kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları kaynakçada belirttiğimi; tezin tamamı veya bir bölümünün bu veya başka bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. Yaptığım bu beyana aykırı bir durum belirlendiğinde ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

H. Düzce

Hasan Ağâh DÜZCE



ÖNSÖZ

Yüksek lisans tezi olarak sunmuş olduğum “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Algı ve Tutumları ile Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli bu çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören lisans öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Çalışmamın belirlenmesinden tamamlanmasına kadar beni sürekli cesaretlendiren, destek veren, yönlendiren, yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini sürekli benimle paylaşan, çalışmalarımı titizlikle inceleyen, çalışmaktan onur duyduğum değerli tez danışmanım İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Turgay ŞİRİN’e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde rahle-i tedrisatlarından geçtiğim İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi’nden hocalarım Prof. Dr İrfan Erdoğan’a, Prof. Dr. Haluk Yavuzer’e, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi’nden Prof. Dr. Kaya Yıldız’a, hayatımın en zor zamanlarında bana güvenerek her manada destek olan İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültürel Etkinlikler Müdürü Murat ARSLAN’a ve Serhan COŞKUN’a içtenlikle teşekkür ediyorum.

Benim bugünlere gelmemde maddi ve manevi katkısı olan; Merhum babam, Muhammed DÜZCE’ ye ve anneme, pek kıymetli dayım Prof. Dr. Ahmet RUMELİ’ ye, değerli amcam Ahmet DÜZCE’ ye, kuzenlerim Prof. Dr. Muhittin ATAMAN ile Fehim DÜZCE’ ye, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Öğretim Üyeleri Prof. Dr. Tarkan OKTAY’ a ve Prof. Dr. Mustafa ÇİÇEKLER’ e, manevi kardeşlerim Emrullah EROL’a, ve Mustafa Halim GÜL’e, teşekkürü bir borç biliyorum.

Bu süreçte beni hiç yalnız bırakmayan, desteğini esirgemeyen sevgili eşime ve varlıkları benim için en büyük moral kaynağı olan biricik evlatlarım Meryem Şeyma, Dilan Nur ve Elif Ervam için Rabbime sonsuz hamdediyorum.

Hasan Agâh DÜZCE

İstanbul, 2019

ÖZET

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK ALGI VE
TUTUMLARI İLE AHLAKİ OLGUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Hasan Agah DÜZCE

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

Aralık 2019, XI+95 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Algı ve Tutumları ile Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesidir. Araştırma, 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan toplam 338 Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modelidir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, demokratik algı ve tutum ölçeği ve ahlaki olgunluk ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Bağımsız grup t testi, Tek yönlü (One way) ANOVA testi, Scheffe ve Pearson korelasyon testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen analiz bulgularına göre; Ahlaki olgunluk ölçeği ile demokratik algı ve tutum ölçeğinin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Demokratik algı ve tutumun “Kişisel” ve “Meslekilik” alt boyutunun ahlaki olgunluk davranışlarına ilişkin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. “Eğitsellik” alt boyutunun ise, ahlaki olgunluk davranışlarına ilişkin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutum ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanları vakıf üniversitesi ile devlet üniversitesi arasında anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Bunun yanında Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarında, cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Son olarak, demokratik algı ve tutum ve ahlaki olgunluk düzeyleri öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Demokratik Algı, Demokratik Tutum, Ahlaki Olgunluk.

ABSTRACT

RESEARCH OF THE RELATIONSHIP BETWEEN DEMOCRATIC PERCEPTIONS AND ATTITUDES AND MORAL MATURITY OF EDUCATION FACULTY STUDENTS

Hasan Agâh DÜZCE

Master's Degree Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Lecturer Doç. Dr.Turgay ŞİRİN

December 2019, XI+95 Pages

The purpose of this research is to examine the relationship between Democratic Perception and Attitude with Moral Maturity of education faculty students. This study was conducted with totally 338 students of İstanbul Sabahattin Zaim University and İstanbul University in the academic years of 2017-2019. The model of this research is the relational screening model from descriptive models. The demographic information form, Democratic Perception, and Attitude Scale and Moral Maturity Scale were used as a data collection source. In the analysis of the data, frequency, percent, arithmetic mean, standard deviation, independent sample t-test, one way ANOVA test, Scheffe ve Pearson Correlation test techniques were also used. From the obtained findings, it was found a positive meaningful relationship between the sub-dimensions of Moral Maturity Scale with Democratic Perception and Attitude Scale. The sub-dimensions of Democratic Perception and Attitude, 'Personality' and 'Occupation' were seen as a meaningful predictor of Moral Maturity. However, as a sub-dimension of Moral Maturity, 'Educational' was not seen as a meaningful predictor. Also, the scores of the Democratic Perception and Attitude and Moral Maturity Scales between the Foundation and State Universities were meaningfully differentiated. Besides, it was found a meaningful difference in terms of gender in the scores of Moral Maturity. Lastly, on account of educational levels of parents, there was not any significant difference in the Democratic Perception and Attitude and the Moral Maturity levels of the students.

Key Words: Education, Democratic Perception, Democratic Attitude, Moral Maturity.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	İ
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	İİ
ÖNSÖZ	İİİ
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	İX
SEMBOLLER VE KISALTMALAR.....	X

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1.Problem.....	1
1.2.Amaç.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4.Varsayımlar	4
1.5.Sınırlılıklar.....	5
1.6.Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1.Demokrasi Kavramı.....	6
2.2.Demokrasinin Temel Değerleri.....	6
2.3.Eğitim Kavramı	7
2.3.1.Demokrasi ve Eğitim	8
2.3.2.Demokratik Eğitim	9
2.4. Demokratik Algı Kavramı	9
2.5. Demokratik Tutum Kavramı.....	11
2.5.1. Demokratik Tutum ve Okul.....	12
2.5.1.2.Demokratik Tutum ve Sınıf	13
2.5.2. Demokratik Tutum ve Öğretmen	14
2.5.3. Demokratik Tutum ve Aile	15
2.6. Demokratik Tutum İle İlgili Yapılan Çalışmalar	15
2.6.1.Demokratik Tutum İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	16
2.6.2.Demokratik Tutum İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	17
2.7.Öğretmen Kavramı	18
2.7.1. Öğretmen Davranışları.....	19
2.7.1.1.Demokratik Öğretmen Davranışı	20
2.7.1.2. Otoriter Öğretmen Davranışı	20
2.7.1.3.İlgisiz Öğretmen Davranışı	21

2.8.Ahlak Kavramı.....	22
2.8.1.Ahlaki Gelişim.....	23
2.8.2.Ahlaki Duygu.....	24
2.8.3.Ahlaki Düşünce.....	25
2.8.4.Ahlaki Davranış.....	25
2.8.5.Ahlaki Gelişim Kuramları.....	26
2.8.5.1.Psikanalitik Kuram'a <i>Göre Ahlaki Gelişim</i>	26
2.8.5.2.Psikososyal Kuram'a <i>Göre Ahlâki Gelişim</i>	27
2.8.5.3.Davranışçı Kuram'a <i>Göre Ahlaki Gelişim</i>	28
2.8.5.4.Bilişsel Kuram'a <i>Göre Ahlaki Gelişim</i>	28
2.8.5.4.1.Piaget'e Göre Ahlaki Gelişim.....	29
2.8.5.4.2.Kohlberg'e Göre Ahlaki Gelişim.....	30
2.8.5.4.3.Carol Gilligan ve Ahlaki Gelişim.....	32
2.8.5.5.Sosyal Öğrenme Kuramına Göre Ahlâki Gelişim.....	33
2.9.Ahlaki Olgunluk.....	34
2.9.1.Ahlaki Olgunlukla İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	35
2.9.1.1.Ahlaki Olgunlukla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	35
2.9.1.2.Ahlaki Olgunlukla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	39
3.1.Araştırmanın Modeli.....	39
3.2.Evren Ve Örneklem.....	39
3.3.Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	39
3.3.2.Demokratik Algı Ve Tutum Ölçeği.....	39
3.3.3.Ahlaki Olgunluk Ölçeği.....	40
3.4.Verilerin Toplanması.....	40
3.5.Verilerin Analizi.....	40

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR	43
-----------------------	-----------

4.1. Demografik Bulgular	43
4.2. Ölçeklere Ait Bulgular	45
4.3. Demokratik Algı Ve Tutum Ölçeği İle Ahlaki Olgunluk Ölçeğine Ait Bulgular.....	47

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	66
5.2. Öneriler	69
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	69
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	70
KAYNAKÇA	71
EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	85
EK 2: DEMOKRATİK ALGI VE TUTUM ÖLÇEĞİ.....	86
EK 3: AHLAKİ OLGUNLUK ÖLÇEĞİ.....	88
EK 4: ANKET İZİNİ.....	90
EK 5: ANKET İZİNİ.....	91
EK 6: ÖLÇEK İZİNİ	92
EK 7: ÖLÇEK İZİNİ	93
EK 8: ÖLÇEK İZİNİ.....	94
EK 9: ÖZGEÇMİŞ	95

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1.1: Üniversite Öğrencilerinin Demografik Bilgileri Frekans ve Yüzdeler Değerleri	43
Tablo 4.2.1: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin Betimleyici İstatistikleri	46
Tablo 4.2.2: Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Tablosu	47
Tablo 4.3.1: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre t - Testi Sonuçları ...	47
Tablo 4.3.2: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Okul Türü Durumlarına Göre t - Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.3.3: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.3.4: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Anne Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Testi	50
Tablo 4.3.5: Demokratik Algı ve Tutum ile Ahlaki Olgunluk Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Testi Sonuçları	53
Tablo 4.3.6: Demokratik Algı ve Tutum ile Ahlaki Olgunluk puanların Ebeveynlerinin Hayatta Olma Durumlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.3.7: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Ebeveynlerinin Birlikte Yaşama Durumlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.3.8: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Katılımcıların Büyüdükleri Yere Göre ANOVA Sonucu	58
Tablo 4.3.9: Demokratik Algı ve Tutum ile Ahlaki Olgunluk Puanların Katılımcıların Gelir Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	61
Tablo 4.3.10: Demokratik Algı ve Tutum ile Ahlaki Olgunluk Edilen Puanların.....	63
Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.3.11: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Katılımcıların Yaş Değişkeni İle Arasındaki Korelasyon Tablosu.....	65

SEMBOLLER VE KISALTMALAR

AO: Ahlaki Olgunluk

DA: Demokratik Algı

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

EYİD: Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi

Ss: Standart sapma

vd.: Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonraki yazarlar

%: Değerin toplam içindeki yüzde oranı

\bar{x} : Ortalama

<: Küçüktür

>: Büyüktür

***f*:** Frekans değeri

F: Birden çok örneklem grubunun karşılaştırılmasında, iki farklı grubun varyansları oranı

N: Hedef kitledeki kişi sayısı

p: Anlamlılık katsayısı

K-S: Kolmogorow Smirnow

t: t-testi sonucunda elde edilen değer

r: Korelasyon(ilişki) analizi değeri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1.Problem

Sosyal bir varlık olan insanın yaratılmasından günümüze kadar sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve değerler eğitiminin değeri her geçen gün artmakta, akademik ve siyaset alanında güncelliğini korumaya devam etmektedir.

Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlediği günümüzde, bilimdeki ilerlemelere paralel olarak, teknolojiadaki gelişmeler ve yeni icatlar, insanların hayatına kolaylık getirirken, diğer yandan daha çok bireyselleşen, sorumluluklarını farkında olmayan, başkalarına saygı göstermeyen bireylere dönüşmesine neden olmaktadır. Ayrıca yazılı ve görsel medya, bu durumu insanlara empoze etmekte, aşırı tüketimi yaşamın amacı haline dönüştürmektedir. Bunun sonucunda ahlaki değerlerini yitiren insanlar, hayattaki var olma amacından da hızlıca uzaklaşmaktadır (Turiel, 2002: 275).

Eğitim, demokratik algı ve tutum, ahlak, ahlaki olgunluk her zaman toplumların en önemli gündemini oluşturmuştur. Bu kavramların arasındaki ilişkinin pozitif yönde birbiriyle uyumlu hale getirilebilmesi, toplumların yaşamını anlamlı hale getirerek yaşam kalitesini artıracaktır. Bu uyum sayesinde travma, psikolojik vaka, suç oranlarında azalma sağlanabilir. Demokratik nitelikleri eğitim sistemine yerleştiren ülkelerin insanları, insan haklarına saygılı, kanuna uyan, hoşgörülü, yardımsever, bilime önem veren, ileri görüşlü, ölçülü eleştirebilen, sevgi, saygı, güven duyan, sosyal ilişkilerinde bunları gözeten, görev bilinciyle hareket eden bireylerden oluşmaktadır. Bu nitelikler, demokrasinin devamını sağlamak kadar, halkın huzur ve refahı için de gerekli görülmektedir. Sonuç olarak bu eğitimin temel amacı demokratik ilkeleri benimseyen insanlardan oluşan demokratik bir toplum meydana getirmektir (Yeşil, 2002).

İnsanların olgun ahlaklı olmasında iyi bir eğitimin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Birey ve toplumlar, ahlaki gelişimlerini eğitim sayesinde sağlamaktadır.

Öğretmenler, öğrenci davranışlarının değişimi ve gelişimi üzerinde önemli bir role sahip ve eğitim sistemi içinde yeri doldurulamaz kişilerdir. Eğitim sisteminin başarılı olmasında, o sistemi hayata geçiren ve uygulayan öğretmenin başarısı çok önemlidir. Öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları ile bireyleri olgunlaştıran, profesyonel bir meslektir (Baskan, 2001).

Bir ülkenin geleceğinin imar edilmesinde önemli role sahip olan öğretmenler, eğitim sistemi içinde en önemli konumda bulunmaktadır. Bir ülkenin kalkınmasında, gelişmesinde, kaliteli insanın yetiştirilmesinde, toplum içinde refah ve barışın oluşturulmasında, bireyin sosyal hayata katılmasında, toplumsal görev bilinçlenmesinde, toplumun kültür ve değerlerinin gelecek kuşaklara aktarımında öğretmenler toplumun temel yapı taşlarını meydana getirmektedir (Özden, 1999).

Demokratik eğitim sisteminde, özgür düşünme, seçme ve seçilme, araştırmacı, eleştirme ve eleştirilme, iletişime açık, sorumluluk sahibi, saygılı, kendine güven, yardımlaşma, hoşgörülülük, arkadaşlık, adalet ve ahlak eğitimi önemli kavramlar olarak görülmekte ve bu sayede demokratik bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Binbaşıoğlu, 2000: 37; Gömleksiz ve Kan, 2008: 44).

Demokratik eğitimin öznesi konumundaki demokratik öğretmenler, sınıflarında çocukların davranışlarına karşı eleştiri ve aşğılamalardan uzak durarak, çocuklar sorunları birbirleriyle ve öğretmenleriyle işbirliği içinde beraber çözerek öğrenme süreçlerini gerçekleştirirler. Bu sayede çocuklar öz denetim ve özgüven kazanımı edinmiş olur (Williams, 2009). Ayrıca öğrenciler arasında sorumluluğu paylaşarak, hata yaptıklarında, hatalarını düzeltmek için cesaretlendirerek, onların kendilerine olan inançlarını geliştirir. Sonuçta, rahat ve samimi ilişkilerin medya geldiği bir sınıf ortamı oluşur (Moore, 2005: 187).

Ahlaki olgunluk seviyesine yükselmiş bireyin, istek ve davranışları uyum içindedir. Olgun ahlaka sahip olmak, ahlaki değerleri yaşamayı, bu değerlerin kalbine yerleştirip kök salmasını gerektirir. Bu sayede birey, tek başına kaldığında dahi ahlaki olgunluğun onda yerleştirdiği iç denetimle ahlaka uygun davranış sergiler (Şengün, 2008).

Ahlaki olgunluğa sahip bireyler, çocuklarına kendi ahlaki ilkelerini ve değerlerini, zorla, baskıyla değil çocuklarının kişiliklerini göz önünde bulundurarak ve çocuklarına saygı çerçevesinde öğretir. Bu tutuma sahip aileler, çocuklarını sevgi ve saygı ortamı

içinde, çocukların kendine özgü ahlaki değerler oluşturmalarına yardımcı olur. (Mobacoğlu, 1998).

Ülkelerin yaşam standartlarının yükselmesinde en önemli etkenlerden biri eğitimidir. Bir toplumda eğitim sisteminin sağlam bir yapı üzerine bina edilmesi öncelikle milli, manevi ve ahlaki eğitiminin verilmesi gerekmektedir. İçinde ahlakın olmadığı bir eğitim sisteminde genç nesillerin ahlaki karakter ve kişilik gelişimini oluşturmaları zor gözükmemektedir. Ayrıca üniversitedeki gençliğe sadece mesleki kariyer planlamasına yönelik eğitim verilmesi yeterli olmayacaktır. Bu halde bir gençliğin yetiştirilmesi sonucu, dünyevileşen, maddeleşen ve haz anlayışı ile hareket eden bir nesille karşılaşılması muhtemeldir. Bundan dolayı toplumun yozlaşmasının ve ahlaki değer yitimine uğramasının önüne geçebilmek, daha huzurlu yaşayabilmek adına ahlaki gelişim ve olgunlaşmaya dayanan bir eğitim verilmesi gerekmektedir.

Bu manada bireyin davranışlarını anlamada toplumun ahlaki anlayışının sorgulanması, önem arz etmektedir. Bunun yanında, eğitim sistemi içinde öğretmenlerin sergilediği davranışlar, öğrencileri önemli derecede etkileyerek öğrencilerin davranışlarını şekil vermektedir. Bu açıdan, kutsal bir mesleği yapan öğretmenlerimizin gelecek nesillere rol model olma pozisyonunda bulunmasından dolayı bu çalışmanın yapılma ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

İnsanlık bahçesinin en kıymetli ağacı ahlak, ahlak ağacının en kıymetli meyvesi de mutluluktur. Çünkü mutlu bireyler ve huzurlu toplumlar ancak bu ağacın ahlak meyvesiyle huzura ve güvene kavuşabilir. Bu çalışma öğretmenlerin demokratik algı ve tutumları ile ahlaki olgunlukları sayesinde insanlığa en kıymetli meyvesi olan ahlak eğitimini eğitim ortamı içinde önemine haiz olarak sunabilmelerine katkı sağlamalarına faydası olabilmesi adına yapılmıştır.

1.2.Amaç

Araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik algı ve tutumları ile ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu ana amaç çerçevesinde gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demokratik algı ve tutumları hangi düzeydedir?

2-Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ahlaki olgunlukları hangi düzeydedir?

3-Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin demokratik algı ve tutum düzeyleri sınıf, yaş, cinsiyet, okul türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailedeki kardeş sayısı, medeni hal, ebeveynler hayatta mı, ebeveynler birlikte mi, gelir durumu, büyüyen yer sayısı değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

4-Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri sınıf, yaş, cinsiyet, okul türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailedeki kardeş sayısı, medeni hal, ebeveynler hayatta mı, ebeveynler birlikte mi, gelir durumu, büyüyen yer sayısı değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin, yani geleceğimiz olan genç nesilleri emanet ettiğimiz, öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutumları ile ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki düzeylerinin incelenmesi bakımından ölkemizde yapılan ilk çalışma olması nedeniyle önem arz etmektedir. Demokratik algı ve tutumları ile ahlaki olgunlukta hedefe ulaşılabilmif öğretmen adaylarının yetiştirilebilmesi toplumumuzun tüm kesimlerinde kalitenin artmasına yönelik çalışmalar yapılmasına rehberlik edecek ve yol gösterecektir.

Bireyin ahlaken olgun bir kişi haline gelmesinde iyi bir eğitim alması önem arz etmektedir. Birey ve toplumların ahlaki gelişmesinde en önemli faktör hiç şüphesiz eğitimidir. Bu alanda uğraş veren öğretmenler ise, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Ayrıca, eğitim olgusu içerisinde öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve öğrenci davranışlarını şekillendirdiği bilinmektedir.

Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin öğrenciler açısından bir rol model olarak karşımıza çıkması, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi gerçeğini ortaya çıkardığından bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

1.4.Varsayımlar

Araştırmanın bağlı olduğu varsayımlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan eğitim fakóltesi öğrencilerinin ölçek sorularına verdikleri cevaplar katılımcıların görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Eğitim: Eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar istikametinde nesilleri yönlendirme ve yetiştirme çalışmasıdır veya bu yönlendirme ve yetiştirmenin bilimini, tekniğini, taktiğini öğreten bir bilimdir (Çelikkaya, 1997).

Demokratik Algı: Çeşitli tanımları ve fonksiyonlarını akılda tutarak demokrasinin durağan bir kavram olmadığı, aksine dinamik, aktif ve süreci değiştirdiği belirtilebilir. Demokrasi, birlikte yaşamakla ilgilidir ve algılar, varsayımlar ve bireylerin ortak tecrübeleri ile ilişkili olarak ,yaşamın yolu' olarak tanımlanabilir (Dewey, 1916).

Demokratik Tutum: “Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir” (Büyükkaragöz, 1995: 20).

Ahlaki Olgunluk: “Ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumu ve bu duruma en zengin, en gerekli ve en dolgun anlamını veren ahlaki niteliklerin toplamı” olarak değerlendirilmektedir (Lickona, 1991: 51).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Demokrasî Kavramı

Demokrasî eski Yunanca bir kavramdır. Yunanca “demos” ve “kratos” kelimelerinin birleşmesiyle oluşur. “Demos” halk anlamına “kratos” ise güç, kudret, iktidar anlamına gelmektedir (Kuzu, 1992).

Fuat (2000) demokrasîyi “*değişik kültürlere, değişik dünya görüşlerine bağlı bireylerin, birbirlerine saygılı bir biçimde hep beraber yaşamalarını, ihtiyaçlarını giderebilmelerini sağlayan düzendir.*” şeklinde tanımlamıştır.

Demokrasî, insanı kıymetli bir varlık olarak ele almaktadır. Demokratik toplumların insan anlayışı; her birey değerlidir, her birey kişisel düşüncelerini açıklamakta hürdür ve her bireyin kendini gerçekleştirme hakkı bulunmaktadır (Kuzgun, 2000).

Demokrasilerde özgürlük önemli bir kavramdır. Demokrasinin özgür olmasının en temel ilkesi de, insanın devlet için değil, devletin insan için var olmasıdır. Fakat bu özgürlükler içinde insanlar bir takım ilkeler çerçevesinde anlaşma yapmak zorundadır. Demokrasî bireyi, insan olduğundan dolayı koruma altına aldığı gibi insanların özgürlüğünü de diğer bireylerin özgürlüklerini ihlal etmeyecek şekilde sınırlandırmaktadır (Hazır, 2001: 155; Ateş, 2007:2).

Demokrasî, manevi ve ahlaki değerlere dayanan toplumsal bir olgudur. Bu olgu ışığında demokrasî bir grubun, bir çevrenin veya geniş manada bir toplumun sosyal, politik ve ekonomik sorunların çözümünü birlikte düşünerek toplu hareket etmesidir. Birlikte düşünme, planlama ve çalışma demokratik hayatın önemli bir özelliğidir (Oğuzkan, 1991: 15).

2.2. Demokrasinin Temel Değerleri

Demokrasî özgürlük, eşitlik, çoğulculuk, katılma, uzlaşma, hoşgörü, insana değer verme, şiddetten kaçınma, kendini ifade etme, özgür düşünme, fırsat eşitliği, toplumun çeşitliliği ve hukuk devleti gibi temel nitelikleri bünyesinde bulundurmaktadır (Yeşil, 2002: 13).

Demokrasinin temel bileşenlerinden olan eşitlik, halk egemenliği ve özerklik ilkesiyle birlikte değerlendirilmelidir.

Eşitlik ilkesinin amacı, hukuk kurallarının herkes için geçerli olduğu bilinciyle, toplumu meydana getiren bütün bireylerin kanunlar önünde eşit olmasıdır. Eşitliği temel alan bu kanunlar anayasa ile düzenlenmektedir. Demokratik anlayışın temel alındığı toplumlarda hiçbir vatandaş farklı özellikleri dolayısıyla farklı uygulamalara tabi tutulamaz, herkes bütüncül yaklaşımla yasalar önünde eşit kabul edilmektedir (Dursun, 2002).

Büyükkaragöz, demokratik düzenin değerlerini oluşturan unsurları şöyle sıralamaktadır:

1. Tartışmalarda barışçı yolların izlenmesi,
2. Kontrollü ve dengeli bir toplumsal değişimin yaşanması,
3. Alternatif yöneticilerin bulunması,
4. Zorlamanın en asgari düzeyde tutulması,
5. Fikirlerin çeşitli ve zengin olması ve fikirler arası hoşgörünün gerçekleştirilmesi,
6. Adaletin temin edilmesi (Büyükkaragöz, 1989, 4-5).

2.3.Eğitim Kavramı

Eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda nesilleri yetiştirme ve yönlendirme gayreti veya bu yetiştirme ve yönlendirmenin bilimini, tekniğini, öğreten sosyal bir bilimdir (Çelikkaya, 1997).

Yaşam boyunca bireylerdeki yaşantı ve deneyimle istemli bir şekilde davranışları değiştirme sürecidir (Ertürk, 1993).

Eğitim, yüzyıllardır insanlar için önemini yitirmemiş güncelliğini her zaman korumuş bir olgudur. Birey ve toplum açısından önemli olduğu herkes tarafından kabul edilen ender konulardan biri eğitimidir. Demokrasi için eğitim önemli olduğu gibi eğitim içinde demokrasi önemlidir. En kapsamlı ifade ediliş şekliyle eğitim, kasıtlı olarak davranış değiştirme süreci olması özelliğiyle, demokratik bir toplum oluşumunun ön şartı olarak kabul görmektedir. Demokratik düşüncenin ve ona uygun davranışın gelişmesi, eğitimle sonradan kazanılır (Erhan ve Tamer, 2009).

Eğitimin toplumların uygarlık seviyesinin yükselmesinde, bilim ve teknik alanlarında nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde rolü önemlidir.

Eğitimin temel amacı, bireylerin doğuştan ve sonradan kazandıkları yeteneklerini en üst seviyede gerçekleştirerek, onlara bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasi alanlarda işlevsel hale getirmektir (Gözütok, 1995: 18).

Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilgi anlayışında ve eğitime bakış açılarında önemli ölçüde değişiklikler görülmektedir. Bilimsel gelişmelerin insan beyninin sınırlarını çözmeye başladıkça öğrenme, öğrenci, bilgi, okul, yönetim gibi kavramların anlamı da değişmektedir. Ancak son bir buçuk asra bakıldığında eğitim kurumlarının işleyişi ve yapısı değişmemiştir. Yapılan icat ve yenilikler sıralandığında çoğunun son asırda yapıldığı görülmektedir (Şahin, 2008).

2.3.1. Demokrasi ve Eğitim

Demokrasi ile eğitim, anlam ve işleyiş bakımından birbirine bağlı iki temel kavramdır. Eğitimin demokratikleşmesi veya eğitim sisteminin ana kurumları olan okulların demokratik niteliklere sahip olması, o toplumda demokratik anlayışın yerleşmesi ve gelişmesi açısından önemlidir (Polat, 2003).

Demokratik anlayışın toplum içinde yer edinmesi ancak eğitimle ile mümkündür. Demokrasinin kalıcılığını sağlaması, eğitimde ortaya konulması gereken bu niteliklere bağlıdır. Eğitimde demokratikleşmenin gerçekleştirilmesi veya öğrencilerin bunu yaşamalarına yansımaları için öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmeli, ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır (Rebaul, 1991).

Demokrasi eğitiminin iyi bir şekilde verilmesi, nitelikli bir eğitim için vazgeçilmez bir unsurdur. Bu şekilde bir eğitim, demokratik toplumlarda bireylerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmasına imkân sağlamalıdır. Bir toplumda bireyler sosyal, ekonomik ve politik konuları algılayabilmeli, kendi hak ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olmalı ve başkalarının haklarına saygılı davranabilmelidir. Ayrıca toplumun gelişmesi yönünde aktif işbirliği içinde olmalı, demokrasiyi geliştirecek ve sürekliliğini sağlayacak koşulları ve bunlara engel olabilecek zorlukları anlayabilmelidir (Yanıklar ve Elyıldırım, 2004).

Eğitimin demokratik niteliklere sahip olması somut olarak şunları ifade etmektedir:

- Eğitim gibi insani temel haktan yararlanmanın demokratikleşmesi,
- Eğitim içeriğinde demokratikleşme; programların, ders kitaplarının, yenilikçi ve bilimselliğe uygun hale getirilmesi,
- Eğitim yönetimi ve denetiminin demokratikleşmesi (Tanilli, 1994: 100).

2.3.2. Demokratik Eğitim

Demokratik eğitim; öğretmen, öğrenci ilişkilerinde, saygı ve hoşgörüye önem veren, öğrencinin birey olarak değerli olduğunun bilincinde, farklılıklara hoşgörü ile yaklaşan eğitimidir (Baran, 2010). Demokratik olgu, eğitimle ve hayatta yansıması olduğu sürece geçerlidir. Bu yansıma önce ailede, sonra okulda ve toplum içinde demokratik bir şekilde gerçekleştirilmesi ile olur.

Demokratik eğitimle ailede demokratik bir ortam sağlanır, demokratik davranışlar toplumda yaşayarak benimsenir, okulda da bu davranışlar pekiştirilir (Evcimik ve Gömleksiz, 2009).

Demokratik eğitimin, amaç, program ve yöntemleri demokrasinin temel ilkelerine dayanır. Bu eğitimde, öğretmen-öğrenci ilişkilerine, eğitsel aktivitelere, takım çalışmasına, karşılıklı saygı ve hoşgörüye, kişiliğe önem verilir. Ayrıca demokratik ilke ve kurallar ile insan haklarının yaşatıldığı ve zamanla gelişme yetisi kazandırdığı eğitimidir. Amaç, bağımsız düşünebilen, dünyaya değerlendirirken sorgulayan ve çözüm üreten aynı zamanda demokrasinin kuralları ile uygulamalarının bilincinde olan vatandaşlar yetiştirmektir (TDV, 1992).

Gelişmiş toplumlar, toplumsal değerleri kabul edecek ve geliştirecek insanları eğitimle yetiştirmektedir. Eğitim, toplumun yansıması olduğundan demokratik bir toplumun inşası için eğitim sisteminin demokratik hayatı yaşayacak ve geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Kuzgun, 2002).

Demokratik bir eğitim ortamının oluşturulması sayesinde, çocukların kişilik ve yeteneklerinin olgunlaştırılmasına pozitif katkılar sağlanmakta ve bu ortamda yetişen çocukların, toplumun geleceği adına başarılı ve ümit olmada önemli katkıları bulunmaktadır (Selvi, 2004).

2.4. Demokratik Algı Kavramı

Gerçek kavramından yola çıkarak algının, nesnelere ve nesnelere arasında gerçekleşen bilinçli deneyimler olduğu söylenebilir (Coren vd., 1993: 17). Bu manada birine göre doğru olan bir durum, farklı durumlarda aynı kişiye doğru gelmeyebilir. Benzer bir durumda biri için doğru algılanan bir şey, bir başkası için doğru algılanmayabilir.

Bu açıdan gerçeklik kavramı; ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye, hatta kişiden kişiye göre farklılık gösterdiğinden tek bir doğru olmadığını söyleyebiliriz. Bundan dolayı insanların gerçek olarak algıladıkları farklılık arz edebilmektedir (Friman, 1999: 6).

İşlevselliği farklı olan görme, duyma, koklama, tatma gibi duyu organlarından alınan duyuusal bilgilerin, anlamlı hale gelmesi için bütüncül olarak değerlendirilmelidir (Eren, 2010: 69).

Farklı duyuusal veriler, duyuusal seviyede nörofizyolojik enerji haline dönüştükten sonra algı süreci başlamış olur. Algı süreci aşamasında algıyı etkileyen faktörlerin başında kalıtım ve yaşantı gelmektedir. Algı, doğuştan ve sonradan kazanılan yeteneklerin bütün değerlendirilmesi, doğuştan getirilen becerilerin öğrenilerek şekillenmesi ve gelişmesidir (Arkonaç, 1998: 65-66, 107-112).

Kişinin tutum ve davranışlarının oluşumu, çevresine ilişkin elde ettiği, organize ettiği ve işlediği bilgiler ile yaşam hakkındaki bir takım kuram, varsayım ve fikirlere sahip olmasıyla mümkündür (Eren, 2010: 69).

Bir ülkede demokrasinin uygulanması, halkın yönetime katılımının fazla olmasına, farklı düşüncelerin özgürce dile getirilmesine, çoğunluğun aldığı kararlara uyulması ve azınlığın haklarının gözetilmesi yanında temel hak ve özgürlüklerin teminatının sağlanmasına bağlıdır (Savaş, 2003).

Demokrasinin varlığını sürdürmesi, dayandığı temel ilkelerin ve anlayışların toplumun bütün kademelerince benimsenmesine bağlıdır. Bunu gerçekleştirmek ancak nitelikli ve kaliteli bir demokrasi eğitiminin verilmesiyle mümkündür. Bu eğitim, demokratik tutum ve davranışları özümseyip benimseyen, bağımsız düşünebilen, kendisine ve çevresine karşı dürüst olan, açık fikirli ve alçakgönüllü bireylerin yetiştirilmesini esas kabul etmektedir (Kontaş, 2009: 245).

Demokrasi kültürü ilk olarak ailede daha sonra da okulda, işyerinde ve diğer sosyal kurumlarda öğrenilmektedir. Demokrasi eğitiminin, okullarda programlı bir süreç içinde, ders konuları ile bireyin toplumsal yaşama uyum sağlamasına yardımcı olması yanında, demokrasinin temel niteliklerinin öğretimi ve demokratik tutumun kazandırılması sağlanmalıdır (Dewey, 1966; Carlson, 2005: 42; Hotaman, 2009; Doğanay, 2010: 54).

Bu tutumun oluşmasında aile ve okul en önemli kurumların başında geldiği söylenebilir. Sosyal kurum olan aile, çocuklara demokrasi bilincinin oluşumunun

gerçekleştiği ilk ortamdır. Aile içindeki sağlıklı iletişim ve etkileşim, çocukların demokratik tutum ve davranışlar edinmelerinde önemli bir role sahiptir. Aile ortamının sağlıklı olması sayesinde anne baba davranışları ile çocuklar için rol model olmakta ve onun davranışlarına yön vermektedir. Bunun yanında demokrasinin bir toplumda yerleşmesi ve kökleşmesi yalnız aile ile olmamakta çocuğun sosyal çevresini oluşturan birçok etkenin desteği ile olmaktadır (Kontaş, 2009: 245; Karakütük, 2001).

Demokrasi bilinci, küçük yaşlardan itibaren ailede kazandırılmalı ve ailede kazanılan demokrasi bilincinin okulda verilen demokrasi eğitimiyle pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Bu bakımdan ilköğretim kademesi, demokrasinin temel ilkelerini, değer ve düşünme biçimlerini bilmenin yanında bir yaşam biçimi olarak içselleştirmiş bireyler yetiştirilmesi açısından demokrasi eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Soydaş ve Güven, 2009: 64).

2.5. Demokratik Tutum Kavramı

Bir bireye isnat edilen ve bireyin bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını sistemli bir biçimde oluşturma eğilimidir (Smith, 1968).

Tutum, gözle görülen, ifade edilen bir davranış değil, davranışı önceleyici eğilimde bulunmasıdır. Yani tutumlar gözlenemeyen, fakat gözle görülen davranışlara neden olduğundan, davranışlar gözlemlenerek, bu tutumun varlığından bahsedebiliriz (Kağıtçıbaşı, 2006: 103).

Tutumlar, 3 boyuttan oluşmaktadır. Duygusal boyut, bir objeyle ilgili, göreceli olarak olumlu veya olumsuz duyguların oluşmasıdır. Bu obje somut ya da soyut bir şey olabilmektedir. Davranışsal boyut, davranışlarımız gibi tutumlar da öğrenme yolu ile oluşmuştur. Tutumlar, bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerindedir. Kişilik özelliklerinin bazıları Klasik koşullanma, edimsel koşullanma veya modellerin gözlenmesi ve taklit edilmesiyle öğrenilen sonradan kazanılan davranışlarımızdan oluşmaktadır. Bilişsel boyut ise, tutum nesnesine yönelik inançlardan oluşur. Örneğin, bir nesneye dair olumsuz bir tutumunuz var ise o şey hakkında olumsuz inançlarınız olacaktır.

Tutum ve inanç birbirine bağlı ve birlikte bulunan iki kavramdır. Tutumların duygusal yönlerine eşlik eden söze dökülmüş ifadeler inançtır (Morgan, 1988: 367).

Demokratik tutum, “*bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler*” olarak tanımlanmaktadır (Büyükkaragöz 1995).

Başka bir tanıma göre demokratik tutum; insanların adalet, özgürlük ve fırsat eşitliği gibi temel ilke ve değerleri yasaların belirlediği sınırlar içerisinde bir yaşam tarzı olarak hayata geçirdiği davranışlar toplamıdır (Tekin, Yıldız, Lök ve Taşgın, 2009).

Demokratik tutum ve değerler, kalıtım yoluyla değil sonradan öğrenildiği vurgulanmaktadır. Bu duruma göre, üstün bir demokratik sistemi yerleştirmek için, toplumlar eşit imkânlarla sahiptir. Bu alanda çalışma yapan birçok araştırmacıya göre, demokratik yaşam tarzının ve demokratik tutumların sadece eğitim sistemi içerisinde ve ilköğretim yıllarından itibaren kazandırılabilir (Garrison, 2003).

2.5.1. Demokratik Tutum ve Okul

Demokrasi, demokrat insanların demokratik ilkelerle yönetildiği toplumdaki rejimin adıdır. Demokrat insanlar, demokratik eğitimin verildiği kurumlarda yetişmektedir. Demokrasi kültürünün eğitim kurumlarında bir yaşam şekline dönüşmesi; okul, yönetici, öğretmen, öğrenci ve çevre ile ilişkilerin insan hakları ile demokrasi ilkelerine uygun olarak gerçekleşmesiyle mümkündür (Bilgen, 1994: 27).

Okul, aileden sonra çocuklara birlikte yaşama imkânı bulduğu, kuralların yoğun olarak uygulandığı ortamdır. Okul ortamı, demokrasinin temel değerleri olan, hak, özgürlük, saygı ve hoşgörü gibi değerlerin uygulanması ve yerleşmesi için müsaittir. Bu zeminde öğretmenlerin esas görevlerinden biri, öğrencilerini düşündürmeli ve öğrencilerinin de farklı düşüncelere saygılı kişiler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Yeşil, 2002, 79).

Demokrasi eğitiminin okullardaki amacı, demokrasi kavramının öğretilmesiyle birlikte demokrasi kültürünün oluşturulması ve hayata geçirilmesidir. Bunun için eğitim programlarının içeriği insan zihninde tortu bırakan öğrenmelerden çok, yeni öğrenmelerle birlikte düşünmeye ve bağımsız hareket etmeye imkân tanıyan yüksek bilişsel öğrenmelerden oluşmalıdır.

Aynı zamanda öğrencinin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak bireysel eğitim programını hazırlayabilme imkânının sunulmasıdır. Bunu yapabilmek için etkili metod ise öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinde rol almalarına katkı sağlamak olmalıdır (Bilgen, 1994: 27; Eğitim, 2005: 597).

Demokratik okullar, farklı görüşlere hoşgörüyle yaklaşıldığı, öğretmen ile öğrencilerin birlikte karar aldıkları ve planlama yaptıkları yerler olmalıdır. Öğrencilerin özgür ortamda, tartışarak, paylaşarak, işbirliği yaparak etkili eğitim almaları yanında demokrasi bilincini geliştirebilmek için, ilk önce öğretmen, yönetici sonra eğitimi etkileyen herkes sorumluluk almalıdır (Özmen, 2000).

Okul ortamı, yazılı kurallarla birlikte idare ve öğretmenlerin tutumlarına göre şekillenmektedir. Okul idaresinin otorite ve disiplin mantığı, problem çözme şekli, öğrencilerle kurduğu ilişkiler, öğrenci anlayışının oluşması üzerinde etkisini göstermektedir (Küçükahmet, 1999: 94).

2.5.1.2. Demokratik Tutum ve Sınıf

Demokratik ortamdan kasıt, demokrasinin kurallarının olduğu ve bireylerin bu kurallara uyum gösterdiği ortamı ifade eder. Demokratik kurallar, insan haklarına saygı, tartışma kurallarına uyma, şiddet yerine uzlaşma, herkese eşit davranarak haklarını savunmaya kadar geniş bir alanı oluşturmaktadır (Yeşil, 2002: 106).

Demokratik niteliklere sahip bir sınıf ortamının oluşması, öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu kadar, öğrencilerin demokratik tutum ve davranışları benimseyip geliştirilmesinde en önemli etkidir. Sınıf içinde öğrencilere, demokratik ilke ve değerleri benimsetmek için, ilk olarak öğrencinin değer anlayışına, başka bir ifade ile önceki yaşamında hangi değerleri edindiğine ya da edinmediğine, gelişim düzeyini ve içinde bulunduğu ortamı göz önünde bulundurarak dikkat edilmelidir (Koç ve Mirzeoğlu, 2008).

Demokratik eğitim ortamının, öğrencilere düşünme, sorgulama, karar verme, olayları çok boyutlu ve eleştirel gözle bakabilme gibi özellikleri kazandırması beklenir. Öğrencilerin bu özellikler sahip olması için eğitim sürecine etkin katılım sağlamaları, araştırma yapmaları, öğretmenleriyle etkileşim içinde bulunarak ve işbirliği yapmaları gerekmektedir. Ayrıca, farklı kaynaklardan yararlanarak ve farklı durumları gözlemleyerek, kendi kararlarını vermeleri, kabul edilir davranışları sergilemeleri ve öğrenme noktasında sorumluluk almaları gerekir.

Bu düşünce, öğrencilere ancak demokratik ortamlarda demokratik yaklaşımla kazandırılabilir (Yağcı, 1998).

2.5.2. Demokratik Tutum ve Öğretmen

Öğretmen, okulla yeni tanışan öğrencilere sadece okuma ve yazmayı öğretmenin yanında, onların zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişimlerine yardımcı olmakla sorumludur. Aile içinde kazandırılmayan bazı faydalı davranışları öğretmen gerçekleştirmeye gayret etmelidir. Bunu yapabilmek için öğretmenin öğrencilere iyi davranışları model olarak yaşantısında göstermesi, öğrencide beklenen davranış değişikliğini kolay bir şekilde gerçekleştirmesi bakımından faydalı görülmektedir. Bu sayede öğretmenini model alan bir öğrenci, çevresindekilere nasıl davranmaları ile ilgili yönlendirme yaparken, öğretmeninden öğrenmiş olduğu davranış ipuçlarından faydalanır (Gürkan, 1993: 5–9).

Öğretmenlerin çocuklar üzerinde etkisi olduğu önemli bir kavram ise tutarlılık; öğretmenin davranışlarında tutarlı olmasıdır. Tutarsızlık öğretmenin öğrenciler gözünde güvenini düşürür ve bu durumda öğrencilerin öğretmenlerini kabul etmeleri zorlaşmaktadır. Bunu başarabilmek için öğretmenin öncelikle kendinin pozitif ve negatif yönlerini iyi tanımlaması gerekmektedir. Ayrıca ilgi alanının dışına çıkan konularda konumunu bilmeli ve herhangi bir düşüncüyü bilinçli bir şekilde öğrencilere dayatmaktan kaçınmalıdır (Çelen, 2001: 207).

Mesleki yeterliliğe sahip bir öğretmen, öğrenci pedagojisini bilmesi, iletişim kurabilme becerisi ile birlikte ve sınıf yönetiminde kendisini yetiştirmiş olması gerekmektedir. Öğrencinin psikolojik durumu hakkında bilgi sahibi olan bir öğretmen, öğrencinin kendini rahatlıkla anlatmasına imkân ve ortam sağlayacaktır. Bu sayede öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak ve sınıfta seviyeli tartışmayla öğrencilerin fikirlerini söylemesine imkân tanıyacaktır. Bunun yanında öğrencilerin soru sormalarını teşvik ettiği gibi öğrencilerin soru sormasından da rahatsızlık hissetmeyecek ve bu durumdan memnun olduğunu onlara ifade ederek, soru sormaya cesaretlendirmiş olacaktır. Tüm bunları yerine getirmesiyle öğrencilere kendini ve dersini sevdirmesi başta olmak üzere demokratik eğitimin anlayışını ifade eden, farklı görüşteki kişileri dinleme, onların görüşlerine saygıyla yaklaşma, kendi düşüncelerini ise çekinmeden söyleme becerilerini de oluşturmuş olacaktır (Demirtaş, 2003).

İletişim kurma yeteneğine sahip bir öğretmen, sözel ifade gücü yüksek ve beden dilini etkili bir şekilde kullanabilen, öğrencilerinin de sözel ifadelerini ve beden dilinden anlama kabiliyeti gelişmiştir. Açık ve kolay anlaşılabilen ifadeler kullanabilmesiyle

yanında, zamanında ve etkili bir şekilde konuşma yapar. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını iletişim esnasında dikkate alır. Olumsuz durumlarda doğrudan öğrenciyi değil davranışları merkeze alır. Ayrıca öğrencileri yargılamaktan kaçınır, öğrencilerin iç dünyalarını anlamaya çalışarak ona göre iletişimde bulunur (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996).

2.5.3. Demokratik Tutum ve Aile

Demokrasi eğitimi ilk olarak ailede oluşur, toplumun diğer katmanlarına yayılır ve devlette ise varlığını gösterir. Bundan dolayı demokrasi eğitiminin varlık sahasına çıkmasında önemli rolü olan ailenin ne kadar önemli bir işlevi olduğu büyük bir önem taşımaktadır. Bu önemli süreçte temel kurum olan aile sürekli desteklenmelidir. Çocuğun kişiliğinin oluşmasında önemli etkisi olan ailenin yanında okul, kamu kurum, kuruluş, sivil toplum örgütleri gibi çeşitli oluşumların, farklı fonksiyonlardaki faydaları ile demokratik sisteme uygun olarak faaliyet göstermelidirler (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998: 10; Bakır, 2007: 59).

Ailedeki demokratik ortamda yetişen çocuklar; işbirliğine açık, paylaşımcı, ortak kararlarda uyum yeteneğine sahip, toplum ve aile içindeki ilişkilerinde demokratik davranış gösteren çocuklar olmaktadır. Bununla birlikte arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha aktif, özgüven sahibi, girişken, özgün fikirler geliştirebilen bireyler olurlar. Bunların aksine sert ve sıkı gözetim altında büyüyen çocuklar ise pasif ya da saldırgan olma eğiliminde olmaktadır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Anne ve babanın çocuk yetiştirmede, dikkat edecekleri konu, ondan beklenen veya ona uygulanan davranış, faaliyet, yerine getirilmesi istenilen bir iş olduğunda bunun sebeplerini, çocuğun yaş seviyesine uygun bir şekilde ifade etmeleridir. Bunun aksine bazı zamanlar insanlar aile ve toplumsal hayat arasındaki demokratik seviye farklılıklardan ötürü sorun yaşayabilmektedir. Demokratik bir aile ortamında büyüyen bir çocuk, katı kurallardan oluşmuş bir ortamı kolay benimseyemez, bu durumda bulunan çocuğun hareketlerinden rahatsız olan arkadaşları onu kendi içlerine dâhil etmeyebilir ve dolaylı olsa da onun yeni kurallar öğrenmesine müsaade etmeyebilir (Arslan, 1990: 71; Bilen, 1996: 71).

2.6. Demokratik Tutum İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Demokratik tutum ile ilgili ülkemizde yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Demokratik Tutum İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu araştırmada Türkiye'nin 18 ilindeki devlet okulları ile özel okullarda yaratıcı drama eğitimi almış 143 öğretmen, demokratik tutumları ile iletişim becerileri incelenmiştir. Bu çalışmaya göre; yaratıcı drama öğretmenlerinin demokratik tutumları ile iletişim becerileri ilişkilidir (Soylu, 2017: 36).

Bu çalışmada, ilkokulda görev yapan müdürlerin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, okul müdürleri yönetim sürecinde genellikle demokratik tutum ve davranış sergilemektedir. Öğretmenlerin ise örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur (Bayata, 2017: 46).

Okul öncesi eğitimde demokrasi üst seviyeden alt seviyeye kadar pek çok seviyede yer almaktadır. Reggio Emilia yaklaşımının özgün hali olan dokümantasyon, çocukların içerik aşamasından değerlendirme aşamasına kadar her süreçte karar verme mekanizması içinde yer almayı sağlayan dokümantasyon bu nedenle demokratik bir uygulamadır. Bundan dolayı bu çalışma dokümantasyon eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarında farklılaşma olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, eğitime katılmayan öğretmenlerde herhangi bir değişiklik görülmezken, eğitim uygulanan öğretmenlerin demokratik tutumlarında anlamlı düzeyde artış ve otokratik tutumlarında anlamlı düzeyde azalma bulunmuştur. Çocuk merkezli uygulamaların analizine bakıldığında ise, eğitim uygulanan öğretmenlerin daha demokratik, katılımcı, süreç-odaklı ve çocuk merkezli uygulamalara dönük eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Sonuç olarak, dokümantasyon eğitiminin demokratik okul öncesi eğitim programları oluşturmada, çocukları izlemede ve değerlendirmede kullanılabilir etkin bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır (Dereli, 2013: 97-98).

Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını incelemektir. Bu araştırma sonucuna göre, beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının demokratik tutumları olumlu düzeyde bulunmuştur. Fakat öğretmen adaylarının demokratik tutumları daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (İnan, 2013: 79).

Başka bir çalışmada, 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, demokratik tutumları ile ahlâkî olgunluk seviyeleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin ahlaki

olgunluk düzeyleri ile demokratik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ahlaki olgunluk öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde etkilidir (Kardaş, 2013: 68).

İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma sonucunda, öğretmenlerde yaratıcılık düzeyi düşük, demokratik tutumların ise orta seviyeden yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, demokratik tutumları yüksek olan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Alt boyutlara bakıldığında ise, alındığında, ilköğretimde görev yapan bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere; taşrada görev yapan öğretmenlerin, il merkezinde görev yapan öğretmenlere; resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin, özel okulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek seviyede demokratik tutumu benimsedikleri bulunmuştur (Kurnaz, 2011: 57).

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının demografik değişkenlere ve algıladıkları anne baba tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu araştırma sonucuna göre; sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum puanları arasında cinsiyete, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin demokratik tutumları lisans/eğitim enstitüsü ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur (Yılmaz, 2009: 61).

Bu çalışmanın temel amacı, Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını incelemektir. Araştırma sonucuna göre, demokratik tutuma sahip öğrencilerin; cinsiyet, üniversite, bölüm, anne eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kardeş sayısına göre farklılaşma olduğu, baba eğitim düzeyi ve öğrenim şekline göre farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (Evcimik, 2009: 59-60).

2.6.2. Demokratik Tutum İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Öğretmenlerin demokratik tutumlarının incelendiği bu araştırma sonucuna göre; Slovenyalı öğretmenlerin yarısı demokratik tutuma sahip bulunmuştur.

Bunun yanında demokratik tutum düzeyi yüksek olan sahip öğretmenlerin yüzdeliği (18%) iken, demokratik tutuma sahip olmayan öğretmenlerin yüzdeliği (9%) bulunmuştur (Turnsek ve Pekkarinen, 2009).

Lise öğretmenlerinin algılarını demokratik değerler, demokratik sistem ve demokratik tutum yönünde geliştirmek için yapılan çalışma doğrultusunda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere göre daha demokratik oldukları bulunmuştur (Sarwar, Yousuf ve Hussain, 2010).

On dört yasındaki çocukların demokrasiyi nasıl algıladıklarının incelendiği bu araştırma yirmi sekiz ülkeyi kapsamaktadır. Öğrencilere örnek vakalar verilmiş ve bu durumları demokrasi açısından 'iyi' ya da 'kötü' olarak yorumlamaları istenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin demokrasinin sözel değil bilgiye dayalı olan biçimsel özelliklerini algıladıkları sonucuna varılmıştır (Torney-Purta vd., 2001).

Öğretmen adayları ile öğretmenlere demokratik tutum sergileme, bireysel sorumlulukların bilincine varma, barışçı düşünme ve insan haklarına duyarlılık gibi özellikleri kazandırma için 2 yıl boyunca çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, uygulanan eğitimin, demokratik tutumlar üzerinde etkili olduğu, katılımcıların edindikleri demokratik tutum ve becerileri kurumlarında uyguladıkları tespit edilmiştir (Schweisfurth, 2002).

Başka bir çalışmada, katılımcıların demokrasi ile ilgili görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kızlar, erkeklere göre daha demokratik tutuma sahiptir. Bu farklılık toplumun kültürel yapısının kızları baskı altına almasıyla diğer kişilere karşı daha anlayışlı bir yaklaşım geliştirmesinden kaynaklanabilir (Morera vd., 2006).

Anne ve babanın demokratik tutuma sahip olduğu ortamda yetişen gençlerin, ilgisiz ana-baba tutumuna sahip olan gençlere göre daha yeterli oldukları bulunmuştur. Demokratik ortamda yetişmiş gençlerin sorumluluk duygusuna hâkim, girişken, meraklı, yaratıcı, sosyal kabiliyeti yüksek ve daha başarılı oldukları görülmüştür (Steinberg, 1999).

2.7.Öğretmen Kavramı

Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı düşünülemez. Öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel konumda bir meslektir (Baskan, 2001).

Bireyin yaşamı boyunca edindiği bilgiler eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Bireylerin topluma uyum sağlayarak, topluma kazandırılması eğitimin temel amaçlarından. Eğitim, sosyal etkinlik ve okul etkinliklerinin gerçekleştirilmesi yanında sosyal becerilerin üst seviyede gelişiminin sağlandığı süreçtir. Eğitimin hedeflerine

ulaşabilmesi planlı ve programlı bir şekilde olmaktadır. Programın uygulanması ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde en önemli rol öğretmene düşmektedir. Eğitimin aktif, etkin ve verimli olmasında öğretmenin kişisel özellikleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin günümüzdeki rolü doğrudan bilgiyi aktarmak değil çocuğun kişisel ve sosyal problemlerinin farkında olması ve bu problemlerin üstesinden gelmede beceri sahip olmasının yanında topluma uyumunun kolaylaştırılmasında etkili olması beklenmektedir. Eğitim yoluyla ülkeler toplumlarının geleceğine yatırım yapar ve bu yatırım sürecinin gerçekleştiği en önemli çevre ise okuldur. Öğretmenler, öğrencilerin çevrelerine uyum sağlayıcı özel nitelik kazandıran toplum mimarlarıdır (Durdu Karslı, 2004: 43).

Bir çocuğun dünyasını etkileyen önemli rollerden biri öğretmene aittir. İlkokul çağında okulla tanışan çocuk için öğretmen anne babasından sonra değer verdiği en önemli varlıktır. Çocuklar öğretmeninden gördüğü çeşitli tutum ve davranışları benimseyerek öğretmeni gibi olmaya ve onun yaptıklarını taklit etmeye çalışır. Çünkü çocuk, öğretmen daha iyisini bilir ve yapar bilinciyle hareket ederek hayatı değerlendirmesinde anne babadan önce gelir. Tam bu noktada bireylerin zihinsel gelişiminde öğretmen önemli bir değer edinir. Öğretmenin çocuğa yaklaşım tarzına göre çocuk o oranda başarılı veya başarısız olur (Açıköz, 1996: 21).

Sorumluluğu büyük olan öğretmenlerin kendileri de içinde yetiştikleri toplumun ürünüdür. Demokratik toplumlar, demokratik öğretmenler yetiştirir, demokratik öğretmenlerde demokratik tutuma sahip nesillerin yetişmesine yardımcı olur. Sonuç olarak toplumun demokratik olma düzeyi öğretmenin demokratik olmasıyla orantılıdır (Gözütok, 1995: 17-18).

2.7.1.Öğretmen Davranışları

Gerçek manada demokrasinin eğitim sistemine yerleşebilmesi adına herkes bu sürece destek vermeli, mevcut potansiyellerini açıkça ortaya koymalı ve bunları uygulamaları gerekmektedir.

Eğitim ortamında öğrenen rolünde bulunan öğrencilerin fikirleri alınmalı, onları yakından ilgilendiren konular ve durumlarla ilgili ve süreçte rol almaları desteklenmelidir. Demokrasi ilke ve anlayışının kazanımı için okullar, öğrencilerin istek, ihtiyaç ve beklentilerine uygun hale getirilmesi, kendilerini rahat ifade

edebilecekleri ortamın hazırlanması, yönetime öğrencilerin de dâhil edilmesi yanında ders dışı etkinlik ve aktivitelerde aktif görev almaları sağlanmalıdır (Kıncal, 2004).

Öğretmen, kişiliği, inançları ve tutumları öğrenciler üzerinde etkili olabilmektedir. Bunun yanında öğretmenin çocuklarla oluşturduğu sağlıklı iletişim ve etkileşim sınıf atmosferi yanında eğitim-öğretim sürecini de etkilemektedir (Taçman, 2009).

Öğretmenlerin güç ve kontrol dengesine bağlı olarak sınıf ortamına göre üç tür tutum ortaya çıkmaktadır. Bunlar; demokratik tutum, otoriter tutum ve ilgisiz tutumdur(Williams, 2009).

2.7.1.1. Demokratik Öğretmen Davranışı

Demokratik öğretmen, öğrencilerin karar vermelerini destekleyen, kişisel sorumluluğunu kullanmasını artıran, bunu yaparken yetki endişesi duymadan ve eğitimde cezalandırmaya yer vermeden yerine getirir. Bundan dolayı demokratik öğretmen, demokratik kişilik yanında demokratik becerilerinin gelişimini destekleyici girişimlerde bulunur (Köktaş, 2003: 83).

Bu tutuma sahip öğretmenler, rehberlik yapan ve öğrenmeyi benimsetici rolleri iyi derecede kullanmaktadır. Demokratik öğretmen anlayışına göre, çocuklar öğretmene bağlanmayan, öğrenmenin hazzına varmak için kendi sorumluluklarının üstesinden gelebilir özelliktedir. Ayrıca, çocukların ilgi, yetenek ve değerlerini oluşturmalarına izin verilmesi yanında çocuklar teşvik edilir. Bunun yanında, her çocuğun kendine has nitelikleri olduğunun farkında olan ve bireyler arası farklılıklar konusunda duyarlıdır (Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü, 2009).

Güven demokratik öğretmenlerde görülen en temel özellik olarak bulunmaktadır. Güvenin yanında çocukların duygu ve düşüncelerini önemsemeleridir. Öğretmen öğrencilerin seviyesine inerek kendini sınıfta bir öğrenci olarak görüp değerlendirmeleri öğrencilerin fikirlerini alarak yapar. Bu öğretmenler eleştirilmekten rahatsızlık hissetmek bir yana öğrencileri eleştiriye teşvik eder ve öğrencilerin eleştirilerine önem verir (Oğuzkan, 1985).

2.7.1.2. Otoriter Öğretmen Davranışı

Bu tutuma sahip öğretmenler çocukların akademik başarısını değerlendirmede tek ölçüt kendileridir ve eğitim programının uygulanmasında en iyi bilen kendileri olduğunu düşündüğünden çocuklara söz hakkı tanımazlar.

Bu tutuma hâkim öğretmenler, bilginin kaynağı olarak kendilerini en önemli rolü verirler; bu duruma maruz kalan çocuklar ise, bilginin pasif alıcıları konumundadır (Seals, 2006).

Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü (2009) otoriter öğretmen tutumlarına sahip öğretmenleri iki farklı şekilde değerlendirilmektedir. Bu duruma göre, güçlü öğretmen modelinin yansıması olarak görünen otoriter öğretmen tutumları; öğretmenin lider gibi görünmesi veya öğretmenin bilginin tek kaynağı olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Her iki durumda da öğretmen bilginin tek sahibi konumunda ve öğrenciler ona bağlıdır. Lider ve üretici öğretmen tutumlarına göre çocukbir heykel veya hamur gibi öğretmenin düşünce yapısına göre biçimlendirilmesi gerekmektedir.

Otoriter öğretmenler, uygulamaları katı bir şekilde, sıkı denetim altında yaparlar. Çocukların faaliyetlerini yakından yönlendirerek müdahalede bulunurlar. Sınıfta tek başına plan yapar, karar alır ve emirlerini açıkça ifade ederler. Öğrencilerin ne yapacakları yanında nasıl düşüneceklerini ifade eder. Otoriter bir sınıfta, öğretmen fazlasıyla etkin durumda öğrenciler ise, bilgileri direktifle alan pasif durumdadır. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar, kendini ifade etmekten çekinir, kendilerine güvenleri zayıftır ve kendilerini kötü hissederler. Bu tür öğrenciler, farklı ya da zor bir sorumlulukla baş başa kaldıklarında kaçma eğilimi göstermektedir (Moore, 2003: 186-187; Kaya, 2011: 131).

2.7.1.3.İlgisiz Öğretmen Davranışı

İlgisiz tutuma sahip öğretmenler, pasif, ilgi göstermeyen, rehberlik etmeyen, çocukları gözlemlemeyen ve çocuklardan beklentileri düşük seviyede olmaktadır. Aynı zamanda bu öğretmenler, karar vermede güçlük çeken, çalışmalarında bir plan ve hedef olmayan, değerlendirmelerinde çoğu zaman tutarsızlık görülmektedir. Bu tutumdaki öğretmenin bulunduğu bir sınıf ortamında çocuklar çok hareketli fakat belli bir amaçları bulunmamaktadır (Oğuzkan, 1985: 63; Walker, 2008).

İlgisiz öğretmenlerin çocukları kendi haline bırakması ve çocuklara müdahale etmemesi neticesinde çocuklar arasında sıklıkla anlaşmazlıklar yaşanır (Bilgin, 1996).

Başka bir şekilde ifade edersek, çocuğun bireyselliği, otoriter öğretmen tutumunun benimsendiği bir ortamda oluşmayacağını söyleyebileceğimiz gibi ilgisiz öğretmen tutumu altında da bu kabiliyeti kazanamayacağını söyleyebiliriz (Tirri ve Puolimatka, 2000).

Okul öncesi çağındaki çocukların oyunları, ilgisiz ya da boş vermişlik olarak değerlendirilmemelidir. Yapılandırılmış bir ortamda, çocukların bireysel veya arkadaşlarıyla oynadıkları oyunlar, öylesine yapılan, amaçsız faaliyetler değildir. İlgili öğretmenlerin bulunduğu ortamlarda, yetişkin veya öğretmen desteği alarak oynadıkları oyunlar çocukların gelişimini destekler nitelikte olurken; ilgisiz öğretmen tutumunun bulunduğu ortamlarında, öğretmen çoğu kez kenarda bekleyerek oyunu yönlendirmeye yönelik çok az sayıda müdahalede bulunduğu gözlenmektedir (Miller ve Almon, 2009).

2.8.Ahlak Kavramı

Ahlak, kelime olarak Arapça "hulk", Yunanca "ethos" kelimeleriyle ifade edilmektedir. İngilizce, "ethics" kelimesi ise, Yunanca "ethos" kelimesinden gelmektedir. Ahlak; gelenek, değer yargıları ve görgü kurallardan oluşan bir sistemdir. Ahlaki sistem, birey ya da toplum tarafından oluşturmuş, doğru ve yanlış olarak kabullenilen davranışların belirlenerek, birey ve toplumu bu davranışlara yönlendirme gücüdür (Aktan, 2001).

Ahlak, nefse yerleşen iyiye veya kötüye yönelik eğilimlerdir. İnsanda bu eğilimlerin iyiye yönelik olması halinde "faziletler", kötüye yönelik olması halinde ise "reziletler" ortaya çıkmaktadır. Ahlakın temel görevi, insanın içine yerleştirilmiş nefsin, faziletli davranışlar ortaya koymasına için terbiye edilmesidir (Aydın, 1989: 10).

İbn Miskeveyh ahlakı, "*İnsan ruhunun, düşünmeye ihtiyaç duymaksızın insanı belli bir şekilde davranmaya sevk eden halidir*" ifadesiyle açıklanmıştır (İbn Miskeveyh, 1924: 41).

İslami düşünce tarihinde çığır açan İmam-ı Gazali'ye göre ahlakı, "*insan nefsinde yerleşen öyle bir melekedir ki, eylemler hiçbir fikri zorlama olmaksızın, düşünüp taşınmadan, bu meleke sayesinde kolaylıkla ve rahatlıkla ortaya çıkar*" diye ifade etmiştir (Gazali, 1334: I, 53).

Gazali, ahlaken iyi olmayı "hüsnu'l huluk", ahlaken kötü olmayı ise "sûu'l-huluk" kavramlarıyla ifade etmiştir. Gazali'ye göre insan, temel isteklerini, ahlaki değerlere uyum sağlayacak şekilde dengeleyebilirse insanda güzel ahlak tezahür eder. Aksi takdirde insanın isteklerine göre hareket etmesiyle de kötü ahlak tezahür eder. Hayatın her anında güzel ahlakın geçerli olması gerektiğini savunan Gazali, insanda güzel ahlakı geliştirmede en etkili yöntem eğitim olduğunu vurgulamaktadır. İnsanın aşırı

isteklerinden sadece ahlak eğitimiyle kurtulabileceğini belirtmektedir. Ahlak eğitimin istenilen başarıya ulaşmasının ise, İslam dininin temel değerlerinin iyi analiz edilmesine, doğru anlamlandırmasına ve uygulanmasına bağlıdır (Oruç, 2009).

İbn Sina ahlakı, kaynağını dinden almakla birlikte, ruhsal ve manevî bir kabiliyettir. Aristo'nun mantığında ahlak; insanın fitratından gelen, çok fazla düşünmeye gerek duymadan, faydalı fiillerin oluşmasını sağlayan kaynaktır (Çağrı, 1989: 14).

Psikolojik açıdan ahlak, bireyin ahlaki düşünce ve davranışlarının toplamı olarak ele alınmaktadır. İnsanın ruhsal yapısı ve çevrenin etkileşimiyle meydana gelen ahlak gelişimi, bireyde ahlak bilincinin ana yapısını oluşturur. Ahlaki bilinç ise, insandaki vicdan ve toplumsal değerlerle birlikte gelişme gösterir. Bunun sonucunda bireylerde duygu, düşünce ve davranışlarda bazı değişiklikler görülür (Hökelekli, 1998).

Ahlak, insanlar için bir yaşam tarzıdır. Ahlaklı birey, faydalı ve doğru davranışlarda bulunur ve kötü davranışlardan ise uzak durur. Bu bağlamda ahlak, bireyin insani ve manevi karakter çizgilerini, yaratılıştan getirdiği huylarla birlikte ortaya koymaktadır (Yavuz, 1994: 203-204).

2.8.1. Ahlaki Gelişim

Ahlaki gelişim, “*çocukların belli davranışlarını, doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma süreci*” şeklinde tanımlanmıştır (Onur, 2014: 172).

Ahlaki gelişim, insanların özgürleşmesi neticesinde, değerlerini istediği gibi seçmesi ve kararlarını hür bir şekilde ifade etmesidir (Çileli, 1986: 109).

Ahlaki gelişim, toplumun bütün kurallarına kayıtsız şartsız uyum sağlama değil, toplumda etkin bir şekilde değerler sisteminin oluşum sürecini desteklemektir (Senemoğlu, 2005: 62).

Kohlberg, kişilerde ahlaki gelişimin nasıl meydana geldiği ile ilgili yaptığı araştırmada, bireyin ahlaki yargı anlayışının gelişmesi ölçüsünde diğer kişilerle iletişim ve etkileşimde farklılık oluşturacağını ortaya koymuştur (Çileli, 1986). Bu çalışmaya rağmen günümüz eğitim sistemi ahlaki yargılar ve değer oluşturmada zayıf bir eğitim ortamının içinde bulunmaktadır. Ayrıca eğitim sistemi içinde bu durum sonuçları itibariyle öyle bir noktaya gelmiştir ki, ahlaki gelişim bir yana kişiliği ve ahlakı geliştirmek çok zorlu bir süreç halini almıştır (Dilmaç, 1999).

Günümüzde teknolojik gelişmelerde çok hızlı bir değişim yaşanması insanların dünya görüşlerini ve ahlaki dinamiklerini etkilediği görülmektedir. Teknolojik gelişmelerin değişim hızı ve bireye etkisi toplumsal gelişmelerden çok daha fazla ve hızlı olması insani, ahlaki ve manevi değerleri tehdit ettiği söylenebilir. Ahlaki gelişme sağlanırken, maddi ve manevi değerlerimizin birbiriyle sağlıklı bir uyum halinde olması önemlidir. Bunu gerçekleştirdiğimiz takdirde, insani ve ahlaki değerleri edinmenin yolu kolaylaşacak ve sonuç olarak içinde bulunduğumuz toplumda kaliteli ve anlamlı bir yaşamı kazanmak daha kolay hale gelecek ve aynı zamanda değerler sağlam bir zemin üzerine inşa edilmiş olacaktır (Güngör, 1995).

Kişilik gelişiminin temel taşlarından biri olan ahlakın, insanın ahlaki gelişimine paralel olarak toplumsal kurallar ile adet ve geleneklerle birlikte öz denetimini yapabilmesi beklenir. İnsan, toplumun kurallarına uygun bir durumda kendini denetleyebiliyorsa içten denetimli; çevresindekilerin etki ve yönlendirmesiyle karar verip hareket ediyorsa, dıştan denetimli bir ahlaki gelişime sahip olduğunu söyleyebiliriz (Selçuk, 2005).

Ayrıca çocukların ahlaki gelişimlerinin oluşumunda öncelikle anne ve babanın sözel ifadelerinin ve davranışlarının büyük etkisi vardır. Bunun yanında anne babanın çocuklar tarafından anlaşılır olduğunu anlamak için; çocuğun fikirlerini almalı, onlara açıklayıcı sorular sormalı, olayı basit sözcüklerle açıklamalı ve çocukların anladığını denetlemelidir (Walker & Taylor, 1991).

2.8.2. Ahlaki Duygu

Ahlaki duyguların gelişimiyle ilgili ortaya atılan fikirlere baktığımızda, psikanalitik kuram ve empati anlayışı ahlaken gelişim sağlanabilmesinde duyguların önemli rolü olduğunu belirtmektedir. Freud, psikanalitik kuramda, ahlaki gelişimde bilinçaltının gücünü vurgulamaktadır.

Fakat Damon'la aynı düşüncede olan diğer kuramcılar ahlaki gelişimde empatinin rolü üzerinde önemle durmaktadır. Günümüzde birçok gelişim psikologuna göre; öz saygı, empati, taktir, sempati gibi olumlu duyguların bireylerin ahlak gelişimine olumlu katkıda bulunur (Eisenberg vd., 2009).

2.8.3.Ahlaki Düşünce

Bilişsel gelişim kuramcılarının ortaya attığı ahlak kuramları bireylerin, karar verirken veya bir eylemde bulunurken bu kararın içeriğine ya da eylemin sonucuna değil, akıl yürütmenin ahlakilik yönüne dikkate ettiğini söylemektedir (Steinberg, 2013).

İnsanlar, bazı eylemlerin doğru veya yanlış olma yönünü düşünerek bu konuda bir yargılama yapmaktadır. Çocuklar ise, bilerek veya bilmeyerek yapılan davranışlar arasındaki ayrımı erken çocukluk döneminden itibaren yapabilirler. Bunun yanında çocukların bu anlayışından yola çıkarak ahlaki yargılar çıkarmak doğru bir yaklaşım değildir.

Piaget, bir davranışın ahlaki yönünü anlamak için yargılama yapılarak, davranışın altında yatan niyeti öğrenmenin, ancak somut işlemsel düşünme sonucu ortaya çıkacağını savunur (Bee & Body, 2009).

Ergenlik çağında, ahlak gelişimin değer yönü en kapsamlı araştırma yapılan alandır. Ahlak gelişimi çalışmalarını incelediğimizde akıl yürütme (ahlaki ikilemler hakkında ne düşünürler) ile birlikte, davranışları (ahlaki olması gerektiren durumlarda nasıl davranırlar) içerir. Bu durum insanların, başkalarına yardım etme gayreti içinde oldukları faydalı toplumsal davranış çalışmalarıyla ilgilidir (Steinberg, 2013).

2.8.4.Ahlaki Davranış

Ahlak, kişiliği oluşturan temel parçadır. Kişilik, davranışsal eğilimlerimizin dinamik olarak bütününi tarif ettiğine göre, sergilediğimiz davranışlarımızın büyük bir çoğunluğu çevremiz tarafından iyi ya da kötü yargılamalarla değerlendirmeye tabi tutulur. Bu yargılamalara konu teşkil eden davranışlarımız ahlaki davranış olarak adlandırılmaktadır. Bundan dolayı bir davranışın ahlaki olması, bireyin kişiliğine göre şekillenir (Güngör, 1995).

Jean Rousseau'a göre, çocukların, doğal ve temiz olarak dünyaya geldiklerini, ancak daha sonra yetişkinlerin çocuklara olumsuz örnek olması sonucu çocukların davranışlarında ahlak dışı davranışların görüldüğünü belirtmiştir (Burger, 2006: 19).

Davranışçı kuramcılar, ergenlerin ahlaki davranışlarına vurgu yapmaktadır. Bu kuramın temel kavramları olan, pekiştirme, sosyal öğrenme, ödül ve ceza gibi ergenlerin belli ahlaki davranışları nasıl ve niçin yaptıkları ve bazı davranışların diğerlerinden neden farklılık gösterdiğini açıklamaya çalışmıştır (Grusec, 2006).

2.8.5.Ahlaki Gelişim Kuramları

Ahlaki gelişim belli bir süreç sonunda ahlaki olgunluğa ermektedir. Çeşitli kuramlar ahlaki gelişim sürecini her biri kendi kuramsal bakış açısıyla değerlendirmiş ve bu süreci kuramsal görüşleriyle açıklamaya çalışmıştır. Ahlaki gelişim üzerin çalışan dört temel yaklaşımdan bahsedilebilir. Bu kuramlar, psikanalitik kuram, davranışçı kuram, sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel öğrenme kuramıdır (Cesur, 1997).

Bu bölümde, kuramların ahlâk kavramına dair bakış açıları sunulmaktadır. Sırayla; Psikanalitik Kuram, Psikosoyal Gelişim Kuramı, Davranışçı Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramlarının görüşlerine yer verilmiştir.

2.8.5.1.Psikanalitik Kuram’a Göre Ahlaki Gelişim

Sigmund Freud’un deneyimlerine dayanarak klinikte nevrotik hastalarını gözlemlemesiyle Psikanalitik kuramın ilk temelleri atılmıştır (Freud, 1987: 473-476).

Psikanalitik kuram, özellikle ahlaki gelişim üzerinde teorik çalışmaları olmasa da ahlâkın çocuğun vicdan gelişimine bağlı olduğunu ileri sürerek kişisel gelişim içerisinde ahlâk gelişim konulardan bahseden ilk kuram olmuştur (Çam, 2011).

Freud, ahlaki gelişimin tarifini duygusal ve güdüsel bir model olarak yapmıştır. İd, biyolojik dürtüler sonucu meydana gelir ve kişiliğin en ilkel kısmını oluşturmaktadır. Bilinç dışı hareket eden saldırganlık ve cinsellik, dürtülerin temel kaynağıdır ve bütünüyle haz ilkesine göre çalışır. Yani hazza ulaşmak ve acıdan kaçmak ister. Ego ise, id tarafından istenilen davranışlardan hangilerinin yerine getirilebileceğinin kararını verir. Ego, kişiliğin mantıklı ve akılcı yönüdür. Süperego ise, biyolojik kaynaklı değil çevresel faktörleri dikkate alarak çalışır. Kişiliğin en alt parçası olan süperego, vicdan ve ideal benlikten oluşur. İdeal benlik, bireyin sahip olmak istediği üst düzey benlik durumu iken; vicdan ise, bireyin olumsuz tutum ve davranışlarda bulunması sonucu pişmanlık duyması olarak tanımlanmaktadır (Freud, 1994: 240).

Freud’un kuramında ahlâk gelişimi önemli bir yer tutmamasına rağmen hem yapısal kişilik modelinde hem de psikoseksüel gelişim evresinde sık sık “iyi-kötü”, “vicdan”, “suçluluk” gibi ahlaki konulara değinmesi, ahlaki gelişim bakımından önemli bulunmaktadır. Bundan dolayı psikanalitik kuram, başta vicdan gelişimi olmak üzere,

kuralların gelişimi ve çocuklarda fiziksel cezanın etkisi gibi ahlak gelişimini ilgilendiren konularda önemli fikirler ortaya koymuştur (Çam, 2011).

Freud insanlarda, bilinçdışı gelişen ve içgüdüsel nitelikli bir cinsel dürtünün varlığından da bahsetmiş ve bu duruma libido ismini vermiştir. Freud'a göre libido, tüm insanlarda bulunan, davranışlarımızın arkasındaki yaşam içgüdülerinin enerji merkezidir (Cramer, 2000).

Freud, insanın ahlak ve kişilik gelişiminin büyük oranda insanın ilk altı yılında tamamlandığını ve altı yaşından sonra önemli gelişmeler yaşanmadığını iddia etmiş ve ahlak gelişimini, duygusal ve güdüsel bir süreç olarak ele alır (Ulusoy vd., 2013).

Freud'un psikanalitik kuramına göre, bir insanın süperegosu, kişiliğin toplumsal ve ahlaki yönü, erken çocukluk dönemindeki, Oedipus çatışmasının çözümünü yaptığında ve aynı cinsten ebeveyni ile özdeşleştiğinde gelişir (Miller, 2008).

Psikanalitik kuram, yakın çağımızın kuramcıları tarafından deneysel yöntemi kullanmaması, cinselliğe aşırı vurgu yapması, kuramını nevrotik kişilerin gözlemlerine ve deneyimlerine dayandırması ve her şeyi açıklamaya yetecek sınırsız-gücünün olduğunu benimseyen bir kuram olmasından dolayı eleştirilmektedir (Cüceloğlu, 1998: 414-415).

2.8.5.2.Psikososyal Kuram'a Göre Ahlâki Gelişim

Psikososyal gelişim kuramının kurucusu Erik Erikson, ahlâk ilgili düşüncelerini İsa Peygamber, Kierkegaard, Martin Luther King ve Gandhi'nin etkisi altında kalarak oluşturduğu göz ardı edilemez (Mooney, 2010).

Psikososyal gelişim kuramının her bir gelişim evresinde ahlâkîlik vardır. Fakat Erikson'a göre bireyin kimlik oluşumu ergenlik dönemiyle belirgin hale gelir. Ergenlik dönemindeki birey, yetişkinliğe erişmeden önce "Ben kimim?" sorusunu kendine sorar ve bu sayede bireyin kimliği biçimlenmeye başlar. Birey, içinde bulunduğu ortamı gözden geçirir ve doğru-yanlış ayrımını yaparak ahlâkî gelişimini devam ettirir. İnsan, ergenlik döneminde kendini sorgulamayı yapabilmiş ise, yaşamı boyunca hem kendini hem de ahlâkî değerleri gözden geçirir (Herman, 2005).

Erikson (1970), yaşam boyunca ahlak gelişiminin üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir; çocukluk dönemi belli değerlerin kazandırılması, ergenlikte ahlaki olana ilgi duyma ve yetişkinlikte ahlaki sağlamlaştırma aşamasıdır. Eğer insanlar, çocukluk

döneminde elde ettikleri ahlaki ve dini inançlarını kaybederlerse, büyük bir ihtimalle ergenlik döneminde hayattaki amaç ve duygularını kaybederek yaşamın anlamsız ve boş olduğu hissine kapılacaklardır (Santrock, 2012).

2.8.5.3.Davranışçı Kuram'a Göre Ahlaki Gelişim

Davranışçı psikologlar içebakış ve iç gözlem yöntemlerinin bireyin psikolojisini anlamak için yeterince bilimsel olmadığını; gözlenebilen davranışlarından yola çıkarak insan psikolojisinin tanınacağını savunur. İlk temsilcisi James Watson ile başlayan, felsefi alt yapısını John Locke'nin oluşturduğu bu kuram, I. P. Pavlov, E. L. Thordike, B. F. Skinner ve L. L. Bernard gibi önemli diğer temsilcilerle varlığını devam ettirmiştir.

Bu kuramı savunan psikologlar, bilimselliği olmayan içsel yaşantıları bütünüyle yok sayarak uyarımların organizmada meydana getirdiği değişimleri ölçmeyi hedeflemiştir (Cüceloğlu, 1998: 28; Ersanlı, 2013: 199-200).

Bu kuramın temel bakış açısı, davranışların öğrenilmesi çevrenin etkisi ile olmaktadır. Davranışlar, bireyin çevresinden gelen uyarıcılara verdiği tepkilerle şartlanma yolu ile kazanılır. Bununla birlikte tüm davranışlar, ahlaki davranışlarda çevrenin etkisi ile şartlanma sonucu öğrenilmektedir. Davranışçı öğrenmenin önemli kuramcılarından Pavlov ve Skinner, ahlaki davranışın ödül ve ceza yoluyla klasik ve edimsel koşullanma sonucu öğrenildiğinin üzerinde durmuşlardır (Mills, 2007).

2.8.5.4.Bilişsel Kuram'a Göre Ahlaki Gelişim

Piaget'in ahlak gelişimine dair ortaya koyduğu anlayış Lawrence Kohlberg'in ahlaki gelişimiyle ilgili çalışmalarını aydınlatmıştır. Kohlberg, ahlak gelişimini bilişsel gelişime benzer düşüncede açıklamıştır. Fakat Kohlberg, Piaget'ten farklı olarak iki aşamalı gelişim yaklaşımı yerine, üç düzey ve altı aşamadan oluşan bir kuram meydana getirmiştir. Piaget, çocuklar üzerine çalışırken, Kohlberg ise, ergenler ve yetişkinler üzerinde çalışarak kuramını oluşturmuştur (Onur, 2011: 36).

Piaget, çocukların ahlaki gelişimlerini anlamak için, onların oyunlarını gözlemler, oyuna katılır, oyunlar ve oyunların kurallarına ilişkin sorular sorar.

Ayrıca ilahi adalet, hırsızlık, yalan söyleme, cezalandırma ve eşitlikle ilgili anlayışlarını öğrenmek için gerçek hayatla bağlantılı örnek hikâyeler anlatarak

çocuklardan bu olaylar hakkında ne düşündüklerini anlamaya çalışmıştır (Wright ve Croxen, 1989).

Bu bölümde, ahlâkî gelişimi bilişsel gelişimle bağlantılı şekilde inceleyen Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'in görüşlerine yer verilmiştir.

2.8.5.4.1. Piaget'e Göre Ahlaki Gelişim

Piaget, çocuk oyunlarını gözlemleyerek onların ahlâkî gelişimlerini dört evrede incelemiştir. Birinci evre, çocuğun doğumdan iki yaşına kadar olan zamanı “motor” veya “bireysel” evredir. Motor evrede çocuk, canının istediği oyunu fiziksel gelişiminin uygunluğu ölçüsünde oynar (Piaget, 1965).

İkinci evre, iki ile yedi yaş aralığındaki çocukları kapsamakta ve “benmerkezci evre” olarak da tanımlanmaktadır.

Bu evrede çocuk, taklit yeteneği sayesinde yaşça büyüklerini taklit etme eğilimindedir. Çocuklar, aynı ortamda tek başına oyun oynuyor görünmelerine rağmen, gerçekte her biri kendi oyununu oynamaz.

Bu kurama göre çocukların oyununda rekabet görülmez; çocuk, oyunu kazanma adına yeni yollar düşünmez ve oyunda “her oyuncu en az bir kez kazanabilir” düşüncesi hâkimdir. Bu aşamada çocuk, kuralların yetişkin ya da yaratıcı bir güç tarafından belirlendiğini ayrıca bu kuralların değiştirilebilir olduğunu düşünemediği için Piaget bu evreye “bağımlılık evresi” adını vermiştir (Piaget, 1965).

Üçüncü evre, yedi-sekiz yaşından itibaren başlayan “işbirliğine başlangıç evresi”dir. Bu evrede çocuklar, birlikte koydukları kurallar çerçevesinde oyun oynama zevkini tadarlar. Çocuklar, belli oyunlar için birlikte ortak kurallar belirleyebilir; fakat bu kurallar bütün oyunlar için geçerli olmaz. Bazı oyunların kendi özgü kuralları hala geçerliliğini korur. Bu evrenin sonuna doğru kurallara bağlılık azalır (Piaget, 1965).

Dördüncü evre ise, on bir ve on iki yaşlarında, “kuralların düzenlenmesi” ile kendini gösterir. Bu evrede, oyunla ilgili tüm ayrıntılar konusunda fikir birliğine varılmasa da oyunun ana kuralları tespit edilmiş bulunmaktadır.

Arkadaşlarıyla birlikte kurallar belirleyen çocuk, karşılıklı anlaşma sonucu kuralların değiştirilebilir olduğunu farkına vararak benmerkezci düşünmeye başlamasıyla sabit kurallara bağlı olmaktan uzaklaşmaya başlar (Piaget, 1965).

Piaget, ahlâkî gelişimi evreler halinde değerlendirmiş olmasının yanında, istatistiksel olarak evreleri belirli yaşlara indirgemiş ve bu evrelerin bütünüyle genelleymeyeceğini söylemiş; fakat hangi yaş döneminde olursa olsun çocukların bu evreleri izleyerek ahlâkî gelişimini tamamlayacağını savunmuştur (Piaget, 1965).

Ayrıca Piaget, insanda duygu ve düşüncenin birlikte geliştiğini, ahlak gelişiminin de bilişsel gelişim ile aynı ölçüde geliştiğini belirtmiştir. Piaget, ahlaki gelişimde dışsal kurallara bağlılık ile özerklik kavramlarının birlikte geliştiğini, bu iki kavramın birbirini tamamlayıcı özellikte olduğunu vurgulamıştır (Wadsworth, 2015: 67).

Dışsal kurallara bağlılık ahlaki gelişim dönemi 6-10 yaş dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde birey, belirlenmiş kuralların değiştirilemeyeceğini, kurallara uymamakla bir yaptırım ile karşılaşacağı bilinciyle hareket etmektedir (Senemoğlu, 2010).

Özerk ahlaki dönemde ise birey, arkadaşları ile etkileşim içerisindeyken, oyun içindeki kuralların nasıl farklı olacağı ile ilgili fikir yürütür ve kurallara uymama sonucu bir ceza göreceği fikrinden uzaklaşır, kuralların değiştirilebilir olduğunu ve kurallara uymanın nedenlerinin de araştırıldığı dönemdir (Senemoğlu, 2010).

2.8.5.4.2.Kohlberg'e Göre Ahlaki Gelişim

Kohlberg, ahlaki gelişim dönemlerini şöyle sıralamıştır (Kohlberg, 1980: 91-93).

***I. Gelenek Öncesi Düzey:** Kohlberg, bu kuramında gelenek öncesi düzeyde, insanın ahlaki yargı anlayışının toplumun kültürel değerlerine göre biçimlendiğini, insanların büyük çoğunluğun iyi ve kötü, doğru ve yanlış davranışlara uyum gösterdiğini ve bu davranışların değerlendirilmeye alındığını belirtmektedir. Bu dönem iki evreden oluşmaktadır.*

***1. Evre: Ceza ve itaat eğilimi:** Yaptırımlara maruz kalmamak için bireyin kurallara uygun davrandığı ve kuralların doğru veya yanlış olduğunu düşünmediği, yalnız kesin itaatini olduğu aşamayı ifade eder.*

***2. Evre: Saf çıkarıcı eğilim:** Ahlaki davranışların kişiden kişiye farklılaştığı, çoğu zaman kişinin kendi çıkarının doğruluğunu düşündüğü ve davranışını yarar sağlama amacıyla gerçekleştirdiği aşamadır.*

***II. Geleneksel Düzey:** Kişinin toplumdaki ahlaki kuralları benimsediği, bu kuralların korunmasıyla birlikte devamlılığının sağlanması inancını taşıdığı ve toplumun beklentilerine göre bireyin davranışlarını sergilediği düzey olarak değerlendirilmektedir.*

***3. Evre: İyi Çocuk Eğilimi:** Akranlarla işbirliğinin yapıldığı, davranışların iyi olması başkalarını memnun etmesine ve başkaları tarafından onay vermesine bağlı olduğu ve bu davranışlardan daha çok niyetin önemli olduğu evredir.*

4. Evre: Yasa ve Düzen Eğilimi: Davranışın ahlaki kabul edilmesi, kanunlara ve sosyal normlara uygun olmasıyla değerlendirilen, kanun üstünlüğünün kabul edildiği ve bireyin yasalara uygun olarak görevini yerine getirdiği evredir.

III. Gelenek Ötesi Düzey: Bu aşamada birey, otoriteye veditişer kişilere bağımlı olmadan kendi doğrularını meydana getirir.

5. Evre: Kontrat ve Yasaya Uygunluk Eğilimi: Yasaların verdiği haklarla birlikte kişisel haklara eleştirel gözle bakıldığı, kanunda değişiklik yapmanın ancak demokratik yollarla gerçekleştirileceğini ve kanunların kişisel özgürlüklerin teminatı görüldüğü evre belirtilmektedir.

6. Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi: Ahlaki ilke ve değerlere birey tarafından şekil verildiği ve bu ilke ve değerlerin temel alınarak, insan hakları, eşitlik, adalet ve saygı ve gibi ilkelerin benimsenerek kabul gördüğü evredir.

Ahlaki gelişim evreleri, insanın ahlaki gelişimini belirlemek amacıyla meydana getirilmiştir, kişinin hangi aşamada olduğunu belirlemek maksadıyla geliştirilmemiştir (Kohlberg, 1976). İnsanların çevreyle etkileşimleri ahlaki yargılarına göre oluşmaktadır ve bireylerin toplumsal bilince sahip olması ise ahlaki yargı becerilerine göre biçimlenmektedir (Kohlberg, 1984).

Kohlberg' in kuramına göre, bireyler, ahlaki olgunluk düzeyi bakımından çoğunlukla ikinci ahlaki gelişim düzeyi olan “geleneksel ahlak” düzeyindedir ve bunun yanında az sayıda insan ahlaki olgunluk düzeyinin son evresi olan üçüncü düzeye, yani “gelenek ötesi” ahlak düzeyine geçmeyi başarabilir. Kohlberg'in düşüncelerini etkileyen Kant'a göre ise, ahlaki olgunluk düzeyinin en yüksek seviyesine ulaşmak, davranışları, evrensel ilkelere göre yapabilmeyi gerektirir (Habermas, 1990, 150).

Kohlberg, farklı ülkelerde yapmış olduğu çalışmalar neticesinde Ahlâkî Gelişim Kuramı'nın evrensel nitelikte olduğunu, kültürlere göre farklılık oluşturmayacağını savunmuştur. Bu durum, tartışma oluşturacak bir nokta olarak değerlendirilmektedir. Çünkü Kohlberg, farklı ülkelerde çalışmalar yapmış olmasına rağmen her şeyden önce üçüncü düzey olan gelenek ötesi evreyi batı felsefesine dayanarak açıklamaya çalışması, ahlaki gelişimin kültürel farklılıklara göre değişmemesi yönüyle eleştirilmektedir (Ekşi, 2006).

2.8.5.4.3. Carol Gilligan ve Ahlaki Gelişim

Gilligan (1982), ahlaki gelişim kuramına göre, kadınlar ile erkeklerin ahlak gelişimi farklılaşmaktadır.

Kadınların duygusal yönleri itibariyle sosyal ilişkilerde ve başkalarının duygularına karşı daha duyarlı olduğunu savunmaktadır. Bu anlayışa göre, başkalarının ihtiyaçlarını önemsemek kişisel haklardan daha önemlidir. Erikson ve Piaget, Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramına eleştirel bakış açısıyla yaklaşmışlardır.

Gilligan, ise Erikson, Piaget ve Kohlberg'in görüşlerinden yararlanarak kuramını oluşturmuştur. Freud'un kuramının yalnız erkeklere dair olmasını bir problem olarak değerlendirmiş ve yaptığı çalışmalar sonucunda kadınların ve erkekler arasında ahlaki gelişim yönünden önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Coral Gilligan kadınların ve erkekler arasındaki ahlaki yargı nitelik farklılığı olduğunu belirterek üç farklı model meydana getirmiştir. Bunlar; bencillik, iyilik ve ilişkisel koruma/şefkattir (Gilligan, 2003).

Birinci model, 'bencillik', bireyin ihtiyaçlarıyla orantılı olan; koruma, bakım ve sorumluluğa merkeze alan “bakım ahlakı”dır. Çocukluk ve ergenlik döneminde benliğin ben-merkezci korumasının olduğu aşamadır ve bu aşamada, toplumun bireylere dayattığı yaptırımlara karşı korunma mekanizmasını kullanmasıdır. Bu durum, bireysel ihtiyaçlar ile diğer kişilerin istekleri arasında oluşan içsel bir çatışma olduğundan bencillik olarak eleştirilmektedir. 'İyilik' olarak nitelediği, ikinci model ise, etik ilkelerin ana unsurları olan eşitlik, adalet ve bireysel haklardan oluşan “adalet ahlakı”dır. Bu modelde, sorumluluk duygusuyla hareket etme ve annelik ahlakiliği bulunmaktadır. Üçüncü modelde ise, 'ilişkisel koruma/şefkat' , insanın kişisel ihtiyaçları ile diğer kişilerin beklentileri arasındaki dengenin kurulduğu safhadır (Gilligan, 2003).

Carol Gilligan, Kohlberg'in ahlak gelişimini, sevgi ve şefkat gibi temel kavramlar üzerinden incelemiştir. Ona göre, ahlak gelişimi bakımında önemli unsur, Kohlberg'in ifade ettiği gibi bir sonraki gelişim evresine ulaşmak değil, ahlak sevgisini elde etmektir. Gilligan'ın psikolojik bakış açısına göre, ahlak sevgisi, ahlaklılığın üstünde önemli bir değere sahiptir. Gilligan, cinsiyet farklılığında ortaya koyduğu anlayışa göre erkekler, ahlâkî arayışı adalet üzerine, kadınların ise iletişim üzerine kurduklarını belirtmiştir (Ekşi, 2006).

Kadın katılımcılarla gerçekleştirdiği görüşmeleri neticesinde Gilligan (1985), kuramını üç aşamada ele almıştır.

1. Aşama: Hayatta Kalma/ Bencillik

Bu aşamada birey, kararlarını kendi ihtiyaçlarına göre belirler. Bireyin temel duygusu, hayatta yapılacak birçok şey olmasına rağmen kendini güçsüz hissetmesidir.

Genellikle diğer kişilerle ilişkiler hayal kırıklıkları ile sonlanır. Bencillik ve sorumluluk duygusu arasında sıkışan birey, bu hayatta ayakta durma savaşı verir (Gilligan, 1985).

Aşama 2: İyilik İçin Kendini Feda Etme

Bu aşama, sosyal norm, ahlâkî yargı ve beklentiler üzerine kurulmuştur. Bu aşamada birey, toplumsal hayatta güvende olma ihtiyacını hisseder. Kişi, başkalarını ve kendini razı etme ile acı çekme ve fedakârlıkta bulunma arasında sıkışıp kalmıştır (Gilligan, 1985).

Aşama 3: İlişkisel Koruma/ Şefkat

Bu aşamada, bireyde çatışma oluşturabilecek tüm sorunlar tüm boyutları ile değerlendirilmesinin ardından, seçim yapmanın sorumluluğunu taşıyarak kendi hayatıyla ilgili kararları kendi alır. Bu aşamanın önemli bir özelliği, kişi, kendi istekleri ile birlikte başkalarının isteklerini de değerlendirir (Gilligan, 1985).

2.8.5.5.Sosyal Öğrenme Kuramına Göre Ahlâki Gelişim

Sosyal öğrenme kuramına göre, birey sürekli çevreyle etkileşim halindedir. İnsan-çevre etkileşimi sonunda çevre, sosyal öğrenmeyle bireyin davranışlarını şekillendirmekte, aynı şekilde bireyde davranışlarıyla çevresini etkilemektedir (Bandura, 2000).

Bireyin ahlâk gelişimi üzerinde sosyal çevre, hem model olma ve taklit edilme bakımından hem de ödül ve ceza sistemlerini işletmesi bakımından önemlidir. Fakat bu toplumsallaşma süreci ani bir değişim meydana getirmeden sürekli ve kademeli bir biçimde ilerleyerek gerçekleşmektedir (Güngör, 2003).

Bilişsel süreçlerin önemine vurgu yapan bu kuramın temsilcilerine göre davranışların oluşmasında büyük bir ölçüde olası sonuçlar etkilidir. İnsanın, hayal ettiği düşüncenin sonuçları, davranışa döndüğü anda gerçek sonuçlar kadar güdüleyebilir (Özbay, 1999: 54-56).

Bireylerde, ahlaki gelişimin görülmesi “topluma ve kültüre ait iyi ve kötü kuralların birey tarafından ayırt edilmesi, iyi olan kuralların pekiştirilmesi ve kişinin belli bir

parçası olması ve bireyin davranışlarında bunları temel alması’’ halinde ahlaki gelişim sağlanmaktadır (Bandura, 2000: 238).

Bu kurama göre, çocuklarda, ahlak gelişimini oluşturan kültürel kalıpların, doğru veya yanlış değerler olarak özümsemesi önemli görülmektedir. Çocuklar, çevresinde bulunan insanları dikkatli gözlemler ve taklit eder, bundan dolayı ahlaki değerler bireyin bulunduğu çevrenin değerlerine göre farklılaşmaktadır.

Bundan dolayı ilk model olan anne ve babalara çocuklara doğru ve yanlış öğretmede önemli rol düşmektedir (Karakavak-Çırak, 2006: 22).

Benzer şekilde bireyin çevresini model alarak ahlaki davranış ve değerleri kazanması ödül ve ceza ile mümkün olmaktadır (Bandura, 2001:6-9).

Sosyal öğrenme kuramında ahlak, bireyin çevresinde gördüklerini olduğu gibi aldığı bir sistem değildir. Ayrıca, ahlâkı bir kalıp olarak benimsemiş olsaydık, toplumun ahlâki standartları hiçbir zaman değişmeyeceği gibi, ahlâki şahsiyet bakımından insanlar arasında hiçbir farklılıkta oluşmazdı (Güngör, 1998). Bundan dolayı, boş bir kap olarak düşünülen insanın, kültürle içinin doldurulamayacağını, kültürün inanç ve değerlerine kendisini adapte ederken dış koşullara özgül ve anlaşılabilir biçimde tepki gösterdiği de unutulmamalıdır (Fromm, 1996: 32).

2.9.Ahlaki Olgunluk

Ahlaki olgunluk kavramı; ahlaki duygu, ahlaki düşünce, ahlaki davranış, ahlaki tutum ve ahlaki yargı gibi özelliklerin toplamı neticesinde ahlaken üst seviyede olma halini ifade eder.

Ahlaken olgunlaşmış birey, güven duyulan, sorumluluk bilinciyle hareket eden, hakkaniyetli, saygılı, empati yapabilen, özdenetimli ve cana yakın olması yanında yasa ve kurallara uyum sağlama noktasında iç denetimi yapabilmiş iyi bir insandır (Lickona, 1991: 51).

Bireylerin ahlaki olgunluğa erişmesinin yolu iç denetimine sahip bir ahlak anlayışından geçer. Olgun ahlaklı olmak için, ahlaki değerleri sadece duygu, düşünce ve yargı boyutunda anlamak yetmez. Bunun yanında, ahlaki duygu, düşünce ve davranışların birbirleriyle uyum halinde tutarlı olması gerekmektedir. Yani ahlaki olgunluğa sahip bireylerin istekleri ile yaptıkları arasında uyumsuzluk görülmez. Fakat

bazı zamanlar bireyin istekleri ile ahlaki davranışları arasında çatışma yaşanabilmektedir (Aydın, 2008; Fukuyama, 1998).

Ahlaki olgunluk, ahlaki değerlerin içselleştirilmesi ile vicdanda yer bulması ve yayılması sonucu zihninde ahlaki değerlere aykırı herhangi bir davranışı dahi düşünmeye müsaade etmeyen mükemmel seviyede bir karakter yapısıdır.

Yani, bireyin, vicdanının sesini her daim dinlemesi ve tek başına kaldığı durumlarda bile bu sağduyuyu her zaman yanında hissetmesidir.

Bu özelliğe ulaşmış insan, ahlak uygun olmayan davranışları, yaratılışlarındaki temiz fitrata aykırı olarak değerlendirir ve bu davranışları insan onuruna yakışmayan ahlak dışı davranışlar olarak nitelendirir (Aydın ve Kaya, 2011: 18).

2.9.1.Ahlaki Olgunlukla İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.9.1.1.Ahlaki Olgunlukla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Lise öğrencileri üzerinde ahlaki olgunluk düzeyleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin ahlaki olgunluğunun DKAB dersine yönelik tutumu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır (Bayraktar, 2019: 152).

Kültürlerarası tolerans düzeylerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, kültürlerarası tolerans düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Bakioğlu, 2013: 84).

Akademik personeller üzerinde yapılan bu çalışmaya göre, ahlaki olgunluk düzeyi ile duyarlık durumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin duyarlık ölçeğinin insani, merhamet, anlayış ve duygudaşlık alt boyutlarına göre değiştiği sonucuna varılmıştır (Demirci Seyrek, 2014: 71).

Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlâkî olgunluk seviyelerinin incelendiği bu araştırmada, Öğrencilerin öznel iyi oluşları, ahlâkî olgunluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (Çelebi Demir, 2014: 57).

Dindarlığın, ahlâkî olgunluk üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, dindarlık ve din eğitimi bağımsız değişken, ahlâkî olgunluk ise, bağımlı değişken olarak alınmış ve aralarındaki ilişki araştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, iç-güdümlü dindarların yüksek bir ahlâkî olgunluk düzeyine sahip olduğu ve din eğitimi ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Demirci, 2014: 85-95).

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının narsistik kişilik özellikleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu ilişkinin narsistik kişilik özellikleri ve ahlaki olgunluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını bulmaktır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının narsistik kişilik puanları ile ahlaki olgunluk puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye varılmıştır. Yani narsistik kişiliğe sahip öğretmen adayları ahlaken olgunlukları düzeyleri düşük seviyededir (Özyer, 2015: 75).

Üniversite öğrencileri ile yapılan bu araştırma, ahlaki olgunlukları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu araştırmaya göre, üniversite öğrencilerinin yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik alt boyutları puanı artıka, ahlaki olgunluk puanlarının da artmıştır. Ayrıca, nevrotiliklik alt boyutu puanı artıka, ahlaki olgunluk puanı azalmaktadır (Alkal, 2016: 77).

Bu çalışmada küçük şehirlerde ve mega-kentlerde yaşayan bireylerin ahlaki olgunluk düzeyleri, yaşam kaliteleri ve umutluluk düzeyinin birbirini etkileyip etkilemediğinin incelendiği bu araştırmada, araştırmadan elde edilen bulgulara göre megakentler, teknoloji, spor, kültür ve sanat ile iş, eğitim ve sağlık imkanları bakımından orada yaşayan bireyleri olumlu, kalabalık, trafik ve insani ilişkilerinin zayıf olması ile güvenlik yönünden olumsuz etkilemektedir. Küçük şehirde yaşayan bireylerin ise yaşadıkları şehrin temiz ve sakin olması bakımından olumlu yönde etkilendikleri tespit edilmiştir.

Küçük şehirlerde yaşayan bireylerin mega-kentlerde yaşayan bireylere göre yaşam kalitesi düzeylerinin daha yüksek olduğu, hem küçük şehirlerde hem de megakentlerde yaşayan bireyler için yaşam kalitesi artıka umutlu olma düzeyi artmaktadır(Ünal, 2016: 85-87).

Ahlaki olgunluk ve değerler değişkenlerinin evlilik uyumu üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmanın sonucuna göre, erkeklerin evlilik uyumu puanlarının kadınların evlilik uyumu puanlarından yüksek bulunmuştur. Evlilik uyumu ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişki incelendiğinde, hem kadınlar hem de erkekler açısından anlamlı, pozitif yönde bir ilişki elde edilmiştir. Evlilik uyumu ve değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında, uyma, geleneksellik, yardımseverlik, evrensellik, özyönelim, uyarılım ve güvenlik arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Nalbant, 2017: 76-82).

2.9.1.2.Ahlaki Olgunlukla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yeni Zelanda, İsrail, İngiltere, İskoçya ve Avustralya'nın farklı bölgelerinde eğitim gören üniversite öğrencileriyle yapılan bu çalışmada, demografik değişkenlerin ahlaki yargı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya göre, ileri yaşlı öğrencilerin, yüksek ahlaki eğilime sahip, kadınların erkeklere göre ahlaki eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada kültürlerarası farklılıklar da ortaya konulmuştur. İsraili bireylerin ahlaki yönelimleri yüksek bulunurken, Avustralyalı bireylerin daha düşük ahlaki yönelim göstermiş ve ahlaki ikilemleri çözmede, ahlaki eğilim puanlarının etkili olduğu sonucuna varılmıştır(Bore vd., 2005).

Kuveyt'te öğretmenlerin ahlaki gelişim düzeylerini ortaya koymak için yapılan bu araştırmada, Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) kullanılmıştır. Al-Suhura, öğretmenlerin geleneksel düzeyleri gelenek sonrası düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmenlerin geleneksel düzeydeki değerleri kadınların değerlerinden daha yüksek çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin gelenek sonrası düzeye dair puanları da erkek öğretmenlerden yüksek çıkmıştır (Al-Suhura, 2012).

Hapishane mahkûmlarında etik tutum ve ahlaki olgunluğun incelendiği bu çalışma, 135 erkek hükümlü ile suça bulaşmamış 35 erkek öğrenciye uygulanmıştır. Ahlâki tutum puanlarının karşılaştırıldığı bu çalışmada anlamlı farklar bulunmuştur. Hür erkek öğrencilerin ahlaki olgunluğu hükümlü kişilere göre pozitif yönlü anlamlı bulunmuştur(Hartnett ve Schumate, 1980).

Cinsiyete yönelik ahlaki sorumlulukların incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına baktığımızda, özellikle çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemlerinde cinsiyet farklılıkları bulunmuştur. Bu farklılığın oluşmasının önemli bir nedeni, bireylerin iş durumları ile eğitim seviyelerinin farklı olmasıdır. Bu sonuca göre, bireylerin cinsiyete göre ahlaki sorumluluklarının farklılaşmadığıdır (Walker, 1984).

Bu çalışmada, ergenlerde ahlaki kimliğin oluşumunda ailenin etkisinin olup olmadığı araştırılmış ve bir model tasarlanmıştır. 14-21 yaşları arasında Amerikalı 6000'den fazla genç üzerinde yapılan çalışmanın sonucuna göre, anne babaları ile sosyal aktivitelere katılarak kaliteli zaman geçirmenin ergenlerin, ahlaki kimlik gelişimleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Hart, Atkins ve Ford 1999).

Belçikalı gençlerin dini ve ahlâki yargı düzeylerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada, kadınlar ve erkeklerin ahlâki yargı puanları dini yargı puanlarına göre yüksek

bulunmuştur. Fakat bu farklılık, istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Yani, ahlâki yargı puanları, dini yargı puanlarından belirgin şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca, cezalandıran, hesaba çeken ve ulaşılması güç bir tanrı algısına sahip ergenlerin dini yargı puanları, ahlâki yargı puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında merhametli, affeden, anlayışlı ve kendisi ile ilişkinin kurulan bir tanrı anlayışına sahip ergenlerde ise, dini yargı puanları ve ahlâki yargı puanları ile eşit düzeyde, bazı durumlarda ise dini yargı puanları ahlâki yargı puanlarından daha yüksek bulunmuştur (Day, J. & Maedts, M. 1995).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, araştırma evreni, araştırma örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçek ve veri çözümleme teknikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler bu bölümde yer alacaktır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik algı ve tutumları ile ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem, bir grup bütünü kendi içinden seçilmiş parçalarıyla temsil edilmesidir. Bu araştırmada örneklem gruplarından en çok kullanılan random (basit tesadüfi örneklem) yöntemi kullanılmıştır. Böylece örneklem giren her kişinin eşit oranda seçilme şansı olmuştur. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri tablolar halinde ve açıklamaları ile aşağıda verilmiştir.

3.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, “Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği” ve “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik algı ve tutumları ile ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki düzeylerinin özelliklerini belirlemek için araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda fakülte, bölüm, sınıf, cinsiyet, medeni durum, yaş, çocuk sayısı, eşin çalışma durumu, eğitim durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.3.2. Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği

Tutkun ve Genç (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutumlarına ilişkin ‘kişisel’, ‘eğitsel’ ve ‘mesleki’ hazırlıklarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Ölçek 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 233 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Ölçekte Likert tipi beşli dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Madde geçerliğini belirleyebilmek için madde test korelasyonları hesaplanmıştır.

Kişisel boyut 11, eğitsel boyut 11 ve mesleki boyut 14 madde ve toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Sonuç olarak 0,93 güvenirlik katsayısına sahip ölçek çıkmıştır.

3.3.3. Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Kaya ve Şengün (2007) tarafından bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemeye yönelik 66 maddelik Ahlaki Olgunluk Ölçeği geliştirilmiştir. Ahlaki Olgunluk Ölçeği beş dereceli likert tipi bir ölçektir.

Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlikle ilgili verileri, Samsun ili merkez liselerinden Mayıs-2007 ayında tesadüfi olarak seçilen 830 öğrenciden elde edilmiştir. Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin geçerlik çalışmasında uzman görüşleri, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucu, maddelerin yüklerinin birinci faktörde toplandığı görülmüştür. Yapılan madde analizi sonucunda da, madde-toplam puan korelasyon katsayıları ($p < 0,01$) düzeyinde önemli bulunmuştur.

Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,93 olarak, testtekrar test güvenirlik katsayısı 0,84 olarak ve test-yarı test güvenirlik katsayısı ise 0,89 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma kapsamında eğitim fakültesi öğrencilerinden veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, Tutkun ve Genç (2013)

tarafından geliştirilen “Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği” ve Kaya ve Şengün (2007) tarafından geliştirilen Ahlaki Olgunluk Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı çerçevesinde İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversiteleri Sosyal Bilimler Enstitüleri aracılığıyla Eğitim Fakülteleri Dekanlıklarından dilekçe yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Örneklem grubunda yer alan fakültelerle gerekli görüşmeler yapılarak, belirlenen fakültelerin akademik dönem takvimi göz önüne alınıp ölçekler uygulanarak veriler toplanmıştır. Ölçekler E-anket uygulaması aracılığıyla örneklem grubunun resmi üniversitelerin kurumsal E-mail ve SMS hesaplarına gönderilen https://docs.google.com/forms/d/1m557CTp44OpALBu1jx1zPI9GAkPnlC6BYaeX4nLq_k/edit link yoluyla internet üzerinden uygulanmıştır. Ölçeğin uygulamasında gönüllülük esas alınmış ve eksik veya hatalı doldurulan ölçekler analizlere dâhil edilmemiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından alan çalışması sonucunda toplanan verilerin değerlendirilerek analiz edilmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23.0 istatistik paket programından faydalanılmıştır. Toplanan ölçeklerdeki bilgiler Excel ortamında girilmiş ve SPSS programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapmaları puanlarından faydalanmıştır.

Uygulanan ölçeklerin ortalamalarının dağılımlarının normalliği incelendiğinde, ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerlerin -1,5 ile +1,5 aralığında normal dağıldığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normal dağılım gösterdiği anlaşılan verilere parametrik yöntemler ile analizler yapılmıştır. Bu kapsamda değişken sayısı iki olan analizler için bağımsız grup t test; ikiden fazla olan bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki farkın anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında ortalamaların anlamlı şekilde farklılaştığı durumlarda, hangi post-hoc testinin seçileceğine karar vermek amacıyla öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu durumlarda post-hoc testi olarak Tukey testi seçilmiş; varyansların homojen olmadığı durumlarda ise post-hoc testi olarak Tamhane’s T2 testleri seçilmiştir.

Bahsi geçen analizlerin haricinde iki ölçekten alınan toplam puanların ve alt boyutlardan alınan puanların ilişkisini test etmek için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bulguların istatistiksel analizinde anlamlılık düzeyi %95 anlamlılık düzeyinde $p<0.05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda geliştirilen alt problemleri cevaplamak amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları tablolar halinde özetlenmiş ve açıklanmıştır.

4.1. Demografik Bulgular

Çalışmaya katılım sağlayan üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda irdelenmiştir.

Tablo 4.1.1: Üniversite Öğrencilerinin Demografik Bilgileri Frekans ve Yüzdeler

Değişken	Gruplar	f	%
Yaş	18-20	72	21,4
	21-23	111	32,9
	24-26	15	4,5
	27-29	11	3,3
	30-35	10	3
	35 ve Üstü	118	35
Sınıf	1. Sınıf	10	3
	2. Sınıf	78	23,1
	3. Sınıf	194	57,4
	4. Sınıf	47	13,9
	Uzatma	9	2,7
Okunan Okul	Devlet	231	68,3
	Vakıf	107	31,7
Cinsiyet	Kadın	280	82,8
	Erkek	58	17,2
Anne Eğitim	Okur-Yazar	17	5
	Okur-Yazar Değil	18	5,3
	İlkokul	142	42
	Ortaokul	54	16
	Lise	67	19,8
	Yüksek Okul	12	3,6
	Üniversite	25	7,4
Yüksek Lisans	3	0,9	

Değişken	Gruplar	f	%
Baba Eğitim	Okur-Yazar	3	0,9
	Okur-Yazar Değil	3	0,9
	İlkokul	101	29,9
	Ortaokul	45	13,3
	Lise	85	25,1
	Yüksek Okul	19	5,6
	Üniversite	60	17,8
	Yüksek Lisans	12	3,6
	Doktora	8	2,4
	Diğer	2	0,6
Medeni Durum	Evli	15	4,4
	Bekâr	317	93,8
	Ayrılmış	6	1,8
Ebeveyn Hayatta mı?	Her ikisi de hayatta	320	94,7
	Baba hayatta anne vefat	2	0,6
	Annem hayatta baba vefat	16	4,7
Ebeveyn Birlikte mi?	Birlikte yaşıyorlar	311	92
	İş nedeniyle farklı yerlerde yaşıyorlar	2	0,6
	Boşandılar	25	7,4
Gelir Durumu	1603'den az	34	10,1
	1604-3000	122	36,1
	3001-5000	107	31,7
	5001-7000	39	11,5
	7001-10000	18	5,3
	10001 ve üstü	18	5,3
Büyünülen Yer	Köy	24	7,1
	Kasaba	20	5,9
	Şehir	92	27,2
	Büyükşehir	188	55,6
	Yurtdışı	11	3,3
	Diğer	3	0,9

Tablo 4.1.1'de görüldüğü üzere çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin; 72'si(%21,4) 18-20 yaş arasında, 111'i (%32,9) 21-23 yaş arasında, 15'i (%4,5) 24-26 yaş arasında, 11'i (%3,3) 27-29 yaş arasında, 10'u (3,0) 30-35 yaş arasında ve 118'i (%35,0) 35 ve üstü yaş aralığında öğrencilerden oluşmaktadır. Buradan hareketle grubun yaş ortalaması 25,63 olarak bulunmuştur. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında 10'u (%) 1. sınıf, 78'i (%23,1) 2. sınıf, 194'i (%57,4) 3. sınıf, 47'i (%13,9) 4.sınıf ve 9'i (%2,7) uzatma öğrencilerinden oluşmaktadır. 231 katılımcı (%68,3) devlet üniversitesi öğrencisiyken 107katılımcı (%31,7) vakıf

üniversitesinde eğitim görmektedir. Katılımcıların 280'i (%82,8 kadın öğrencilerden, 58'i (%17,2) de erkek öğrencilerden oluşturmaktadır.

Katılımcıların anne eğitim durumlarına bakıldığında 17'si (%5) okur-yazar, 18' si (%5,3) okur-yazar değil, 142'si (%42) ilkokul mezunu, 54'ü (%16) ortaokul mezunu, 67'si (%19,8) lise mezunu, 12'si (%3,6) yüksek okul mezunu, 25'i (%7,4) üniversite mezunu, 3'ü (%0,9) yüksek lisans mezunu olarak işaretlemiştir.

Baba eğitim durumlarına bakıldığında ise 3'ü (%0,9) okur-yazar, 3'ü (%0,9) okur-yazar değil, 101'i (%29,9) ilkokul mezunu, 45'i (%13,3) ortaokul mezunu, 85'i (%25,1) lise mezunu, 19'u (%5,6) yüksek okul mezunu, 60'sı (%17,8) üniversite mezunu, 12'si (%3,6) yüksek lisans mezunu, 8'i (%2,4) doktora mezunu ve 2'si (%0,6) diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde 317 kişinin (%93,8) bekar, 6 kişinin (%01,8) ayrılmış olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ebeveynlerinin birlikte yaşama durumları incelendiğinde 331 kişinin (%92) birlikte yaşıyor dediği, 2 kişinin (%0,6) iş nedeniyle farklı şehirlerde yaşıyorlar dediği ve 25 kişinin (%7,4) boşandıları dediği görülmektedir.

Ebeveynlerinin hayatta olma durumlarına bakıldığında ise 320 kişinin (%94,7) her ikisi de hayatta dediği, 2 kişinin (%0,6) babam hayatta annem vefat etti dediği, 16 kişinin (%4,7) annem hayatta babam vefat etti dediği görülmektedir.

Katılımcıların aile gelir durumları incelendiğinde 34'ünün (%10,1) 1603'den az, 122'sinin (%36,1) 1604-3000 arasında, 107'sinin (%31,7) 3001-5000 arasında, 39'unun (%11,5) 5001-7000 arasında, 18'sinin (%5,3) 7001-10000 arasında ve 18'inin (%11,3) 10001 ve üzeri gelir durumuna sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların büyüdüğü yere bakacak olursak 24'ü (%7,1) köyde, 20'si (%5,9) kasabada, 92'si (%27,2) şehirde, 188'si (%55,6) büyükşehirde, 11'i (%3,3) yurt dışında büyümüştür, 3 (%0,9) katılımcı ise diğer seçeneğini işaretlemiştir.

4.2. Ölçklere Ait Bulgular

Çalışmaya katılan katılımcıların Öğrenciler İçin Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ve Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanlar aşağıda Tablo 4.2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin Betimleyici İstatistikleri

		N	Ort.	Std. Sapma	Çarpıklık		Basıklık	
					Statis	Std. Hata	Statis	Std. Hata
Demokratik Algı ve Tutum	Kişisellik Alt Boyutu	338	47,94	4,78	-0,38	0,13	-0,72	0,26
	Eğitsellik Alt Boyutu	338	47,91	5,31	-0,61	0,13	0,04	0,26
	Meslekilik Alt Boyutu	338	64,20	6,62	-1,28	0,13	1,2	0,26
Ahlaki Olgunluk	Toplam Puanı	338	285,40	26,31	-0,81	0,13	1,1	0,26

Tablo 4.2.1'de gösterilmiş veriler dikkatle incelendiğinde çalışmaya katılan 338 katılımcının Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ortalaması $\bar{x}= 47,91$ olarak tespit edilmiştir. Demokratik Algı ve Tutum Ölçeğinin alt boyutları olan kişisellik alt boyutu $\bar{x}= 47,94$, $SS=4,78$, eğitsellik alt boyutu $\bar{x}= 47,91$, $SS=5,31$ ve mesleki alt boyutu $\bar{x}= 64,20$, $SS=6,62$, olarak bulunmuştur. Bu verilerden hareketle örneklemin genel olarak demokratik algı ve tutumu puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 4.2.1'yi incelendiğimizde örneklemin Ahlaki Olgunluk Ölçeği alt boyutlarına bakıldığında toplam puanı $\bar{x}= 285,40$, $SS=26,31$ olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre örneklemin ahlaki olgunluk puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Uygulanan ölçeklerin ortalamalarının dağılımlarının normalliği incelendiğinde, ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerlerin -1,5 ile +1,5 aralığında normal dağıldığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normal dağılım gösteren veriler için parametrik yöntemler ile analizler yapılmıştır.

Katılımcıların "Demokratik Algı ve Tutum düzeyleri ile Ahlaki Olgunluk puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna dair elde edilen bulguların analizi için ölçeklerden ve alt faktörlerinden alınan puanların birbirleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın temel sorusu kapsamında pearson korelasyon analizi ile soru test edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.2.2: Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Tablosu

		Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği		
		Kişisellik Alt Boyutu	Eğitsellik Alt Boyutu	Meslekilik Alt Boyutu
Ahlaki Olgunluk	r	.56	.60	.61
	p	.00*	.00*	.00*

*(p<0.05)

Tablo 4.2.2’de görülen Pearson korelasyon işlemine göre Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Demokratik Algı ve Tutum Ölçeğinin alt boyutu olan kişisellik puanı ($p=0.00<0.05$, $r=.56$), eğitsellik puanı ($p=0.00<0.05$, $r=.6$), meslekilik puanı ($p=0.00<0.05$, $r=.61$) alt boyutu puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.3. Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğine Ait Bulgular

Bu bölümde katılımcıların demografik bilgi formundaki sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen betimsel bulgular, Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ve alt boyutları, Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve alt boyutları ile diğer değişkenlere ilişkin bulguların araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analizleri ve yorumlamalarına verilmiştir. Demokratik Algı ve Tutum ölçeği, Ahlaki Olgunluk Ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusunu test etmek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre t - Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Algı Kişisel Boyut	Kadın	58	47,53	4,54	0,60	-0,78	336	0,44
	Erkek	280	48,07	4,82	0,29			
Demokratik Algı Eğitsel Boyut	Kadın	58	47,09	5,07	0,67	-1,30	336	0,19
	Erkek	280	48,08	5,36	0,32			
Demokratik Algı Mesleki Boyut	Kadın	58	62,10	6,78	0,89	-2,68	336	0,01
	Erkek	280	64,64	6,52	0,39			
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Kadın	58	273,78	26,78	3,52	-3,71	336	0,00
	Erkek	280	287,59	25,63	1,53			

Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutum ölçeği ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği kişisel boyutu ve eğitsel boyutu arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Mesleki boyutu alt ölçeğinde aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Demokratik Algı ve Tutum ölçeğinin kişisel (t₍₃₃₆₎ = -0,78, p = .44); eğitsellik(t₍₃₃₆₎ = (-1,30, p = 0,19) alt boyutlarında erkeklerin kadınlara göre anlamlı bir farklılaşması görülmemiştir.

Meslekilik (t₍₃₃₆₎ = -2,68 p = 0,00) alt boyutunun puanlarında ise erkeklerin kadınlara oranla anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (p>.05). Ahlaki Olgunluk Ölçeği'nde aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ahlaki Olgunluk Ölçeği (t₍₃₃₆₎ = -3,71, p = .00) puanlarında ise erkeklerin kadınlara oranla anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (p>.05). "Öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Okul Türü Durumlarına Göre t - Testi Sonuçları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusunu test etmek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.3.2'de verilmiştir.

Tablo 4.3.2: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Okul Türü Durumlarına Göre t - Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	Sh _x	t testi		
						t	Sd	p
Demokratik Algı Kişisel Boyut	Devlet	231	47,60	4,78	0,31	-2,17	336	0,03
	Vakıf	107	48,80	4,69	0,45			
Demokratik Algı Eğitsel Boyut	Devlet	231	47,23	5,30	0,35	-3,50	336	0,00
	Vakıf	107	49,37	5,08	0,49			
Demokratik Algı Mesleki Boyut	Devlet	231	63,62	6,73	0,44	-2,47	221,9	0,01
	Vakıf	107	65,47	6,23	0,60			
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Devlet	231	282,17	27,16	1,79	-3,17	336	0,00
	Vakıf	107	291,80	23,16	2,24			

Tablo 4.3.2'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutum ve Ahlaki Olgunluk ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların kişisel boyut, eğitsel boyut, alt ölçekleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Demokratik Algı ve Tutum ölçeğinin kişisel (t₍₃₃₆₎ = -2,17, p = 0,03), eğitsellik(t₍₃₃₆₎ = -3,50 p = .00) ve meslekilik (t₍₃₃₆₎ = -2,47 p = 0,01) alt boyutları ile Ahlaki Olgunluk Ölçeği (t₍₃₃₆₎ = -3,17 p = .00) toplam puanında vakıf üniversitelerinin devletlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

“Katılımcıların Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanlar sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusunu test etmek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.3.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.3: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları						
	Sınıf	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P	
Demokratik Algı Kişisel Boyut	1.Sınıf	10	48,40	5,15	G. Arası	56,20	4,00	14,05	0,61	0,65	
	2.Sınıf	78	47,29	4,67	G. İçi	7626,65	333,00	22,90			
	3.Sınıf	194	48,27	4,73	Top.	7682,86	337,00				
	4.Sınıf	47	47,85	5,24							
	Uzatma	9	47,78	3,83							
	Total	338	47,98	4,77							
Demokratik Algı Eğitsel Boyut	1.Sınıf	10	46,00	6,06	G. Arası	171,67	4,00	42,92	1,53	0,19	
	2.Sınıf	78	47,41	5,37	G. İçi	9361,67	333,00	28,11			
	3.Sınıf	194	48,42	5,23	Top.	9533,34	337,00				
	4.Sınıf	56	47,55	5,27							
	Total	338	47,91	5,32							

P < ,05

Tablo 4.3.3'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Demokratik Algı ölçeği ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarının eğitim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği'nin meslekilik alt ölçeği aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 1. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=58,30$, $SS=10,20$), 2. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=64,31$, $SS=6,35$), 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=64,71$, $SS=6,47$) ve 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=63,74$, $SS=6,25$) meslekilik alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($F(4,333)=2.81$, $p=0,03$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey çoklu karşılaştırma testine göre bu farkın kaynağı hazırlık sınıfı ile 3. Sınıfın arasındadır. Ayrıca Ahlaki Olgunluk Ölçeği toplam puanlarında ve Demokratik Algı ve Tutum ölçeğinin diğer alt ölçek puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p>.05$).

Katılımcıların Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanlar anne eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusunu test etmek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.3.4'de verilmiştir.

Tablo 4.3.4: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Anne Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Testi

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
	Anne Eğitim	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Demokratik Algı Kişisel Boyut	Okur-yazar değil	17	46,82	5,10	G.Arası	159,05	7,00	22,72	1,00	0,43
	Okur-yazar	18	48,33	3,93	G. İçi	7523,80	330,0	22,80		
	İlkokul	142	48,14	4,62	Toplam	7682,86	337,0			
	Ortaokul	54	48,96	4,74						
	Lise	67	47,49	4,88						
	Ön lisans	12	45,75	5,56						
	Üniversite	25	47,76	5,28						
	Yüksek Lisans	3	48,67	5,77						
	Toplam	338	47,98	4,77						
Demok	Okur-yazar değil	17	46,24	4,93	G. Arası	190,93	7,00	27,28	0,96	0,46
	Okur-yazar	18	47,78	3,93	G. İçi	9342,41	330,0	28,31		

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
	Anne Eğitim	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
	İlkokul	142	47,90	5,15	Toplam	9533,34	337,0			
	Ortaokul	54	49,20	5,10						
	Lise	67	48,03	4,98						
	Ön lisans	12	46,75	4,41						
	Üniversite	25	46,80	7,65						
	Yüksek Lisans	3	46,67	12,70						
	Toplam	338	47,91	5,32						
Demokratik Algı Mesleki Boyut	Okur-yazar değil	17	64,12	5,44	G. Arası	525,01	7,00	75,00	1,74	0,1
	Okur-yazar	18	64,11	5,76	G. İçi	14255,91	330	43,20		
	İlkokul	142	64,14	6,59	Toplam	14780,91	337			
	Ortaokul	54	66,24	6,08						
	Lise	67	64,25	5,70						
	Ön lisans	12	63,08	6,42						
	Üniversite	25	61,28	9,31						
	Yüksek Lisans	3	59,33	15,01						
	Toplam	338	64,20	6,62						

Tablo 4.3.4'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutum ölçeği puanlarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Anne Eğitim	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Ahlaki Olgunluk	Okur-yazar değil	17	281,00	19,88	G.Arası	6534,33	7,00	933,48	1,36	0,22
	Okur-yazar	18	291,72	18,99	G. İçi	226736,02	330	687,08		
	İlkokul	142	286,46	25,77	Toplam	233270,36	337			
	Ortaokul	54	285,39	22,22						
	Lise	67	288,12	25,23						
	Yüksek Öğrenim	40	276,75	26,40						
	Toplam	338	285,22	26,31						

Tablo 4.3.4' de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Ahlaki Olgunluk ölçeği puanlarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Katılımcıların Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanlar baba eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusunu test etmek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.3.5'de verilmiştir.

Tablo 4.3.5: Demokratik Algı ve Tutum ile Ahlaki Olgunluk Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
	Baba Eğitim	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Demokratik Algı Kişisel Boyut	Okur-yazar değil	3	51,67	2,52	G. Arası	369,41	9	41,05	1,84	0,06
	Okur-yazar	3	46,33	5,03	G. İçi	7313,44	328	22,30		
	İlkokul	101	47,96	4,62	Toplam	7682,86	337			
	Ortaokul	45	47,87	4,89						
	Lise	85	48,65	4,81						
	Yüksek Öğrenim	101	44,53	3,92						
	Toplam	338	47,98	4,77						
Demokratik Algı Eğitsel Boyut	Okur-yazar değil	3	47,33	3,06	G. Arası	250,28	9	27,81	0,98	0,45
	Okur-yazar	3	43,67	7,02	G. İçi	9283,06	328	28,30		
	İlkokul	101	48,09	5,00	Toplam	9533,34	337			
	Ortaokul	45	47,53	5,43						
	Lise	85	48,56	5,03						
	Yüksek Öğrenim	101	46,11	5,40						
	Toplam	338	47,91	5,32						

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
	Baba Eğitim	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Demokratik Algı Mesleki Boyut	Okur-yazar değil	3	64,00	7,00	G. Arası	188,95	9	20,99	0,47	0,89
	İlkokul	104	64,90	6,20	G. İçi	14591,96	328	44,49		
	Ortaokul	45	63,47	7,19	Toplam	14780,91	337			
	Lise	85	64,76	6,10						
	Ön lisans	101	63,68	6,38						
	Üniversite	60	63,47	7,11						
	Yüksek Lisans	12	62,58	7,94						
	Doktora	8	64,00	10,20						
	Diğer	2	61,50	3,54						
	Toplam	338	64,20	6,62						
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Okur-yazar değil	3	290,33	21,01	G. Arası	5030,83	9	558,98	0,80	0,61
	İlkokul	104	287,48	24,81	G. İçi	228239,53	328	695,85		
	Ortaokul	45	284,62	24,29	Toplam	233270,36	337			
	Lise	85	287,45	24,21						
	Ön lisans	19	277,53	26,51						
	Üniversite	60	282,63	30,15						
	Yüksek Lisans	12	284,92	27,48						
	Doktora	8	286,50	44,00						
	Diğer	2	266,50	3,54						
	Toplam	338	285,22	26,31						

Tablo 4.3.5'de Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk ölçeği puanlarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyansanalizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.3.6: Demokratik Algı ve Tutum ile Ahlaki Olgunluk puanlarının Ebeveynlerinin Hayatta Olma Durumlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

	<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları					
	Ebeveyn Hayatta mı?	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Demokratik Algı Kişisel Boyut	Her ikisi de hayatta	320	48,01	4,81	G. Arası	21,97	2	10,98	0,48	0,62
	Babam hayatta annem vefat	2	50,00	7,07	G. İçi	7660,89	335	22,87		
	Annem hayatta babam vefat	16	47,06	4,01	Toplam	7682,86	337			
	Toplam	338	47,98	4,77						
Demokratik Algı Eğitsel Boyut	Her ikisi de hayatta	320	47,95	5,34	G. Arası	31,80	2	15,90	0,56	0,57
	Babam hayatta annem vefat	2	44,00	12,73	G. İçi	9501,53	335	28,36		
	Annem hayatta babam vefat	16	47,69	4,14	Toplam	9533,34	337			
	Toplam	338	47,91	5,32						
Demokratik Algı Mesleki Boyut	Her ikisi de hayatta	320	64,28	6,62	G. Arası	68,79	2	34,39	0,78	0,46
	Babam hayatta annem vefat	2	59,00	14,14	G. İçi	14712,13	335	43,92		
	Annem hayatta babam vefat	16	63,31	5,95	Toplam	14780,91	337			
	Toplam	338	64,20	6,62						
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Her ikisi de hayatta	320	284,91	25,98	G. Arası	1754,24	2	877,12	1,27	0,28
	Babam hayatta annem vefat	2	268,00	80,61	G. İçi	231516,12	335	691,09		
	Annem hayatta babam vefat	16	293,63	25,49	Toplam	233270,36	337			
	Toplam	338	285,22	26,31						

Tablo 4.3.6'da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk ölçeği puanlarının ebeveynlerinin hayatta olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

"Katılımcıların Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanlar ebeveynlerinin birlikte yaşama durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusunu test etmek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.3.7’de verilmiştir.

Tablo 4.3.7: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Ebeveynlerinin Birlikte Yaşama Durumlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

	<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları					
	Birlikte Yaşama	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Demokratik Algı Kişisel Boyut	Birlikte yaşıyorlar	311	48,26	4,58	G. Arası	307,89	2,00	153,95	6,99	0,00
	İş nedeniyle farklı yerlerde yaşıyorlar	2	44,50	12,02	G. İçi	7374,96	335,00	22,01		
	Boşandılar	25	44,76	5,51	Toplam	7682,86	337,00			
	Toplam	338	47,98	4,77						
Demokratik Algı Eğitsel Boyut	Birlikte Yaşama	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
	Birlikte yaşıyorlar	311	48,24	4,93	G. Arası	477,40	2,00	238,70	8,83	0,00
	İş nedeniyle farklı yerlerde yaşıyorlar	2	49,50	7,78	G. İçi	9055,93	335,00	27,03		
	Boşandılar	25	43,72	7,81	Toplam	9533,34	337,00			
	Toplam	338	47,91	5,32						
Demokratik Algı Mesleki Boyut	Birlikte Yaşama	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
	Birlikte yaşıyorlar	311	64,52	6,33	G. Arası	384,52	2,00	192,26	4,47	0,01
	İş nedeniyle farklı yerlerde yaşıyorlar	2	61,50	10,61	G. İçi	14396,39	335,00	42,97		
	Boşandılar	25	60,52	8,78	Toplam	14780,91	337,00			
	Toplam	338	64,20	6,62						

Ahlaki Olgunluk Ölçeği	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Birlikte Yaşama	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Birlikte yaşıyorlar	311	286,92	25,09		G. Arası	11322,23	2,00	5661,11	8,54	0,00
İş nedeniyle farklı yerlerde yaşıyorlar	2	272,50	2,12		G. İçi	221948,13	335,00	662,53		
Boşandılar	25	265,12	33,42		Toplam	233270,36	337,00			
Toplam	338	285,22	26,31							

Tablo 4.3.7'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk ölçeği puanlarının ebeveynlerinin birlikte yaşama durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların Kişisel Boyut, Eğitsel Boyut, Mesleki Boyut ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği alt ölçekleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Ebeveynleri birlikte yaşayan öğrencilerin $\bar{x} = 48,26$, $ss = 4,58$, ebeveynleri iş nedeniyle farklı yerlerde yaşayanların ($\bar{x} = 44,50$, $ss = 12,02$) ve ebeveynleri boşananların ($\bar{x} = 44,76$, $ss = 5,51$) Kişisel alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(2,335) = 6,99$, $p = 0,00$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tamhane çoklu karşılaştırma testine göre bu farkın kaynağı birlikte yaşama ile boşanma arasındadır ($p = .01$).

Ebeveynleri birlikte yaşayan öğrencilerin ($\bar{x} = 48,24$, $SS = 4,93$), ebeveynleri iş nedeniyle farklı yerlerde yaşayanların ($\bar{x} = 49,50$, $SS = 7,78$) ve ebeveynleri boşananların ($\bar{x} = 43,72$, $SS = 7,81$) Eğitsel alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(2,335) = 8,83$, $p = 0,00$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tamhane çoklu karşılaştırma testine göre bu farkın kaynağı birlikte yaşama ile boşanma arasındadır ($p = .02$).

Ebeveynleri birlikte yaşayan öğrencilerin ($\bar{x} = 64,52$, $SS = 6,33$), ebeveynleri iş nedeniyle farklı yerlerde yaşayanların ($\bar{x} = 61,50$, $SS = 10,61$) ve ebeveynleri boşananların ($\bar{x} = 60,52$, $SS = 8,78$) Mesleki alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(2,335) = 4,47$, $p = 0,01$).

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tamhane çoklu karşılaştırma testine göre bu farkın kaynağı bulunamamıştır.

Ebeveynleri birlikte yaşayan öğrencilerin ($=286,92$, $SS=25,09$), ebeveynleri iş nedeniyle farklı yerlerde yaşayanların ($=272,50$, $SS=2,12$) ve ebeveynleri boşananların ($=265,12$, $SS=33,42$) Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(2,335)= 8,54=0,00$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey çoklu karşılaştırma testine göre bu farkın kaynağı birlikte yaşama ile boşanma arasındadır ($p=.00$)

"Katılımcıların Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanlar büyüdükleri yer değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusunu test etmek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları 4.3.8' de verilmiştir.

Tablo 4.3.8: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Katılımcıların Büyüdükleri Yere Göre ANOVA Sonucu

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Demokratik Algı Kişisel Boyut	Büyüyen Yer	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
	Köy	24	47,08	3,16	G. Arası	188,19	5,00	37,64	1,67	0,14
	Kasaba	20	48,00	4,87	G. İçi	7494,66	332,00	22,57		
	Şehir	92	47,23	4,83	Toplam	7682,86	337,00			
	Büyükşehir	188	48,57	4,79						
	Yurtdışı	11	47,00	5,95						
	Diğer	3	44,33	5,03						
	Toplam	338	47,98	4,77						

	<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları					
	Büyünen Yer	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Demokratik Algı Eğitsel Boyut	Köy	24	46,58	3,99	G. Arası	337,31	5,00	67,46	2,44	0,03
	Kasaba	20	48,25	4,52	G. İçi	9196,03	332,00	27,70		
	Şehir	92	47,04	5,36	Toplam	9533,34	337,00			
	Büyükşehir	188	48,64	5,18						
	Yurtdışı	11	44,64	9,04						
	Diğer	3	49,33	1,15						
	Toplam	338	47,91	5,32						

	<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları					
	Büyünen Yer	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Demokratik Algı Mesleki Boyut	Köy	24	63,21	7,12	G. Arası	150,33	5	30,07	0,68	0,64
	Kasaba	20	64,05	6,94	G. İçi	14630,58	332	44,07		
	Şehir	92	63,98	6,85	Toplam	14780,91	337			
	Büyükşehir	188	64,53	6,14						
	Yurtdışı	11	61,91	11,05						
	Diğer	3	68,00	1,00						
	Toplam	338	64,20	6,62						

	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Büyünen Yer	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Köy	24	280,50	32,20	G. Arası	2833,35	5	566,67	0,82	0,54
	Kasaba	20	277,90	29,55	G. İçi	230437,01	332	694,09		
	Şehir	92	286,80	26,43	Toplam	233270,36	337			
	Büyükşehir	188	285,88	24,82						
	Yurtdışı	11	280,36	30,95						
	Diğer	3	300,00	28,83						
	Toplam	338	285,22	26,31						

$p < ,05$

Tablo 4.3.8'de Demokratik Algı ve Tutum ölçeği puanlarının büyüdüğü yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların Eğitsel alt ölçeği aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Köyde büyüyen öğrencilerin ($=46,58$, $SS=3,99$), kasabada büyüyenlerin ($=48,25$, $SS=4,52$), şehirde büyüyenlerin ($=47,04$, $SS=5,36$), büyükşehirde büyüyenlerin ($=48,64$, $SS=5,18$), yurtdışında büyüyenlerin ($=44,64$, $SS=9,04$), ve diğer seçeneğini işaretleyenlerin ($=49,33$, $SS=1,15$) Eğitsel alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılaşmaktadır ($F(5,332)=2,44$ $p=0,03$). Bu farkın bulmak için Tamhane çoklu karşılaştırma testine göre bu farkın kaynağı bulunamamıştır.

Bununla beraber Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk ölçeğinin diğer alt boyutlarının puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p > .05$).

"Katılımcıların Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanlar gelir seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusunu test etmek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.3.9'da verilmiştir.

Tablo 4.3.9: Demokratik Algı ve Tutum ile Ahlaki Olgunluk Puanlarının Katılımcıların Gelir Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Demokratik Algı Kişisel Boyut	Gelir	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
	1.603 TL'den az	34	47,03	5,62	G. Arası	272,80	5	54,56	2,44	0,03
	1.604-3.000 TL	122	48,38	4,39	G. İçi	7410,06	332	22,32		
	3.001-5.000 TL	107	47,85	4,77	Toplam	7682,86	337			
	5.001-7.000 TL	39	47,26	5,19						
	7.001-10.000 TL	18	46,44	4,44						
	10.001 TL ve üs.	18	50,94	3,95						
	Toplam	338	47,98	4,77						
<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Demokratik Algı Eğitsel Boyut	Gelir	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
	1.603 TL'den az	34	47,03	6,02	G. Arası	247,10	5	49,42	1,77	0,12
	1.604-3.000 TL	122	48,61	4,81	G. İçi	9286,23	332	27,97		
	3.001-5.000 TL	107	47,43	4,99	Toplam	9533,34	337			
	5.001-7.000 TL	39	47,56	5,34						
	7.001-10.000 TL	18	46,28	6,98						
	10.001 TL ve üs.	18	50,06	6,58						
	Toplam	338	47,91	5,32						

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Demokratik Algı Mesleki Boyut	Gelir	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
	1.603 TL'den az	34	63,29	6,85	G. Arası	302,59	5,00	60,52	1,39	0,23
	1.604-3.000 TL	122	64,92	6,35	G. İçi	14478,33	332,00	43,61		
	3.001-5.000 TL	107	64,07	5,64	Toplam	14780,91	337,00			
	5.001-7.000 TL	39	63,74	7,14						
	7.001-10.000 TL	18	61,28	8,62						
	10.001 TL ve üstü.	18	65,83	9,31						
	Toplam	338	64,20	6,62						

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Gelir	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
	1.603 TL'den az	34	282,00	28,28	G. Arası	7063,61	5	1412,72	2,07	0,07
	1.604-3.000 TL	122	289,28	23,18	G. İçi	226206,75	332	681,35		
	3.001-5.000 TL	107	283,12	25,22	Toplam	233270,36	337			
	5.001-7.000 TL	39	283,21	26,75						
	7.001-10.000 TL	18	272,56	39,55						
	10.001 TL ve üstü.	18	293,33	28,24						
	Toplam	338	285,22	26,31						

Tablo 4.3.9'da örnekleme oluşturan öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk ölçeği puanlarının gelir seviyelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların Kişisel Boyut alt ölçeği ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Gelir durumları 1.603 TL'den az olan öğrencilerin (=47,03, SS=5,62), 1.604-3.000 TL arasında olanların (=48,38, SS=4,39), 3.001-5.000 TL arasında olanların (=47,85, SS=4,77), 5001-7000 TL arasında olanların (=47,26, SS=5,19)' tür.

7001-10000 TL arasında olanların (=46,44, SS=4,44) ve 10001 TL ve üzeri olanların (=50,94, SS=3,95) Kişisel alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(5,332) = 2,44, p=0,03$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey çoklu karşılaştırma testine göre bu farkın kaynağı bulunamamıştır. Bununla beraber Demokratik Algı ve Tutum Ölçeğinin diğer alt boyutlarının puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p > .05$).

"Katılımcıların Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanlar katılımcıların medeni durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" ANOVA testi sonuçları Tablo 4.3.10'da verilmiştir.

Tablo 4.3.10: Demokratik Algı ve Tutum ile Ahlaki Olgunluk Edilen Puanların Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

	<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları					
	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
Demokratik Algı Kişisel Boyut	Evli	15	49,07	4,30	G. Arası	54,62	2,00	27,31	1,20	0,30
	Bekâr ve Ayrılmış	323	46,73	4,81	G. İçi	7628,23	335,00	22,77		
	Toplam	338	47,98	4,77	Toplam	7682,86	337,00			
Demokratik Algı	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
	Evli	15	48,60	5,07	G. Arası	206,95	2,00	103,48	3,72	0,03
	Bekar	317	47,99	5,19	G. İçi	9326,38	335,00	27,84		
	Ayrılmış	6	42,17	9,37	Toplam	9533,34	337,00			
Toplam	338	47,91	5,32							

Demokratik Algı Mesleki Boyut	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
	Evli	15	63,40	5,51	G. Arası	120,13	2,00	60,07	1,37	0,25
	Bekar	317	64,32	6,56	G. İçi	14660,78	335,00	43,76		
	Ayrılmış	6	60,00	11,35	Toplam	14780,91	337,00			
	Toplam	338	64,20	6,62						

Ahlaki Olgunluk Ölçeği	<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları					
	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	Var K.	KT	Sd	KO	F	P
	Evli	15	287,80	30,48	G. Arası	1962,83	2,00	981,42	1,42	0,24
	Bekar	317	285,43	25,43	G. İçi	231307,53	335,00	690,47		
	Ayrılmış	6	267,67	52,95	Toplam	233270,36	337,00			
Toplam	338	285,22	26,31							

$P < ,05$

Tablo 4.3.10'da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk ölçeği puanlarının ebeveyn tutumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların Eğitsel boyut alt ölçeği aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Evli seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ($=48,60$, $SS=5,07$), Bekâr seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ($=47,99$, $SS=5,19$) ve Ayrılmış seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ($=42,17$, $SS=9,37$) Eğitsel alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(2,335)= 3,72$, $p=.00$).

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre bu farkın kaynağı ayrılmış bireylerle evli ve bekârlar arasında bulunmuştur.

Bununla beraber Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk ölçeğinin diğer alt boyutlarının puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p>.05$).

"Katılımcıların Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusunu test etmek üzere yapılan pearson korelasyonel analiz testi sonuçları Tablo 4.3.11'de verilmiştir

Tablo 4.3.11: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Katılımcıların Yaş Değişkeni İle Arasındaki Korelasyon Tablosu

		Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği			Ahlaki Olgunluk Ölçeği
		Kişisellik Alt Boyutu	Eğitsellik Alt Boyutu	Meslekilik Alt Boyutu	
Yaş	r	.02	.00	.00	.06
	p	.67	.99	.98	.29

Tablo 4.3.11'de görülen pearson korelasyon işlemine göre yaş değişkeni ile Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği'nin kişisellik ($p=.67>0.05$, $r= .02$) alt boyutu puanı arasında; eğitsellik ($p=.99>0.05$, $r= 0.00$) alt boyutu puanı arasında; meslekilik ($p=.98>0.05$, $r= 0.00$) alt boyutu puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine Ahlaki Olgunluk Ölçeği ($p=.29>0.05$, $r=.06$), puanları arasında anlamlı bir ilişki görülememiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik algı ve tutumları ile ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkinin İncelenmesi sonucunda elde edilen bulguların tartışma ve yorumu yapılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızın ana amacı doğrultusunda “Eğitim fakültesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk davranışlarına ilişkin demokratik algı ve tutumların etkisi var mıdır?” problemine ilişkin elde edilen bulgular neticesinde; öğretmen adaylarının demokratik algı tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Baltacı ve Aydın (2019: 74) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, toplumsal hayatta insanın ortaya koyduğu demokratik tutum ve davranışlar, toplumdaki diğer kişileri ve toplumu etkilemektedir. Ayrıca din eğitimiyle demokrasinin ortak kavramları olan hoşgörü, farklılıklara saygı ve insanlar arası etkili iletişim, her iki olgu içinde önemlidir. Bunun yanında öğrencileri dinî hayatı yaşamalarında önemli rolü olan öğretmenlerin hoşgörülü ve demokratik değerleri özümsemiş olmaları, öğrencilerin demokratik tutum sahibi olmalarını artıracaktır. Literatürde benzer araştırmaların sınırlı olmasıyla birlikte Kardaş (2013: 68) yaptığı çalışmada da öğrencilerin araştırma sonucumuzla benzer nitelikte bulunmuştur. Yani öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile demokratik tutumları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin demokratik algı ve tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?" alt problemine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların demografik özelliklerinden cinsiyet değişkeninin ölçekler ile olan ilişkisi incelediğimizde demokratik algı ve tutum ölçeğinin alt boyutlarından kişisel ve eğitsellik alt boyutlarında erkeklerin kadınlara göre anlamlı bir farklılaşması görülmemiştir. Meslekilik alt boyutlarında ise erkeklerin kadınlara oranla anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yani erkek öğrenciler bayan öğrencilere oranla demokratik algı ve tutumları daha yüksek bulunmuştur.

Bu konuda yapılan başka araştırmalar, bu çalışmanın sonuçları ile farklılaşmaktadır demokratik tutum bakımından bayan öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür

(Ekici-Yaşar, 2014: 599; Büyükkaragöz, 1995; Erdem ve Sarıtas 2006: Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Gömleksiz ve Kan, 2008).

Fakat Ercoşkun ve Nalçacı'nın (2008) yaptığı araştırmada ise, demokratik tutumlarının bayan ve erkeklere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Literatüre baktığımızda genellikle bayanların erkeklere oranla daha demokratik tutuma sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Ahlaki Olgunluk Ölçeği puanlarında ise erkeklerin kadınlara oranla anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Şengün'ün (2008) yaptığı araştırmada ise, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinde cinsiyete göre farklılık bulunmuştur. Bu anlamda, kadınların erkeklere oranla toplum kurallarına daha fazla bağlı oldukları söylenebilir. Araştırmamızı destekleyen başka çalışmalarda ise, Çekin (2013), Kaya ve Aydın (2011) ahlaki olgunluğun cinsiyete göre anlamlı farklılaştığını, kız öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk puanlarının erkek öğretmen adayların ahlaki olgunluk puanından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu duruma kadın ve erkeklerin ahlaki olgunluklarının farklı olması, kültürel etkenler ile sonradan öğrenilen cinsiyet rollerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın "Üniversite öğrencilerinin demokratik algı ve tutum, ahlaki olgunluk düzeyleri ile ebeveyn tahsil durumu açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" alt problemine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk ölçeği puanlarının anne ve baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ekici-Yaşar'ın (2014) yaptığı bu araştırmada araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir. Anne ve baba eğitim seviyesinin ölçekler ile olan farklılaşma durumuna bakıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Gömleksiz ve Kan (2008) tarafından yapılan başka bir araştırma da ise anne eğitim düzeyi yüksek olanların demokratik tutumlarının daha yüksek olduğu yönündedir. Diğer araştırmalardan farklı olan bu araştırmada ise Gömleksiz ve Çetintaş (2011), annesi okuryazar olmayan öğrencilerin demokratik tutumlarının, annesi ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu bulgulara göre, demokratik tutumların artmasında önemli olan annenin eğitim seviyesinden farklı olarak, annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde ve davranışlarda daha demokratik tutum ve davranışlara sahip oldukları ile açıklanabilir.

Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk ölçeği puanlarının baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya göre öğretmen adaylarının demokratik tutumları, baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Gömleksiz ve Çetintaş (2011) ile Aydemir ve Aksoy'un (2010) yaptığı çalışmalar bu çalışmayı desteklemektedir.

Bu sonucun ortaya çıkmasında, babaların demokratik tutuma sahip olmalarında, aldığı eğitimi önemli olmakla birlikte, yetiştiği aile ve toplumsal ortamı gözlemesinin etkisinin olduğunu ve bu tutum ve davranışları çocuklarına yansıttıkları düşünülmektedir.

Öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutum ölçeği puanlarının büyüdüleri yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Büyükşehirde büyüyen öğrencilerin demokratik Algı ve tutumları köy ve kasabada yetişen öğrencilere göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Şengün (2008) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yani insanın yaşadığı yerin büyüklüğü artıkça ahlaki olgunluk derecesinde azalma olduğu bulgusuna varmıştır. Bu duruma küçük yerlerdeki geleneksel ve ahlaki kurallara uyum sağlamak daha kolaylaştığını söyleyebiliriz. Aksi durumda yerleşim yerinin büyümesiyle zamanla insanlar birbirlerinden uzaklaştıkları görülmektedir. Bu durum araştırma bulgularına yansımalarıyla ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği ile Ahlaki Olgunluk ölçeği puanlarının gelir seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gelir durumları 1.604-3.000 TL arasında olanların, 3.001-5.000 TL arasında olanların 5000 ve üzeri olanların Kişisel alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Ekici-Yaşar (2014) ile Aydemir ve Aksoy'un (2010) tarafından yapılan araştırmalarda ise farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre; öğretmen adaylarının demokratik tutumları gelir düzeyine değişmemektedir. Bu konuyla ilgili yapılmış diğer çalışmalara bakıldığında, birbirinden farklı verilere ulaşılmaktadır. Gömleksiz ve Çetintaş (2011)'ın yaptığı araştırmada, gelir düzeyi orta ve alt seviyede olan öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının, üst gelir seviyesindeki ailelerin demokratik tutumlarından pozitif yönlü çıkmıştır.

Tüm bu sonuçları yorumladığımızda, gelir seviyesi ile demokratik tutum arasında ilişki olmayacağı şeklinde veya bu durumun tam tersi gelir seviyesinin artmasıyla insanların bireysel ihtiyaçlarını giderme yanında demokratik haklara yönelik bilinç düzeylerinde artma olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Demokratik Algı ve Tutumlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, grupların Eğitsel boyut alt ölçeği aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kurnaz (2011), Yılmaz (2009), ve Akyüzlü (2005)'nün yaptığı benzer araştırmalarda ise, öğretmen adaylarının demokratik tutumları medeni durumlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu araştırmaların bulguları çalışmamızla ters düşmektedir. Yani, medeni durum ve demokratik tutum arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir. Evli olmak, insanın hayatında ilgi, tutum, davranış rollerinde birçok yönden farklılıklar olmaktadır. Bireyler, evlenmeden önce ve çocukluk yıllarında ya da eğitim süreçlerinde edindikleri bilgi ve deneyimlerle belli bir demokratik tutum geliştirmişlerdir.

5.2. Öneriler

5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1.Demokratik algı tutum ile ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki pozitif anlamlı ilişki düşünüldüğünde, okullarda ve üniversitelerde bu iki ilgili çalışmalar hazırlanabilir, bu kurumlarda çalışan psikolojik danışmanlar ile psikologlar tarafından grup ve bireysel çalışmalar ile birlikte eğitici seminerler verilebilir.

2.Ailelerin çocuklarını ahlak ve demokrasi konularında çocuklarını nasıl eğitip yetiştireceklerine yönelik eğitim kurumları ile görsel medyada eğitici çalışmalar yapılabilir.

3.Erkek öğrenciler bayan öğrencilere oranla demokratik algı ve tutumları daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışma sonucuna göre kız öğrencilerin demokratik tutumlarını artırmaya yönelik okullarda farkındalık artırıcı etkinlikler yapılabilir.

4.Büyükşehirlerde büyüyen öğretmen adaylarının demokratik tutumları daha düşük bulunduğundan, sevgi, saygı, hoşgörü ve adalet anlayışını yaygınlaştırılmalıdır.

Bunun için Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere sivil toplum kuruluşları tarafından özellikle büyükşehirlerde yitirilen değerlerin tekrar topluma kazandırmak adına somut, nitelikli, eğitici ve etkileşimli çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.Eğitim kurumlarında uzman kişilerce öğrenci ve öğretmenlere demokratik algı ve tutum ile ahlak konularıyla ilgili seminerler düzenlenebilir. Özellikle öğrencilerin bu konuda farkındalık kazanması için bazı seçmeli dersler kapsamında müfredatta bu konuya kapsamlı bir şekilde yer verilebilir

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda, demokratik algı ve tutum ile ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki ilişki düşünüldüğünde, bu konuda ve benzer konularda farklı örneklemeler üzerinde niceliksel ve niteliksel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

2.Demokratik algı ve tutum ölçeğinin farklı ölçme araçları ile ilişkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aktan, C. C. (2001). Toplum, Ahlak Yönetimi, Ahlakta Kalite Vurgusu, İş Ahlakı, Ahlak Felsefesi. *Görüş Dergisi*, (46): 92-97.
- Akyüzlü, K.A. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutum ve Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Alkal, A. (2016). *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Al-Shurai, Saad, 2012. "An Empirical Investigation of The Moral Judgment Development of A Sample of High School Kuwaiti Teachers", *Education*, 133(2): 340-348.
- Arkonaç, S.A. (1998). *Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi*. 2. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arslan, A. (1990). *Türk Demokrasininin Kültürel ve Felsefi Temelleri, Türkiye 'de Demokrasi ve Demokrasininin Kültürel Gelişmesi*.(Haz. Hüsnü Erkan), İzmir: Türk Demokrasi Vakfı.
- Ateş, T. (2007). *Demokrasi, Siyasi Partiler ve Seçim*. İstanbul: Beta Basım
- Aydemir, H. Aksoy, N.D. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Bazı Değişkenlerle İlişkisi: Malatya örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 265-279.
- Aydın, C. ve Kaya, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30): 15-42.
- Aydın, M. (1989). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. "Ahlak" (2) İstanbul: TDV Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2008). *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Bakır, A. (2007). *Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlar Açısından İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bakioğlu, F. (2013). *Kültürlerarası Tolerans İle Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Baltacı A. ve Aydın Y. (2019). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10 (22): 58-78.
- Bandura, A. (2000). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freemanand Company.
- Bandura, A.(2001). "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective", *Annual Review of Psychology*, (52):1-26.
- Baran, S. (2010). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutum Geliştirmesinde Aile, Öğretmen ve Okul Yönetimini Algılama Biçimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Baskan, G. A. (2001). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma*. Ankara: Denge Yayıncılık.
- Bayata, G. (2017). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bayraktar, G. M. (2019). *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Bee, H.&Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (Çev., O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bilgin, H. (1996). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bilen, M.(1996). *Ailede Toplumsallaşma: Aile ve Eğitim*.(Haz. Sabri Koç). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve Demokratik Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Binbaşoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bore, M. Mumra, D.Kerridge, L. & Powis, D. (2005). "Selection of Medical Students According to their Moral Orientation." *Medical Education*, 39(3): 266-275.
- Burger, J. (2006). *Kişilik* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. (1989). Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31): 159-168.
- Büyükkaragöz, S. (1995). *Yüksek Öğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). İlkokul Öğretmenlerinin İnsan Hakları ve Demokrasi ile İlgili Tutumları. *M.Ü. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*.
- Büyükkaragöz, S. Kesici, Ş.Yılmaz, A. (1995). *Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*, Ankara: TDV.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Carlson, D. (2005). Hope With Out Illusion: Telling The Story Of Democratic Educational Renewal. *International Journal Of Qualitative Studies In Education*, 18(1): 21-45.
- Cesur, S. (1997). *The Relationship Between Cognitive and Moral Development*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Coren, S. Ward, L.M. Enns, J.T. (1993). *Sensation and Perception*, Harcourt Brace College Publishers.
- Cramer, P. (2000). Defense Mechanisms In Psychology Today: Further Processes For Adaptation. *American Psychologist*, (55): 637-646.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağrıncı, M. (1989). *İslâm Düşüncesinde Ahlâk*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

- Çam, Z. Ç. (2011). Ahlak Gelişiminde Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir.
- Çekin, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3): 1035-1048.
- Çelebi Demir, Ö. (2014). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları İle Ahlâkî Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelen, N. (2001). “*Vatandaşlık Bilgisi Anlayışının Gelişimi ve Karşılaşılan Güçlükler*” *Yurttaşlık ve Eğitim*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Çelikkaya, H. (1997), *Eğitime Giriş* (Pedagojik Formasyon Amaçlı). 1. Baskı, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayıncılık.
- Demirci Seyrek, Ö. (2014). *Akademik Personelin Ahlaki Olgunluk Düzeylerine Göre Duyarlılık Durumu*. Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Demirci, E. (2014). *Ahlâkî Olgunluk ve Dindarlık Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Demirtaş, H. (2003). Demokratik Sınıf Yönetimi ve İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Sözlü Bildiri*. Malatya
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dewey, J. (1996). *Democracy and Education: An Introduction to The Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğanay, A. (2010). What Does Democracy Mean To 14-Year-Old Turkish Children? A Comparison With Results Of The 1999 IEA Civic Education Study. *Research Papers in Education*, 25 (1): 51-71.

- Durdu Karşlı, M. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dursun, D. (2002). *Siyaset Bilimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eğitim Sen, (2005). *IV. Demokratik Eğitim Kurultayı*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Eisenberg, N. Morris, A. S. Mc Daniel, B. & Spinrad, T. L. (2009). *Moral Cognitions And Prosocial Responding In Adolescence*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook Of Adolescent Psychology* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Ekici-Yaşar, F. (2014). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11): 593-602.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramı: Kohlberg ve Sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1): 29-38.
- Erdem. A. R. ve Sarıtaş, E. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Davranışlarının Demokratikliğine İlişkin Algıları (PAÜ örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16): 526-538.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erhan, S. E. ve Tamer, K. (2009). Doğu Anadolu Bölgesi İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersi İçin Gereken Tesis Araç-Gereç Durumları ile Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiler. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3): 57-66.
- Erikson, E.H. (1970). Reflections On The Dissent Of Contemporary Youth. *International Journal of Psychoanalysis*, (51): 11-22.
- Kurtman, E. (2013). *Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar*, (Ed., Binnur Yeşilyaprak), Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-öğretme içinde, (10. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Mateksan Matbaacılık.
- Evcimik, S. (2009). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Evcimik, S. ve Gömleksiz, M. N. (2009). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Freud, S. (1994). *Psikanalize Yeni Giriş Dersleri*. (Çev., S. Budak). Ankara: Öteki Yayınları.
- Freud, Sigmund, 1987. "The Origin and Development of Psycho-Analysis: First and Second Lectures". *The American Journal of Psychology*, 100(34): 472-488.
- Friman, H. (1999). Perception Warfare: A Perspective For The Future, Discussion Paper, The Swedish National Defence College. Department Of Operational Studies, Stockholm.
- Fromm, E. (1996). *Kendini Savunan İnsan*. (Çev. Necla Arat), 5. Basım, İstanbul: Say Dağıtım.
- Fuat, M. (2000). *Demokrasi Kültürü*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Fukuyama F. (1998). *Güven: Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması*. (Çev., A. Buğdaycı), Ankara: TİB Yayınları.
- Garrison, W. H. (2003). Democracy, Experience and Education: Promoting a Continued Capacity for Growth. *Phi Delta Kappan*, 84(7): 525-529
- Gazali, (1334). *Hucetü'l-İslam, Zeynu'd-Din, İhyauUlumi'd-Din*. Mısır, Beyrut.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1985). In a Differentvoice: Women's Conceptions Of Self and Of Morality. *The Scholar & Feminis*, (30): 1-36.
- Gilligan, C. (2003). Hearing The Difference: Theorizing Connection. *Anuario de Psicologia*, 34(2): 155-161.
- Gömlüksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2011):1-14.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2008). Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumların Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (178): 44-64.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

- Grusec, J.E. (2006). *Development Of Moral Behavior and A Conscience from A Socience from A Socialization perspective*. In M. Killen & J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Güngör, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Güngör, E. (1995). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar: Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hart, D. Atkins, R. & Ford, D. (1999). Family İn Fluence On The formation Of Moral İdentity İn Adolescence: Longitudinal analyses. *Journal of Moral Education*, 28(3): 375-386.
- Hartnett, J & Schumate, M. (1980). Ethical issues and moral maturity among prison inmates. *The Journal of Psychology*, (106): 147-149.
- Hazır, H. (2001). *Demokraside İstikrarsızlığın Sebebi Olarak Siyasal Şiddet ve Terörizm*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Herman, W. E. (2005). Values acquisition and Moral Development: An İntegration Of Freudian, Eriksonian, Kohlbergian And Gilliganian View Points. Forum On Public Policy: *Child Psychology*, (4): 391-410.
- Hotaman, D. (2009). *Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı*. (Ed. Kıncal, R.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hökelekli, H. (1998). *Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- İnan, H. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- J. Dayand M. Maedts, (1995), "Convergence And Conflict in the Development of Moral Judgment And Religious Judgment". *Journal of Education*, 177(2): 1-29

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. 10. Basım, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karakavak-Çırak, G. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı ile Kendini Gerçekleştirilme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik Laik Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, S. (2013). *6. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutumları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, M. ve Aydın, C. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30):15-42.
- Kaya, Z. (2011). *Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma: Sınıf Yönetimi*. (12. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kıncal, R. Y. (2004). *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kışlalı, A. T.(1984). Eski Yunan'da Demokrasi ve Demokratik Düşünce. *Amme İdaresi Dergisi*, 17(1): 63-77.
- Koç, Y. ve Mirzeoğlu, D. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerin Demokratik Tutumlarının Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental*
- Kohlberg, L. (1980). *Kohlberg on Moral Development and Moral Education*: B. Munsey (Ed.), *Moral Development, Moral Education and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education*, Alabama, Religious Education Press.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development*. San Francisco: *Harper and Row*, (2): 9-35.
- Kontaş, H. (2009). Demokrasi Eğitiminde Aile ve Okulun Önemi. Paper presented in *I. Uluslararası Avrupa Birliği Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Symposium*, Uşak, Turkey.

- Köktaş, Ş. K. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Kuzgun, Y. (2000). *Eğitimde Kendini Gerçekleştirme*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2002). *Eğitimde Kendini Gerçekleştirme*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Kuzu, B. (1992). Demokrasi ve Resmi İdeoloji. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47(1-2): 335-369.
- Küçükahmet, L, 1999. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkim Yayınevi.
- Lickona, T. (1991). *Education For Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1991). *Education For Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis In The Kinder Garten: Why Children Need To Play In School*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (Çev., Z. Gültekin). Ankara: İmge Kitapevi.
- Mills, J. (2007). Some Observations on Skinner's Moral Theory. *Journal of The Theory of Social Behaviour*, 12(2): 141-160.
- Miskeveyh, İbn. (1924). *Tezhibu' l-Ahlak*. (I) Tah: İbnu'l-Hatib, Mısır.
- Mooney, E. F. (2010). *Erik Erikson: Artist Of moral-Religious Development*. In Jon Stewart (Ed.), *Kiekegaard's Influence on he social sciences*. London: Ashgate.
- Moore, K. D. (2003). *Öğretim Becerileri*. (Çev., N. Kaya). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Morero, F. O., Maydeu-Olivares, A., Nygren, E. T., White, J. R., Fernandez, N. P. & Skewes, C. M. (2006). "Social Problem Solving Predicts Decision Making Styles Among Us His panics." *Personality And Individual Differencens*, (41): 307–317.

- Morgan, C.T. (1988). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. (5. Baskı), (Çev., Arıcı, H. vd.), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nalbant, H. (2017). *Evlilik Uyumunun Yordayıcılarından Ahlaki Olgunluk ve Değerler*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Oğuzkan, F. (1985). *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Oğuzkan, F. A. (1991). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Onur, B. (2011). *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Onur, B. (2014). *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm*. (10. Basım), Ankara: İmge Kitabevi.
- Oruç, C. (2009). *İmam-ı Gazali'nin Eğitim Anlayışı*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özbay, Y. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Empati.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özmen, F. (2000). Etkili Eğitimin Gerçekleştirilmesinde Demokratik Bir Lider Olarak Öğretmen. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (443-448).
- Özyer, H. (2015). *Öğretmen Adaylarının Narsistik Kişilik Özellikleri ve Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgement Of The child*. (Çev., Marjorie Gabain). New York: The Free Press.
- Polat, T. (2003). *Güçlü Demokrasi ve Okul. Eğitim Yönetimi ve Üniversitelerde Demokratik Yapılanma Sempozyumu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Rebaul, O. (1991). *Eğitim Felsefesi*. (Çev., I. Gürbüz,). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Santrock, J. W. (2012). *Adolescence – Ergenlik* (Çev., M. D. Siyez). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sarwar, M., Yousuf, M. I., & Hussain, S. (2010). Attitude Toward Democracy In Pakistan: Secondary School Teachers Perceptions. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(3). <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i3.100>
- Savaş, A. (2003). Matematik Eğitimi İle Demokrasi Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(11): 59-63.
- Schweisfurth, M. (2002). Democracy and Teacher Education: Negotiating Practice İn The Gambia. *Comparati ve Education*, 38(3): 303-314.
- Seals, G. (2006). Mechanisms Of student Participation: Theoretical Description Of a Feiren İdeal. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 39(3): 283-295.
- Seferoğlu, G. Korkmazgil, S. ve Ölçü, Z. (2009), Gaining İn Sightsin To Teachers' Ways Of Thinking Viametaphors. *Educational Studies*, 35(3), 323-335.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selvi, K. (2004). İlköğretim Programlarında Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (193-211). Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (12. Basım). Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. (18. Baskı), İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Smith, M. B. (1968). Attitude Change. *International Encyclopedia of the Social Siences*, Crowell Collier and Mac Millan.
- Soydaş, S. ve Güven, B. (2009). Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Demokrasi Kavramı İle İlgili Oluşturdıkları Metaforların İncelenmesi. Kınca, R. (Editör) 11–12 June 2009, International Symposium On Democracy Edutacion In Europe Proceedings (64–80). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Soylu Ş. (2017). *Yaratıcı Drama Eğitimcilerinin İletişim Becerileri ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. Temple University, Fifth Edition, The Mc Graw Hill Companies.
- Steinberg, L. (2013). *Ergenlik*. Ankara: İmge Kitapevi
- Şahin, G. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları İle Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şengün, M. (2008). *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Şengün, M.ve Kaya, M. (2007). Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(25): 51-64.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. (6th edn), Pearson Education: Boston.
- Taçman, M. (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1(1): 30-46.
- Tanilli, S. (1994). *Nasıl Bir Demokrasi İstiyoruz?* İstanbul: Cem Yayınevi.
- TDV. (1992). *Demokrasi nedir?* (L. Köker, Çev.), Ankara: TDV Yayınları.
- Tekin, M. Yıldız, M. Lök, S. ve Taşgın, Ö. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Demokratik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3): 204-212.
- Tirri, K. & Puolimatka, T. (2000). Teacher authority in schools: A case study from Finland. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2):157-165.

- Torney-Purto, J. Lehmann, R. Oswald, H.& Schulz, W. (2001). *Citizen chip and Education in Twenty-Eight Countries*. Amsterdam: IEA.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turnsek, N. & Pekkarinen, A. (2009). Democratisation of Early Childhood Education in the attitudes of Slovene and Finnish Teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (1): 23-42.
- Tutkun, T. ve Genç, S. Z. (2013). Öğretmen Adaylarının Demokratik Algı ve Tutumlarına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(7): 1127-1138.
- Ulusoy, A. Güngör-Aytar, A. Köksal-Akyol, A. Subaşı, G. Bağcıoğlu-Ünver, G. ve Koç-Erdamar, G. (2013). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, G. (2016). *Küçük Şehirlerde ve Mega Kentlerde Yaşayan Bireylerin Ahlaki Olgunluk Düzeyi, Yaşam Kalitesi ve Umutluluk Düzeyi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent üniversitesi, İstanbul.
- Wadsworth, B. (2015). *Piaget'in Duyuşsal ve Bilişsel Gelişim Kuramı*. (Çev., Z. Selçuk,) İstanbul: Pegem Yayınları.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking At Teacher Practice Sthrough The Lens Of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2): 218-240.
- Walker, L.J.& Taylor, J.H. (1991). Family İnteractions And The Development Of Moral Reasoning. *Child Development*, (62): 264-283.
- Walker, L.J. (1984). Sex Differences in The Development of Moral Reasoning: A Critical Review. *Child Development*, 55(3): 677-691.
- Williams, K. C. (2009). *Creating Democratic Classrooms*. Elementary Classroom Management: A Student-Center Edapproach To Leading And Learning, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wright, D. Croxen, M. & Öngen, D. (1989). Ahlak Yargısının Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1): 289-310.
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve Eğitim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (22):15-22.

Yanıklar, C. ve Elyıldırım, Y. (2004). Demokrasi Eğitimi ve Pratik Uygulamalar. *Çocuk Çocuk Dergisi*, (44): 27-29.

Yavuz, K. (1994). *Çocuk ve Din*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Yeşil, R. (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Algıladıkları Anne Baba Tutumlarına ve Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.



EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1-Yüksek öğretim kurumunuzun adı?	
2- Yüksek öğretim kurumunuzun türü	Devlet () Vakıf ()
3- Fakültenizin adı?	
4- Bölümünüzün adı?	
5- Sınıfınız?	Hazırlık () 1.Sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf () Uzatma ()
6- Yaşınız?	
7- Cinsiyetiniz?	Erkek () Kız ()
8- Annenizin Tahsil Durumu?	Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksek okul-Önlisans () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer ()
9- Babanızın tahsil durumu?	Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksek okul-Önlisans () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer ()
10-) Medeni durumunuz?	Evli () Bekâr () Ayrılmış () Dul () Diğer ()
11- Anne ve babanız hayatta mı?	Her ikisi de hayatta () Babam hayatta annem vefat etti () Annem hayatta babam vefat etti () Her ikisi de vefat etti ()
12- Anne-baba birlikte mi yaşıyor?	Birlikte yaşıyorlar () İş nedeniyle farklı yerlerde yaşıyorlar () Boşandılar. O yüzden ayrı yaşıyorlar ()
13- Ailenizin gelir durumu?	1.603 TL'den az () 1.604-3.000 TL () 3.001-5.000 TL () 5.001-7.000 TL () 7.001-10.000 TL () 10.001 TL ve üstü ()
14-) Büyüdüğünüz yer neresi?	Köy () Kasaba () Şehir () Büyük Şehir () Yurtdışı () Diğer ()

EK 2: DEMOKRATİK ALGI VE TUTUM ÖLÇEĞİ

		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1	Zayıf ve güçlü olduğum yönleri bilirim.					
2	Görev ve sorumluluklarımı yerine getiririm					
3	Değişime ve gelişime açığımdır					
4	Sorunlara çözüm stratejileri geliştirebilirim					
5	Adalet ve eşitliğe inanırım					
6	Kişisel haklara saygı duyarım					
7	Hoşgörülü ve duyarlıyım.					
8	Farklı fikirlere saygı duyarım					
9	Farklı cins, köken, ırk, din ve milliyetlerden olan kişilerle çalışmaya açığımdır					
10	Grup/Takım çalışmasına gönüllü olarak katılırım					
11	İşbirliğine açığımdır.					
12	Öğretim elemanı veya arkadaşlarıma geri dönüt verirken saygılı davranırım					
13	Sınıf içi ve dışında istek ve/veya şikâyetlerimi belirtirken saygılıyım					
14	Sınıfta değişik aktivite, yöntem ve tekniklerin kullanılmasına açığımdır					
15	Sınıf içinde öğretim elemanına ve arkadaşlarıma saygı duyarım					

16	Farklı fikirdeki arkadaşlarımla çalışabilirim					
17	Öğretim elemanlarından gelebilecek eleştirilere açığımdır					
18	Sınıf arkadaşlarından gelebilecek eleştirilere açığımdır					
19	Farklı cins, köken, ırk, din ve milliyetlerden olan arkadaşlarımla çalışmaya açığımdır					
20	Çalışmalarım için araştırma, analiz ve sentez yaparım.					
21	Çalışmalarımı zamanında ve etkin olarak yerine getiririm.					
22	Sınıf içindeki aktivitelere katılırım.					
23	Öğrencilerimin haklarına saygılı olurum.					
24	Öğrencilerime eşit ve adil davranırım.					
25	Öğrenci velileriyle iletişime açığımdır.					
26	Meslektaşlarımla işbirliğine açığımdır.					
27	Öğrencilerine yazılı ya da sözlü geri dönüt veririm.					
28	Araştırma becerilerini etkin bir şekilde kullanırım					
29	Sınıfta öğrencilerinin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar hazırlarım.					
30	Sınıf içinde çıkabilecek sorunlara çözüm bulmaya çalışırım.					
31	Mesleki bilgi ve becerilerimi sorgularım.					
32	Sınıf içinde farklı yöntem, teknik ve aktiviteleri kullanmaya açığımdır.					
33	Mesleki eleştirilere açığımdır.					
34	Farklı cins, köken, ırk, din ve milliyetlerden olan öğrencilerle çalışmaya açığımdır.					
35	Öğretmen arkadaşlarımla ve yöneticilerle uyumlu çalışırım.					
36	Mesleki değişim ve gelişime açığımdır.					

EK 3: AHLAKİ OLGUNLUK ÖLÇEĞİ

		EVET, HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	ARA SIRA	ÇOK NADİR	HAYIR, HİÇBİR ZAMAN
1	İnsanları severim.					
2	Kötü davrandığımda vicdanım rahatsız olur.					
3	Çevremdeki insanlar bana güvenirler.					
4	Bana yapılan kötülüğün intikamını alırım.					
5	Yardıma muhtaç insanlara yardım ederim.					
6	Başkalarının mutlu olması için çaba gösteririm.					
7	Başkalarıyla sık sık kavga ederim.					
8	Başkalarının bana yaptığı iyilikleri önemserim.					
9	Hatalı davrandığım zaman özür dilerim.					
10	Başkalarının haklarına saygı gösteririm.					
11	Eşyalarımı başkalarıyla paylaşırım.					
12	Küçüklere sevgimi göstermekten çekinmem.					
13	Sabırlı bir kişiyim.					
14	Beni eleştirenlere karşı hoşgörülü davranırım.					
15	Çevremdekilerle alay ederim.					
16	Başkalarının saflığını, kendi çıkarlarım için kullanırım.					
17	Başkalarının mutluluğunu kıskanırım.					
18	Çıkarlarımı korumak için doğru olmayan yolları da denerim.					
19	Kötü davranışlarımı kontrol altında tutarım.					
20	Bana karşı saygısızlık yapanlara aynı şekilde davranmam.					
21	Duygularımı kontrol altında tutabilirim.					
22	Başkalarının hislerine karşı duyarlıyım.					
23	Tanıdığım birinin acı çektiğini duyduğumda ben de üzülürüm.					
24	Çevreyi temiz tutarım.					
25	Başkalarına iftira atmam.					
26	Kötü işlere ortak olmam.					
27	Başkalarının inançlarına saygı gösteririm.					
28	Doğaya zarar vermem.					
29	İnsanların gizli konuşmalarını merak eder, kulak kabartırım.					
30	Söz verdiğimde, sözümde dururum.					
31	Borçlarımı zamanında öderim.					

32	İnsanları incitmekten çekinirim.					
33	Kendi çıkarlarımı ön planda tutarım.					
34	Büyüklere saygılı davranırım.					
35	Doğruluk ve adaletten asla taviz vermem, adil bir kişiyim.					
36	Kibir ve gururdan sakınırım.					
37	Müstehcen (açık saçık) yayınları okurum veya seyredirim.					
38	Cahil insanları aşağılarım.					
39	Alçak gönüllü birisiyim.					
40	Başkalarıyla olan problemlerime uzlaşma ve barış çerçevesinde çözüm ararım.					
41	Çevremdeki iyi insanları kendime örnek alırım.					
42	İsraftan kaçınırım.					
43	Sorumluluklarımı yerine getirmeye dikkat ederim					
44	İnanmışım değerleri yaşamaya çalışırım.					
45	Anne babama karşı gelirim.					
46	Kendimi, başkalarının yerine koyarak onları anlamaya çalışırım.					
47	Büyüklerimin öğütlerini uygulamaya çalışırım.					
48	Kalp kırmamaya dikkat ederim.					
49	Kötülük yapanlara engel olmaya çalışırım.					
50	Küskünleri barıştırmaya çalışırım.					
51	Zayıf ve güçsüzlere merhamet ederim.					
52	Aşırı arzu ve isteklerime engel olmaya çalışırım.					
53	Davranışlarımda tutarlı ve dengeli olmaya çalışırım.					
54	Çevremdekilere anlayışlı ve hoşgörülü davranırım.					
55	Kimseye hakaret etmem.					
56	Başkalarının sırlarını öğrenmeye çalışmam.					
57	Davranışlarım hakkında düşünürüm ve yanlış davranışlarımı düzeltmeye çalışırım.					
58	İyice araştırmadan ve anlamadan karar vermem.					
59	Kesin ve doğru bilgilerle hareket ederim.					
60	Çevremdekilere ikramlarda bulunurum.					
61	Komşularıyla iyi geçinirim.					
62	İnsanların zayıflıklarından faydalanırım.					
63	Kendim için istediğim bir şeyi, başkası için de isterim.					
64	Kabalık yapmam.					
65	Çevremdekilere kötü adlar takarım.					
66	Şımarık birisiyim.					

EK4: ANKET İZİNİ

17.01.2018

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE

Enstitünüzün Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde 500114056 no lu öğrencisiyim. Yüksek Lisans tez aşamasındayım. Tez konum " Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Algı ve Tutumları ile Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi "dir.

Tez konumla ilgili üç aşamalı anket uygulamasını üniversiteniz ve İstanbul Üniversitesi eğitim fakültesindeki tüm öğrencilerine Google Anket uygulaması üzerinden mail yoluyla yollayıp uygulamak istiyorum. Anket soruları ve uygulama ektedir.

1- Kişisel Bilgi Formu(12 madde) 2-Demokratik algı ve tutum Anketi (36 madde) 3- Ahlaki Olgunluk Ölçeği(66 madde) olarak size de gönderim yapıyorum.

Gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

Hasan Agah DÜZCE



EMİL; hasanagahduzce@gmail.com

EK 5: ANKET İZİNİ



İstanbul Zaim Üniversitesi

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: 34555043-302.08.01-624 20/02/2018

Konu: Anket İzni hk.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı 500114056 numaralı öğrencisi Hasan Agah DÜZCE'nin, EBB500 Yüksek Lisans Tez konusu "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Algı ve Tutumları ile Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" olarak belirlenmiştir. Üniversitenizde yapacağı anket çalışması için gerekli izinlerin verilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. İbrahim GÜNEY
Rektör Yardımcısı

Ek:Etik Kurul Formu (3 sayfa)

08/03/2018 Uzman Yardımcısı
08/03/2018 Enstitü Sekreteri
09/03/2018 Enstitü Müdürü V.

: Gözde ŞEN
: Hasan Hüseyin ÖKSÜZ
: Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Koordinasyon:

09/03/2018 Genel Sekreter

: Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk ÖZBEK

Mevcut Elektronik İmzalar

İBRAHİM GÜNEY (Rektörlük - Rektör Yardımcısı) 09/03/2018 09:45

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Dogrula/KR5KZL>

Adres :Halkah Caddesi No: 2 Küçükçekmece/İstanbul
No : 4449798 Faks No: 2126938229

Ayrıntılı Bilgi : Gözde ŞEN Telefon
Unvan : Uzman Yardımcısı

E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr

EK 6: ÖLÇEK İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/02/2018-E.524



Sayı : 20292139-050.03.04
Konu : Etik Kurul Kararı

Sayın Hasan Agah DÜZCE

Kurulumuz 07/02/2018 tarihinde toplanarak, "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Algı ve Tutumları ile Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezinizin anket çalışması için, Etik Kurul İzin Formunu imza altına almıştır. Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Arif ERSOY
Kurul Başkanı

Ek:Hasan Agah DÜZCE 'nin Etik Kurul Kararı
(2 sayfa)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
08/02/2018
Yurdağlı TAŞ
Yazı İşleri Uzmanı

Mevcut Elektronik İmzalar

Arif ERSOY (Etik Kurulu Başkanı) / 08/02/2018 14:56

Adres : Halkalı Caddesi No: 2 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon No : 444 97 98 Faks No: +90 (212) 693 82 29
E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi : Pelin SÖNMEZ
Unvan : Personel
Tel : 02126929874



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Dogrula/5U54CJ> adresinden yapılabilir.

EK 7: ÖLÇEK İZİNİ

19 Aralık 2017 14:29 tarihinde HASAN AGÂH DÜZCE <hasanagahduzce@gmail.com> yazdı:

Merhaba hocam, Yüksek lisans tez çalışmam için, “**Öğretmen Adaylarının Demokratik Algı Ve Tutumlarına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması**” makalenizdeki "demokratik algı" ve "demokratik tutum" kavramlarıyla ilgili yardımcı olabileceğiniz tez, makale, bilgi, doküman varsa paylaşabilir misiniz?

Saygılarımı sunar, iyi çalışmalar dilerim.

TUGAY TUTKUN <tugay@comu.edu.tr>, 19 Ara 2017 Sal, 16:07 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba,

Maddelerin tamamı ilgili çalışmada sunulmaktadır. Pek tabii ki referans göstererek kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar

--
Tugay TUTKUN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Anafartalar Kampüsü 17100 ÇANAKKALE
Tel:0286 217 13 03 - 3007

EK 8: ÖLÇEK İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/04/2018-3270



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :53891476-302.08.01-
Konu :Hasan Agah DÜZCE

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
KÜÇÜKÇEKMECE/İSTANBUL.

İlgi :20.02.2018 tarihli 624 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hasan Agah DÜZCE'nin "Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Demokratik Algı ve Tutumları ile Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması hakkında Üniversitemiz Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan 28.03.2018 tarihli 118132 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir. "

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmza
Prof. Dr. Recep GÜLOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı ve ekleri (9 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

<http://oidb.istanbul.edu.tr/elektronik-imza>

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü 34452 Beyazıt/İstanbul

Tel : 0212 440 00 00 Faks : 0212 440 00 48

e-posta : oidb@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : <http://ogrenci.istanbul.edu.tr>

Asimbi bilgileri: Saliha NCE Dahili : 10159



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa Göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK 9: ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı: Hasan Agah DÜZCE

Doğum Yeri ve Tarihi: Tatvan - 08.06.1977

Medeni Durum: Evli

Mezun Olduğu İlkokul: 100.Yıl İlkokulu

Mezun Olduğu Ortaokul - Lise: Anadolu Lisesi

Mezun Olduğu Üniversite: İstanbul Üniversitesi

Çalıştığı Yer: Büyükşehir Belediyesi - İstanbul

Görevi: Şef

İletişim Adresi: hasanagahduzce@gmail.com