

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

147567

14-18 YAŞ ARASI GENÇLERDE
AHLAKİ YARGI GELİŞİMİ VE AHLAK EĞİTİMİ
(DOKTORA TEZİ)

Hazırlayan
Hacı Yusuf ACUNER

Danışman
Doç. Dr. Mevlüt KAYA

147867

SAMSUN - 2004

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu çalışma, jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda
DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Hüseyin PEKŞEN
Üye: Prof. Dr. Neurat Y. AŞIKOĞLU
Üye: Doç. Dr. Mevlüt KAYA
Üye: Doç. Dr. Mustafa KÖYLÜ
Üye: Yard. Doç. Dr. Seher BALCI

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

(23.03.2004)
Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Mehmet DAĞ

ÖNSÖZ

İnsanın varlık sahnesine çıktığından beri onun yaşantısında tıpkı din gibi hep var olagelen bir olgu olan ahlâk kavramı, önceleri felsefenin, son çağlarda da psikolojinin temel konuları arasındaki yerini almıştır.

Bütün dinler, temelde insan davranışlarını iyiye, doğruya ve ahlâkî olana yönelten birtakım söylemler ve ritüelleri içerir. Modernizmin etkisinin hissedildiği dönemlerde din, insan özgürlüğünün ve gelişmesinin önünde bir engel olarak görülerek, kısıtlanması ve kontrol altına alınması gerektiği savunulmuştur. Postmodern dönemin yaşandığı günümüzde ise insan davranışlarına daha fazla önem verilmesi dolayısıyla, modern düşüncenin aksine, insanın kontrol altına alınması ve yetenekleri ile varabileceği son noktada kötülüğe, kendini ve çevreyi yok etmeye çalışmasının engellenmesi fikri hâkimdir. Bu düşünce, bir baskı aracı olarak değil; ama insanın kötüye ulaşmasına engelleyecek bir olgu olan dîni gündeme getirmiştir. Böylece çağımızda oldukça değer kazanan dînin önemi giderek artmaktadır. Bu bağlamda küçülen dünyada artık din çatışmalarının değil, dinler arası diyalogun yollarının arandığı ve bu amaç uğruna çaba sarf edildiğini görüyoruz. Her din, daha yaşanılır bir dünya yaratmak için kendini sorumlu hissetmeli ve sağlayabileceği katkıları insanlığın hizmetine sunmalıdır.

Artık her din, kendi öğretilerini yeni nesle aktarırken, insanlığın ortak sorunlarına çözüm bulacak ve daha yaşanılabilir bir dünyanın oluşmasına hizmet edecek temel ilkeleri öne çıkarmalıdır. Aynı kaynağın farklı yansımaları olan dinleri, bir çatışma ve karşıtlık ilişkisi içinde değil evrensel değerlere sahip bir insan anlayışına ulaştıracak bir fenomen olarak sunmak gerekmektedir.

Ülkemizdeki örgün eğitim kurumlarında zorunlu dersler arasında olan Din Kültür ve Ahlak Bilgisi dersleri bu anlayışa ulaştıracak eğitimin yapılabileceği ve istenen davranışların yeni nesle kazandırılabilmesi önemli derslerden biridir. Bu dersle ilgili bir çok çalışma yapılmıştır. Son uygulamaya konulan Din Kültür ve Ahlak Bilgisi programı söz ettiğimiz anlayışa ulaşmada katkı sağlama çabası adına yerinde bir adımdır. Fakat bunun geliştirilmesi ve üzerinde sürekli araştırmaların yapılması istenen verimin alınabilmesi açısından zorunluluktur.

Araştırmamızda, Din Kültür ve Ahlak Bilgisi dersi ve din eğitimi merkez olmak üzere, bazı kişisel değişkenler açısından öğrencilerin ahlâkî yargı gelişimleri incelenmiştir.

Çalışmamız giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Girişte araştırmanın önemi, amacı, problemi, ilgili yayın ve araştırmalarla yöntem ele alınmıştır. Birinci bölümde; araştırmanın kavramsal ve teorik temelleri bağlamında ahlâk kavramı, ahlâkın kaynağı problemi, ahlâkî yargı gelişimine ilişkin kuramlar, ahlâk eğitimi açısından 14-18 yaş arası gençlerin dînî ve ahlâkî gelişimleri ve eğitimi ile örgün eğitim de din ve ahlâk eğitimi ele alınmıştır. İkinci bölümde; yaptığımız alan araştırmasından elde edilen bulgular, belirlenen yöntem çerçevesinde analiz edilmiş, hipotezlerin tartışma ve yorumları yapılmıştır. Üçüncü bölümde ise; elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar ortaya konmuş, bulgular ve sonuçlara dayalı olarak gençlerin ahlâkî yargılarının daha üst düzeylere çıkmasına yardımcı olacak önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın yükünü benimle birlikte paylaşan, her türlü desteği esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Mevlüt KAYA'ya teşekkür benim için bir borçtur. Tez izleme komitelerinde yaptıkları yapıcı ve yol gösterici eleştirilerinden dolayı hocalarım Prof. Dr. Hüseyin PEKER ve Yard. Doç. Dr. Seher BALCI'ya minnet ve şükranlarımı sunarım. Tez savunmamda yaptığı bilimsel eleştiri ve katkılarından dolayı Prof. Dr. Nevzat Yaşar AŞIKOĞLU'na teşekkür ederim. Tez projemi inceleyip yönlendirmesinin yanında, bilimsel katkılarıyla bakış açımın şekillenmesine yardımcı olan, kitaplığındaki yabancı kaynakları herkese olduğu gibi bana da açan Doç. Dr. Mustafa KÖYLÜ'ye de ayrıca müteşekkirim. Çalışmanın ilk ve son okumalarında yardımcı olan, metinleri imlâdan dil ve anlatıma kadar büyük titizlikle inceleyen ve önerilerde bulunan arkadaşlarım Yard. Doç. Dr. Ahmet ÖĞKE, Dr. Fatih TOKTAŞ, Dr. Hasan DAM ve Dr. Hüseyin İ.YEĞİN'e de hâssaten minnettirim. Ayrıca okullardaki çalışmalarını koordine etmemde yardımcı olan başta rehberlik servisi öğretmenleri olmak üzere, okul yöneticilerine de şükranlarımı sunarım. Bu araştırmada kendilerinden zaman zaman öğrenci ve genç olarak söz edilen, gönüllü olarak anket ve envanteri titizlikle cevaplayıp dolduran öğrencilere de teşekkür ederim.

Hacı Yusuf ACUNER

Samsun 2004

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	III
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar LİSTESİ	VII
KISALTMALAR	X

GİRİŞ

1. KONUNUN ÖNEMİ	1
2. PROBLEM	5
2.1. Alt Problemler	5
2.2. Hipotezler	6
3. YÖNTEM	7
3.1. Evren ve Örneklem	7
3.2. Sınırlılıklar	7
3.3. Varsayımlar	8
3.4. Bilgi Toplama Araçları	8
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	14
4. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR	15

BÖLÜM I

ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE TEORİK TEMELLERİ

1. AHLÂK ve AHLÂKÎ YARGI	22
1.1. Ahlâkın Anlam Alanı	22
1.2. Ahlâkın Kaynağı Problemi	26
1.3. Ahlâkî Yargıya İlişkin Kuramlar	30
1.3.1. Psikoanalitik Kuramının Yaklaşımı	31
1.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramının Yaklaşımı	33
1.3.3. Zihinsel Gelişim Kuramının Yaklaşımı	35
2. AHLÂK EĞİTİMİ AÇISINDAN 14-18 YAŞ ARASI DÖNEM	46
2.1. Dîni Duygu Gelişimi ve Eğitimi	46
2.2. Ahlâkî Gelişim ve Eğitimi	50
2.3. DKAB Dersi Bağlamında Örgün Eğitimde Din-Ahlâk Eğitiminin Karakteristiği	53

BÖLÜM II

BULGULAR VE YORUM

1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR	59
1.1. Cinsiyet	59

1.2. Yaş	59
1.3. Okul	60
1.4. Sınıf	60
1.5. Akademik Başarı Algısı	60
1.6. Ailenin Gelir Durumu	61
1.7. Anne- Baba Öğrenim Durumu	62
1.8. Anne Baba Mesleği	62
1.9. Anne-Baba Tutumu Algıları	63
1.10. Öğrencilerin Anne-Baba Dindarlık Düzeyi Algıları	63
1.11. Öğrencilerin Kendi Dindarlık Düzeyi Algıları	64
1.12. Öğrencilerin Dînî Bilgi Yeterliliklerini Algıları	64
1.13. DKAB Dersinde Din ve Ahlâk İle İlgili Konuların Öğrenilme Durumu	65
1.14. Dînî Bilgilerin Alındığı Kaynak	65
1.15. DKAB Dersinin Öğrencilerde Davranış Değişikliği Yapmadaki Etkisi	66
2. BAZI AHLÂKÎ DAVRANIŞLAR İLE İLGİLİ BULGULAR	67
3. AHLÂKÎ YARGIYA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	70
3.1. Genel Olarak Öğrencilerin Ahlâkî Yargıları	70
3.2. Cinsiyet ve Ahlâkî Yargı	71
3.3. Yaş ve Ahlâkî Yargı	77
3.4. Devam Edilen Okul Türü ve Ahlâkî Yargı	83
3.5. Sınıf ve Ahlâkî Yargı	91
3.6. Akademik Başarı Algısı ve Ahlâkî Yargı	96
3.7. Anne-Baba Eğitimi ve Ahlâkî Yargı	102
3.8. Anne-Baba Dindarlığı Algısı ve Ahlâkî Yargı	110
3.9. Gençlerin Kendi Dindarlık Algıları ve Ahlâkî Yargı	120
3.10. Din Eğitimi Alınan Yer ve Ahlâkî Yargı	126
3.11. DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Durumu ve Ahlâkî Yargı	133
3.12. DKAB Dersinin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi ve Ahlâkî Yargı	139

BÖLÜM III

SONUÇ VE ÖNERİLER

ÖZET	154
KAYNAKLAR	155
EKLER	165

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Cinsiyet Dağılımı	59
Tablo 2 Yaş Dağılımı	59
Tablo 3 Okullara Göre Dağılım	60
Tablo 4 Sınıflara Göre Dağılım	60
Tablo 5 Algılanan Akademik Başarı Dağılımı	61
Tablo 6 Ailenin Gelir Durumu	61
Tablo 7 Anne - Baba Öğrenim Durumu.....	62
Tablo 8 Anne - Baba Mesleği.....	62
Tablo 9 Algılanan Anne-Baba Tutumu	63
Tablo 10 Algılanan Anne-Baba Dindarlık Düzeyi	63
Tablo 11 Öğrencilerin Kendi Dindarlık Düzeyini Algılamaları.....	64
Tablo 12 Öğrencilerin Dînî Bilgi Düzeyi.....	64
Tablo 13 Din ve Ahlâkla İlgili Konuların Öğrenilme Durumu	65
Tablo 14 Öğrencilerin Dînî Bilgilerini Aldıkları Kaynaklar	65
Tablo 15 DKAB Dersinin Öğrencilerin Davranışları Üzerindeki Etkisi	66
Tablo 16 Öğrenciler Açısından Hırsızlık Davranışının Ahlâkî Olmama Nedenleri ...	67
Tablo 17 Öğrenciler Açısından Adam Öldürme Davranışının Ahlâkî Olmama Nedenleri.....	68
Tablo 18 Öğrenciler Açısından İftirâ Davranışının Ahlâkî Olmama Nedenleri ...	68
Tablo 19 Öğrenciler Açısından Yalan Konuşma Davranışının Ahlâkî Olmama Nedenleri.....	69
Tablo 20 Gençlerin Genel Olarak Ahlâkî Yargı Düzeyleri.....	71
Tablo 21 Cinsiyet ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki	72
Tablo 22 Cinsiyet ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması.....	74
Tablo 23 Cinsiyet ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması.....	74
Tablo 24 Cinsiyet ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması	75
Tablo 25 Cinsiyet ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması.....	76
Tablo 26 Yaş ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki	77
Tablo 27 Yaş ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması.....	79
Tablo 28 Yaş ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması.....	80
Tablo 29 Yaş ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması	81
Tablo 30 Yaş ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması	81

Tablo 31 Okul Türü ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki	83
Tablo 32 Devam Edilen Okul Türü ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması	86
Tablo 33 Devam Edilen Okul Türü ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması.....	87
Tablo 34 Devam Edilen Okul Türü ile İftira Davranışının Karşılaştırılması	88
Tablo 35 Devam Edilen Okul Türü ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması	89
Tablo 36 Sınıf Düzeyi ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki.....	91
Tablo 37 Sınıf Düzeyi ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması	93
Tablo 38 Sınıf Düzeyi ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması	94
Tablo 39 Sınıf Düzeyi ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması	95
Tablo 40 Sınıf Düzeyi ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması	95
Tablo 41 Akademik Başarı Algıları ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki	97
Tablo 42 Akademik Başarı ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması	98
Tablo 43 Akademik Başarı ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması Başarı Düzeyi	99
Tablo 44 Akademik Başarı ile İftira Davranışının Karşılaştırılması	100
Tablo 45 Akademik Başarı ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması.....	101
Tablo 46 Anne-Baba Eğitim Durumu ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki	102
Tablo 47 Anne-Baba Eğitim Düzeyi ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması .	105
Tablo 48 Anne-Baba Eğitim Düzeyi ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması.....	106
Tablo 49 Anne-Baba Eğitim Düzeyi ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması ...	107
Tablo 50 Anne-Baba Eğitim Düzeyi ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması ..	108
Tablo 51 Baba Dindarlık Durumu ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki	110
Tablo 52 Anne Dindarlık Durumu ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki	111
Tablo 53 Anne-Baba Dindarlık Düzeyi ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması ..	115
Tablo 54 Anne-Baba Dindarlık Düzeyi ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması.....	116
Tablo 55 Anne-Baba Dindarlık Düzeyi ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması	117
Tablo 56 Anne-Baba Dindarlık Düzeyi ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması ...	118
Tablo 57 Gençlerin Kendi Dindarlık Algısı İle Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki	120

Tablo 58 Genç Dindarlığı ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması.....	121
Tablo 59 Genç Dindarlığı ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması	122
Tablo 60 Genç Dindarlığı ile İftira Davranışının Karşılaştırılması	123
Tablo 61 Genç Dindarlığı ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması.....	124
Tablo 62 Din Eğitimi Alınan Yer ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki.....	126
Tablo 63 Din Eğitiminin Alındığı Yer ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması.....	129
Tablo 64 Din Eğitiminin Alındığı Yer ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması.....	130
Tablo 65 Din Eğitiminin Alındığı Yer ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması .	131
Tablo 66 Din Eğitiminin Alındığı Yer ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması	132
Tablo 67 DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Durumu ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki.....	133
Tablo 68 DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması.....	135
Tablo 69 DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması.....	136
Tablo 70 DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması	137
Tablo 71 DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması.....	138
Tablo 72 DKAB Dersinin Gençlerin Davranışları Üzerindeki Etkisi ile Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki.....	139
Tablo 73 DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması.....	142
Tablo 74 DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması.....	143
Tablo 75 DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması.....	144
Tablo 76 DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması.....	145

KISALTMALAR

a.g.e.	: Adı Geçen Eser
a.g.m.	: Adı Geçen Makale
a.g.t.	: Adın Geçen Tez
a.g.y.	: Adı Geçen Yer
A.Ü.İ.F.D.	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
A.Ü.	: Ankara Üniversitesi
A.Ü.E.B.F.	: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
A.Ü.E.F.	: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
A.Ü.E.F.	: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
A.Ü.Z.F.	: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi
B.Ü.S.B.E.	: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
bsk.	: Baskı
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
DİB.	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
E.Ü.İ.F.D.	: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
ed.	: Editör
EKEV.	: Erzurum kültür Eğitim Vakfı
H.Ü.Sağ.B.E.	: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
İ.Ü.E.F.	: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
İBAV.	: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı
M.Ü.İFAV	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı
M.Ü.S.B.E.	: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Mat.	: Matbaası
MEB.	: Milli Eğitim Bakanlığı
O.M.Ü.S.B.E.	: Ondokuz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa Sayısı
S.Ü.S.B.E.	: Selçuk Sosyal Bilimler Enstitüsü
TDV.	: Türk Diyanet Vakfı
trz.	: Tarihsiz
U.Ü.İ.F.D.	: Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
Y.Y.Ü.S.B.E.D.	: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Yay.	: Yayınları

GİRİŞ

1. KONUNUN ÖNEMİ

Yaşanan bilimsel ve teknik gelişmelere rağmen yirminci yüzyılın tarihi, ahlâkî çöküntünün izleriyle doludur. Bugün dünya milletlerinin karşı koymas ve çözmesi gereken birçok ahlâkî ve politik sorun mevcuttur. Bu sorunlar arasında; savaşla ve çatışmalar, eşi görülmemiş yıkıcı silahlarla mücadeleyi, insan hakları ihlallerini, uluslar arası terörizmi, ırkçılığı, soykırımı, ekolojik dengedeki bozulmaları örnek olarak verebiliriz.¹

Batı dünyası ve Amerika büyük bir ahlâkî çöküntüyü uzun zamandan beridir yaşamaktadır. FBI istatistiklerine göre, gelişmiş bir ülke olan Amerika'da 13-14 yaş arası erkeklerde tecavülden tutuklanma oranları hemen hemen iki kat artmıştır. Bunun yanında 16 yaş ve üzeri erkek ve kızlarda şiddete dayalı suçlarda (adam öldürme, tecavüz, hırsızlık, saldırı) % 53 oranında artış olmuştur.² Ahlâkî çöküntünün global boyutunun bir göstergesi olarak; günümüzde de Amerika Birleşik Devletlerinde evlilik öncesi cinsel ilişki yaşı yirmi yaşın altında olmak üzere % 68 oranına ulaşmıştır. Öte yandan çağımızın vebası olarak tanımlanan AIDS bütün dünyada hızla yayılmasının yanında, sadece 1999-2000 yılları arasında Amerika'da 33,000 yeni AIDS vakası tespit edilmiştir. Yine Amerika'da âile ortamından uzak yaşayan ergen kızların evde yaşayanlardan 14 kat daha fazla cinsel suiistimal sonucu hamile kaldıkları tespit edilmiştir. Sokaklarda yaşayan gençlerin çoğu fiziki, duygusal ve cinsel taciz sebebiyle evden kaçmaktadırlar. Bu durum sadece gelişmiş ülkeler açısından böyle değildir. Bunun yanında az gelişmiş ülkelerdeki rakamlar da yadsınamayacak kadar yüksektir. Hatta az gelişmiş ülkelerin bu ahlâkî sorunlarla daha fazla yüz yüze oldukları söylenebilir.³ Yani sorun gelişmişlik yada az gelişmişlik sorunu olmayıp, tüm dünyanın karşı karşıya kaldığı ve çözmek zorunda olduğu bir değer ve ahlâk sorunudur. Ülkemiz

¹ Robert T. Sandin, *The Rehabilitation of Virtue-Fundations of Moral Education*, Prager Publishers, New York 1992, s. 1.

² Thomas Lickona, *Educating for Character*, Bantam Books, New York 1992, s. 4.

³ *The Word's Youth*, Washington D.C. Population Reference Bureau, 2000. Available at http://www.prbiorg/pubs/wprd_youth_2000. s. 4, 5, 11, 12.

açısından duruma baktığımızda, uyuşturucu kullanma yaşının 12 yaşın altına düştüğü sıkça ifade edilmektedir. Emniyet Genel Müdürlüğü'nün 1997 yılında yaptığı ve yayınladığı bir araştırma sonuçlarına göre, adam öldürme, hırsızlık, gasp, zina, fuhuş, uyuşturucu kullanımı ve satma, kumar gibi bir suça karışmış kişilerden 15-25 yaşları arasında olanların oranı % 42,9'dur. Eğitim durumu açısından bakıldığında suç işleyenlerin %64,4'ü ilkokul ve daha aşağı düzeyde bir eğitim seviyesine sahiptir. Bu oranlar eğitim seviyesi yükseldikçe düşmektedir.⁴

Bu rakamlar bize şunu ifade etmektedir ki, gelecek nesillerin korunması genelde eğitime, özelde ise büyük ölçüde din ve ahlâk eğitimine düşmektedir. Çünkü, sağlıklı bir sosyal yapı için, genel kabul gören değerlerin ve davranışların bireyler tarafından benimsenmesi ve kendilerinden beklenen davranışların ortaya konması bakımından eğitim zorunludur. Bu bakımdan günümüzde ve gelecekte eğitim, sosyal ve politik yapının köşe taşı olmaya devam edecektir. Aynı zamanda vatandaşların eğitimi, demokrasinin uygulanabilirliği bakımından da önemlidir.

Toplum içinde kabul gören değer ve davranışların, kültürün bir ögesi olan din ile olan ilişkisi çalışmamız açısından önemli bir noktadır. Bu anlamda kültür dünyası içinde oluşan değerlerin, maddî yapısının ötesinde, rûhî özü ile de gençlere verilmesi esastır.⁵ Bu bakımdan kişiliğin gelişmesinde değerlerin ve ahlâkî yargıların nasıl kazanıldığını bilmek, eğitim ve eğitimciler için oldukça önemlidir. Bu açıdan ahlâkî gelişimini inceleyen teoriler, sadece teori olarak kalmayıp aynı zamanda ahlâkî değerlerin nasıl kavradığını ve bu gibi değerlerin bireylerin diğer bireylere karşı davranışlarında ona nasıl rehberlik edeceğini de açıklamaktadır. İşte planlanacak olan ahlâk eğitimi çalışmalarında ahlâkî gelişim teorileri eğitimcilere önemli derecede yardımcı olacaktır.

Çalışmamızın örneklemini teşkil eden, içine ergenliği de alması bakımından kişiliğin oluşmasında önemli dönemlerden biri olan, 14-18 yaşları arası, ülkemizde ilköğretimin ikinci kademesi ile orta öğrenim dönemini

⁴ Bkz.: **Suç ve Suçlu Profili**, T.C. İçişleri Bakanlığı Emniyet Genel Müdürlüğü Apk Daire Başkanlığı, Ankara 2002.

⁵ Necmettin Tozlu, **Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler**, Mikro Yay., Ankara 2003, s. 51.

kapsamaktadır. Bu yaşların başlangıcında çocukluktan ergenliğe doğru bir geçiş yaşanırken, sonlara doğru artık kişilik şekillenmeye ve oturmaya başlamaktadır.⁶ Bu bağlamda, bu dönemde yapılacak olan ahlâk eğitimi ve ahlâk eğitimine ilişkin çalışmalar büyük önem kazanmaktadır.

Modern dünyanın getirdiği sorunlar karşısında ahlâk konusunda çalışmaların yapıldığı ve kuruldukları ülkelerin eğitim politikalarına yön vermede etkili olabilecek merkezler, Batıda ve Amerika'da 1960'lı ve 1970'li yıllarda kurulmaya başlamıştır.⁷ Eğitim ve kültür tarihimizde ahlâk konusuyla ilgilenen pek çok çalışma vardır.⁸ Ancak bunlar daha ziyade ahlâk felsefesi olarak değerlendirebileceğimiz eserler olmanın yanında, bireyleri ahlâkî davranışlara yönlendirmek için bazı tavsiyelerin yer aldığı çalışmalardır. Eğitim ve ahlâk alanında yapılan çalışmalara ve gelişmelere paralel olarak ülkemizde ahlâk eğitimiyle ilgili çalışmalar ne yazık ki oldukça azdır. Ahlâkî problemlerin yaşandığı ve sosyal yapının bu ahlâkî çöküş karşısında direnmeye çalıştığı bir dönemde, gençlerin ahlâkî gelişimlerinin bütün yönleri ile tanımlandığı, ahlâk eğitimiyle ilgili önerilerin ortaya konduğu çalışmaların daha fazla yapılması gerekmektedir.

Okullarımızda ahlâk eğitimi ile ilgili olduğu düşünülebilecek tek ders Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisidir. Bu dersin içeriğinde iki temel alan göze çarpmaktadır. Bir taraftan din kültürü verilirken, diğer taraftan da öğrencilere ahlâkî davranışlar ve değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Buna göre bu dersin öğretim programında din kültürünü içeren konular ile ahlâk konuları yer almaktadır.

1982 Anayasasının 24. maddesi Din Kültür ve Ahlak Bilgisi dersi ile okullarımızda din ve ahlâk eğitimini zorunlu kılmaktadır. Ankara İlahiyat Fakültesi dekanı olarak, 1981 yılında Milli Güvenlik Konseyine, din dersleriyle ilgili sunduğu raporda Prof. Dr. Hüseyin ATAY şunları ifade etmektedir.

⁶ Bekir Onur, *Gelişim Psikolojisi*, İmge Yay., 4. Baskı, Ankara 1997, s. 95-97.

⁷ Sandin, a.g.e., s. 6.

⁸ Geniş bilgi için bkz.: Mehmet Ali Aynî, *Türk Ahlakçıları*, Kitabevi, İstanbul 1993.

“İhtiyacımız olan çözüm, fikir düşmanlığından uzak, saf, temiz, gerçek dinin öğretilmesidir. İslâm dîni, bin küsur yıldır, Türk milletinin kültürünü, tarihini ve medeniyetini oluşturmuş, onları kaynaştırmış ve perçinlemiştir. Böyle bir kültürden habersiz, boşlukta yetişen gençlik, her türlü akıma açık olmakta, yabancı inanç ve ideolojilere bağlanarak Türk milletini parçalamaya, yıkmaya kadar gidebilmektedir. Bir milletin, çocuklarına kültürünü bütünüyle okutması bir ihtiyaçtır.”⁹

Din Kültür ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu bir ders olarak eğitim sistemimizde yer almasının bir gerekçesi olarak değerlendirebileceğimiz bu ifadelere baktığımızda gençlerin ahlâkî değerleri benimsemesinde ve davranışa dönüştürmesinde din ve ahlâk eğitiminin birlikteliğinin zorunluluğu açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bu noktada karşımıza çıkan soru, din ve ahlâk eğitiminin verilir verilmeyeceği değil, nasın en etkili bir şekilde verileceğidir. Bir başka deyişle, okul öğrencilere ahlâkî değerleri öğretmeli mi? Sorusunun yanıtı eğer evet ise, sorulması gereken diğer bir soru hangi değerleri, nasıl, olmalıdır. Bu bağlamda, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları incelendiğinde hedefin, Türk toplumu tarafından kabul gören ahlâkî değerlere sahip bireyler yetiştirmek olduğu görülür.¹⁰

İşte biz bu çalışmamızda, ilk öğretimde ve orta öğretimde zorunlu dersler arasında bulunan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi bağlamında, gençlerin ahlâkî davranışlarını ve yargılarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu ve bu faktörler arasında dînin ve dînî yaşantının, dindarlığın ve din eğitiminin nasıl bir yer işgal ettiğini tespit etmeye çalışacağız.

⁹ Beyza Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Yeni Çizgi, Ankara 1995, s. 99, 100.

¹⁰ Bkz.: 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

2. PROBLEM

Bu araştırmada, din eğitimi bağlamında; bazı faktörlerin 14-18 yaş arasındaki gençlerin ahlâkî yargı düzeylerine etkileri incelenmektedir.

Araştırmanın amacı, belirlenen değişkenlerin gençlerin ahlâkî yargı düzeylerini ne oranda etkileyip etkilemediğini ortaya koymaktır. Bu genel çerçevede araştırmanın alt problemleri şöyledir:

2.1. Alt Problemler

1. 14-18 yaş grubundaki gençlerin genel olarak hangi ahlâkî yargı düzeyinde bulunmaktadır?
2. Cinsiyete göre gençlerin ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yaşa göre gençlerin ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Devam ettikleri okul türüne göre gençlerin ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Devam ettikleri sınıflara göre gençlerin ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Akademik başarı algısına göre gençlerin ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Anne babanın öğrenim düzeyine göre gençlerin ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Anne babanın dindarlık düzeyini algılamalarına göre gençlerin ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Gençlerin kendi dindarlık düzeylerini algılamalarına göre ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Gençlerin din eğitimi aldıkları yerlere göre ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin içeriğinin gençlerin din ve ahlâk konusundaki ihtiyaçlarını tatmin düzeyine göre ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin gençlerin davranışları üzerindeki etkisinin algılanış şekline göre ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.2. Hipotezler

1. 14-18 yaş grubundaki gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, geleneksel düzeyde bulunmaktadır.
2. Cinsiyete göre gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında fark yoktur.
3. Yaşları büyük olan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri yaşları küçük olan gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.
4. Devam ettikleri okul türü bakımından, İmam-Hatip Lisesi'ne devam eden gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, diğer okul türlerine devam eden gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.
5. Sınıf düzeyi yüksek olan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, sınıf düzeyi düşük olan gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.
6. Akademik başarısını yüksek olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri akademik başarısını düşük olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.
7. Anne-baba öğrenim düzeyi yüksek olan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri anne-baba öğrenim düzeyi düşük olan gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.
8. Anne babanın dindarlık düzeyini “dindar” ve “biraz dindar” olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, anne-baba dindarlık düzeyini “dindar değil” olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.
9. Kendi dindarlık düzeylerini “dindar” ve “biraz dindar” olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, kendi dindarlık düzeyini “dindar değil” olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.
10. Din eğitimi alınan yerlerin farklılığı, gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.
11. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin din ve ahlâk ile ilgili ihtiyaçlarını tatmin ettiğini düşünen gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, ilgili ihtiyaçlarını tatmin etmediğini düşünen gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.

12. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünen gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, olumlu etkisinin olmadığını düşünen gençlerin ahlâkî yargı düzeyinden daha yüksektir.

3. YÖNTEM

3.1. Evren ve Örneklem

Evren: Araştırmanın evrenini, Samsun il merkezinde bulunan Atakum Anadolu Endüstri Meslek Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve 19 Mayıs Lisesi ile Denizevleri, Gülsüm Sami Kefeli ve 23 Nisan ilköğretim okullarında 2002-2003 öğretim yılında öğrenim gören 14-18 yaş arasındaki toplam 6808 genç oluşturmaktadır.¹¹ Araştırmamızın bağımsız değişkenlerinden biri gençlerin öğrenim gördükleri okul türü olduğundan, evren belirlenirken verdikleri eğitim açısından teknik eğitim, dînî eğitim ve genel ortaöğretim müfredâtını içeren farklı okul türlerinin evren içinde olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında evrenin belirlenmesinde okullara devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Örneklem: Samsun il merkezinde bulunan ve araştırmanın evrenini oluşturan Atakum Anadolu Endüstri Meslek Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi, 19 Mayıs Lisesi ile Denizevleri, Gülsüm Sami Kefeli ve 23 Nisan ilköğretim okullarından her sınıf düzeyinde tesâdüfî olarak belirlenen bir şubeye 2002-2003 öğretim yılının ikinci yarısında devam eden, yaşları 14-18 arasında değişen toplam 680 öğrenci araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme uygulanan anket ve envanterlerin incelenmesi sonunda 437 öğrenciye ait anket ve envanter geçerli bulunmuştur.

3.2. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın örneklemini 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Samsun il merkezinde Atakum Anadolu Endüstri Meslek Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi, 19 Mayıs Lisesi ile Denizevleri, Gülsüm Sami Kefeli ve 23 Nisan

¹¹ Evren ve örneklem ile ilgili sayısal bilgiler Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2002-2003 yılı orta öğretim istatistiklerinden alınmıştır.

ilköğretim okullarında öğrenim gören 14-18 yaş arasındaki 437 öğrenci oluşturmaktadır. Dolayısıyla, araştırma sonuçları, benzer özellikteki diğer 14- 18 yaş arasındaki gençler için genellenebilir.

2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan, öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri, bu çalışmada kullanılan “Ahlâkî Yargı Envanteri (Defining Issues Test: DIT)”nin ölçtüğü niteliklerle ve davranış örnekleri ile sınırlıdır.

3. Araştırmada, bağımlı değişkenle ilişkisi olabileceği düşünülen kişisel bilgi anketinde yer alan bazı bilgiler bağımsız değişken olarak incelenmiştir.

3.3. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cevaplarında samîmî ve dürüst davrandıkları,
2. Örneklemin, evreni temsil gücüne sahip olduğu,
3. Kişisel bilgi anketinde yer alan soruların, araştırmacının ölçmek istediği davranışları ölçtüğü,
4. Araştırmada kullanılan “Ahlâkî Yargı Envanteri”nin, L. Kohlberg’in teorisinde tanımlanan “Ahlâkî Yargı Düzeylerini” ölçtüğü, varsayılmaktadır.

3.4. Bilgi Toplama Araçları

1. Değerlerin Belirlenmesi Testi (Defining Issues Test: DIT)

Araştırmada, bilgi toplama araçlarından biri J. Rest¹² (1979) tarafından Kohlberg’in altı evreli Ahlâkî Gelişim kuramına dayalı olarak geliştirilen “Değerlerin Belirlenmesi Testi” kullanılmıştır. Türkiye’de ahlâkî yargı gelişimi alanında yapılan çalışmalarda bu test “Ahlâkî Yargılar Envanteri” ismi ile de kullanılmıştır. Araştırmamızda öğrencilere verilen formlarda bu testin adı “Sosyal

¹² James R. Rest 1941-1999 yılları arasında yaşamıştır. Doktora çalışmalarını Chicago Üniversitesinde klinik psikoloji alanında yapmıştır. Doktora sonrası çalışmalarını ise Harvard Üniversitesinde tamamlamıştır. Temel çalışma alanı ahlâk olan Rest’in en iyi bilenen yönü DIT ile ilgili çalışmalarıdır. Yüzdenden fazla makalesi ve bir çok kitabı olan Rest’in son kitabı “Gelenek Sonrası Ahlâkî Düşünce” dir. 1994’de emekli oluncaya kadar Minosota Üniversitesinin İnsan Gelişimi ve Eğitimi Fakültesinde, Eğitim Psikolojisi Bölümünde çalışmıştır. Bkz.: <http://education.umn.edu/alum/link/1999fall/jamesre.html> 31.12.2003.

Yargılar Envanteri” olarak kullanıldı. Bunun nedeni “değer veya ahlâk” kavramının öğrencilerin zihinlerinde farklı çağrışımlara neden olup, envantere verecekleri cevaplara etki etmesini engellemektir.

Orijinal adıyla Defining Issues Test (DIT) bu çalışmada, “Ahlâkî Yargı Envanteri” veya bu alandaki çalışmalarda yaygın kullanımı ile “DIT” olarak isimlendirilmiştir. Ahlâkî Yargı Envanteri’nin puanlanması ve özellikleri Rest’in hazırladığı bir el kitabında belirtilmektedir.¹³

Testte, her bir öykü için 12 yargı cümlesinin bulunduğu 6 öykü bulunmaktadır. Ahlâkî yargı düzeyini ölçmek için bu öykülerden en az üçünün kullanılması gerekmektedir. Araştırmamızda, bu öykülerden dört tanesini kullandık ve puanlamayı bu öyküler üzerinden yaptık. Verilen her bir cümle bir ahlâkî evreyle ilişkilidir. Denekler testi cevaplarken her bir cümle ile ilgili düşüncelerini 5’li Likert ölçeğine (Çok önemli-Önemli-Biraz önemli-Az önemli-Önemsiz) işaretlemektedirler. Daha sonra yaptıkları değerlendirmeyi göz önünde bulundurarak 12 cümlenin 4 tanesini en önemli, ikinci önemli, üçüncü önemli ve dördüncü önemli şeklinde ayrıca sıralamaları istenmektedir.

DIT, Kohlberg’in ahlâkî gelişim kuramına dayandığı için elde edilen puanlar deneklerin 2, 3, 4, 5A, 5B ve 6. evrelerdeki ahlâkî yargı özelliklerini ortaya koymaktadır.

2. evre puanı gelenek öncesi düzeyi ifade etmektedir. 3 ve 4.evre puanları ise geleneksel düzeydeki ahlâkî yargıları karşılamaktadır. 5A evre puanı; sosyal yapının ahlâkî temeli alanındaki kaygılarının öne çıktığı evreyi, 5B evre puanı; sezgisel insancılığın ahlâkî temelini, 6 evre puanı; ideal sosyal işbirliği prensiplerinin ahlakını göstermektedir. “A” puanı; gelenekleri ve mevcut düzeni, keyfiliği ve haksızlıklar sonucu elde edilen refahı reddeden tutumu belirlemektedir. A puanı üniversite üçüncü sınıf öğrencilerinin gözlenen ikinci evreye gerileme olgusundan sonra önem kazanmıştır. Kohlberg ve Kramer

¹³ James R. Rest. *Revised Manual for The Defining Issues Test*, Minneapolis: Minnesota Moral Research Projects, Minnesota 1979. s. 3/1-3/6.

tarafından yapılan incelemeler bu gerilemenin yapısal bir gerileme olayı olmadığını, geleneksel ahlak ile prensiplere bağlı ahlak evreleri arasında bir ara evre oluşturduğunu ortaya koymuştur.¹⁴

“P” puanı, deneğin ağırlıklı sıralamaları sonucu ahlâkî yargısını oluştururken 5. ve 6. evreye verdiği ağırlığı göstermektedir. Başka bir ifade ile bireyin “P” puanı, gelenek ötesi ahlâkî yargı evrelerine verdiği ağırlığı göstermektedir. “D” puanı ise bütün evrelere ilişkin yargılara ait genel puanı göstermektedir. D puanı bu araştırmada kullanılmamıştır. “M” puanı deneğin anlamsız maddelere verdiği önemi ortaya belirtmektedir.

Deneklerin teste verdikleri cevapların güvenilirliğini belirleyen üç kontrol yöntemi vardır.

1. *M puanı:* M puanının 8 ve daha fazla olması durumunda,
2. *Sıralama ile derecelendirme arasındaki tutarlılık:* Önem sırasına konulan maddelerde “en önemli” olarak belirlenen maddeden daha önemli olarak bir başka madde 5’li Likert Ölçeğinde belirlenmemiş olmalıdır. Bu cevaplar arasında tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Bu durumun iki öyküden fazla tekrarlanması durumunda,
3. *Maddeleri aynı derecede önemli bulma durumu:* Denek 9’dan daha çok sayıda maddeyi aynı derecede önemli olarak belirlediğinde ve bu durum iki ve daha fazla öyküde tekrarlanıyorsa, o anket formu değerlendirmeye alınmaz.

Değerlerin Belirlenmesi Testi’nin Güvenirliği:

DIT’in geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları çeşitli araştırmalarda yapılmıştır. M. L. Davinson ve S. Robbins (1978)’in yaptığı güvenirlilik çalışmalarında DIT’in “P” ve “D” gibi ana göstergelerinin test-tekrar test ilişki katsayılarının .80, Cronbach’ın iç tutarlılık alfa indeks katsayısının .70 olduğunu göstermiştir.¹⁵

¹⁴ Gerhard Minnameier, “Ahlaki Gelişim Teorisinde Yarımlardan Bütünlere” Çev.: İbrahim Kapaklıkaya, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 1, S.1, İstanbul 2003, s.139-140.

¹⁵ Rest, a.g.e., s. 6/1.

Değerlerin Belirlenmesi Testi'nin Geçerliliği:

a. Grup Ölçütü Geçerliliği: Grup ölçütü geçerliliği farklı denek gruplarının aldıkları puanlar arasında farkın olup olmadığını saptamak amacı ile yapılmaktadır. DIT bir grup felsefe ve siyasal bilgiler doktora öğrencisi ile 9. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarının bu iki grubun farklılığını yansıtacak şekilde olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılan altı araştırmadan da benzer sonuçlar elde edilmiştir.¹⁶

b. Boylamsal Değişim Geçerliliği: DIT'ın boylamsal araştırmaları dört yıl içerisinde yapılan üç ölçümde deneklerin % 66'sının ilerleme, % 7'sinin ise gerileme gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu ilerlemenin nesil ve kültür farklılığından çok bireysel değişime bağlı olduğu belirlenmiştir.¹⁷

c. Birleştirici ve Ayrıci İlişkiler Geçerliliği: Buradaki temel amaç, kuramsal olarak ahlâkî yargıya benzer değişkenlerin, DIT ile ilişkisinin, ahlâkî benzemeyen değişkenlerden daha yüksek olup olmadığını göstermektir. Ahlâkî yargıyı ölçen diğer araçlardan örneğin "Ahlâkî Yargıların Anlaşılması Testi" ve Kohlberg'in değişik testleri ile DIT ilişkisi r: .70'e kadar çıkarken, diğer zihinsel gelişim ve zeka testleri ile en yüksek r: .50'lik bir ilişki vermiştir. Tutum ve kişilik testleri ile DIT ilişkisi anlamlı bulunamamıştır. Cinsiyet ve siyasi görüş ile DIT ilişkisi çok düşük ve anlamsız bulunmuştur.¹⁸

d. Deneysel Araştırmalarla Geliştirme Geçerliliği: Bu geçerlilik araştırması, ahlâkî akıl yürütme alanında odaklaşan deneyimlerin DIT puanlarının artmasında etkili olabileceği görüşünden hareket etmektedir. Şayet DIT yapısal örgütlenmeyi ölçüyor, özel kelimelerin öğrenilmesi ve fikirlerin ezberlenmesini ölçmüyorsa, bunları kazandıran müdahalelerin DIT puanlarını yükseltmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bunu test etmek için yapılan 16 müdahale araştırmasında hiçbir deney ve gözlem grubunda araştırmaya bağlı anlamlı bir ilerleme belirlenmemiştir. Bu alanda yapılan bir araştırmada etik öğrencileri ile mantık öğrencileri karşılaştırılmış ve mantık öğrencilerinin puanlarının mantık

¹⁶ Rest, a.g.e., s. 6/4, 6/5.

¹⁷ Rest, a.g.e., s. 6/5.

¹⁸ Rest, a.g.e., s. 6/5.

testinde, etik öğrencilerinin puanlarının ise DIT’de yükseldiği ortaya konulmuştur.¹⁹

Değerlerin Belirlenmesi Testi’nin Türk Toplumuna Uyarlanması:

DIT’in Türk toplumuna uyarlama çalışmalarını Akkoyun (1987) tarafından yapılmıştır. Akkoyun, DIT’in Türkçe formu üzerinde kültürümüze uygun bazı ifade değişiklikleri yaparak 130 kişilik üniversite öğrencileri bir araştırma yapmıştır. Test-tekrar test uygulaması aynı grup içerisinde 17 kişi ile yapılmış, Türkçe ve İngilizce DIT formları sonuçları ise Türkçe ve İngilizce’yi kullanma yeteneğine sahip 12 kişi üzerinde yapılan çalışmada karşılaştırılmıştır. DIT’in İngilizce-Türkçe test-tekrar test uygulamaları arasında .64 (.05 düzeyinde önemli), Türkçe-Türkçe test-tekrar test uygulamasında .47 (.05 düzeyinde önemli) güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Envanterin puan açısından Türkçe ve İngilizce uygulamaları arasında önemli bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Dört öykü için P puanının düzeltilmiş iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bu durumda DIT’in Türkçe ve İngilizce formunun benzer olduğu ve iç tutarlılığının yüksek olduğu görülmektedir. Yine, DIT’in Türk grubundan elde edilen P puanlarının (N:130, X: 37.80, S: 14.55) Amerikan grupları ile oldukça benzerlik gösterdiği görülmüştür. Akkoyun’un yaptığı araştırmanın bulguları, DIT’in Türk toplumunda kullanılabilirliğini göstermektedir.²⁰

Bu çalışmada, Akkoyun (1987) tarafından uygulanan DIT’in Türkçe formu esas alınarak örneklem grubundaki öğrencilerin anlayabileceği şekilde bazı kelimeler anlamı bozmayacak şekilde değiştirilmiş ve bu form kullanılmıştır. Örneklemimizde DIT’in 20 kişilik bir gruba uygulamasından elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

¹⁹ Rest, a.g.e., s. 6/6.

²⁰ Füstün Akkoyun, “Empatik Eğilim ve Ahlâkî Yargı”, *Psikoloji Dergisi*, IV. Ulusal Psikoloji Kongresi Özel Sayısı, C. 6, S. 21, Ankara 1987, s. 94-96.

Evre	r
2. Evre	0.82 ^{**}
3. Evre	0.65 ^{**}
4. Evre	0.66 ^{**}
5A Evresi	0.66 ^{**}
5B Evresi	0.68 ^{**}
6. Evre	0.71 ^{**}
P Düzeyi	0.63 ^{**}

^{**} p < 0.01

DIT'ten evrelere göre elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları 0.63 ile 0.82 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar uyguladığımız DIT'ın Türkçe formunun güvenilir olduğunun bir kanıtı sayılmıştır.

2. Kişisel Bilgi Anketi

Kişisel bilgilerin yanında, araştırmada bağımlı değişkenle ilgili olduğu düşünülen bağımsız değişkenlere ilişkin gençlerin görüşlerinin belirlendiği anket, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalardan, ilgili uzman görüşlerinden ve araştırma metot ve teknikleriyle ilgili kitaplardan yararlanılarak hazırlanan anket formu, yapılan düzeltme ve incelemelerden sonra 2002-2003 öğretim yılının ilk yarısında Denizevleri İlköğretim okuluna ve Cumhuriyet lisesine devam eden bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama esnasında ve uygulamadan sonra formların değerlendirilmesinden elde edilen bulgulardan yola çıkarak anket formları yeniden düzenlenmiştir. Yeni formla ilgili uzman görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve formlar çoğaltılmıştır.

Gerekli izinler alındıktan sonra, 2002-2003 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Mart-Mayıs aylarında örneklem okullarının rehberlik servisleriyle yapılan koordinasyonla, uygulamanın yapılacağı sınıflar ve ders saatleri belirlenmiştir. Uygulama sırasında eğitim öğretimin aksamaması için gerekli hassasiyet gösterilmiş, ders öğretmenleri ile önceden görüşülerek randevu alınmıştır. Anket ve envanter bizzat araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Uygulama yapılmadan önce, araştırmanın amacı, bilgi toplama araçları ve nasıl cevaplandırılacağı hakkında açıklamalar yapılmış, çalışmaya gönüllü olanların katılması için gerekli uyarı yapılmıştır. Çalışmaya katılmak istemeyen öğrencilere anket ve envanter verilmemiştir. Öğrencilerin uygulama sırasındaki soruları araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır. Anket ve envanterin samîmî ve dürüst bir şekilde cevaplandırılmasını sağlamak için cevap kağıtlarına kimlik bilgilerini yazmamaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Anket ve envanterlerin uygulanmasından sonra cevap kağıtları tek tek incelenerek eksik ve yanlış cevaplanan anketler elenmiştir. Ahlâkî yargı envanterleri, verilen cevapların güvenilirliğini belirleyen esaslar çerçevesinde kontrol edilerek güvenilir olmayan cevap kağıtlarının puanlaması yapılmamıştır.

Kişisel bilgi anketinden ve envanterlerden elde edilen bilgilerin istatistiksel işlemleri için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Bilgilerin analizinde ve hipotezlerin testinde gerekli olan analizler için tek yönlü varyans analizi (anova), t testi ve ki-kare testi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda ortalamalar arası farkın önemli bulunduğu durumlarda, hangi gruplar arasında farkın önemli olduğuna Tukey testi ile bakılmıştır.

Grup ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü için asgari .05 önem düzeyi kabul edilmiştir. Ancak, daha yüksek (0,01 ve 0,001) önem düzeylerinde önemli olanlar da tablolarda belirtilmiştir.

Bilgilerin analizinden elde edilen sonuçlar araştırmanın hipotezlerinin yorumlanmasında kullanılacak şekilde tablolaştırılmış ve bulgular bölümünde sunulmuştur.

4. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında ahlâkî gelişimi çeşitli açılardan inceleyen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı çalışmalar kısaca tanıtılacaktır.

Nucci (2001), Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Ahlâkîliğin yapısı ve sosyal değerlerin gelişiminin incelendiği birinci bölümde, Katolik Hristiyan ve Ortodoks Yahudi gençlerle yapılan mülakatların sonuçlarına dayalı olarak gençlerin dînî emirler ve dinin ahlâkî ve ahlak dışı davranışları düzenlemesi hakkındaki görüşlerine yer verilmektedir. İkinci bölümde de elde edilen sonuçlara dayalı olarak ahlâkî ortamların ve ahlâkî kişiliğin oluşturulması bağlamında ahlâk eğitimi ile ilgili model ve öneriler ortaya konulmaktadır.²¹

Saylağ (2001), Lise birinci sınıfa devam eden toplam 665 öğrencinin ahlâkî yargı gelişimlerinin incelendiği çalışmada DIT kullanılmıştır. Özel lise ve resmi liseye devam eden öğrencilerin ahlâkî gelişim evre puanlarının İmam-Hatip Lisesine devam edenlerden yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik değişkenlerinin ahlâkî değerlerin belirlenmesinde etkili olduğu vurgulanmaktadır.²²

Çiftçi (2001), Almanya ve Türkiye'deki Türk lise öğrencilerinin ahlâkî yargı yeteneklerini etkileyen faktörlerin karşılaştırılmasının amaçlandığı çalışmada veriler Georg Lind'in Ahlâkî Yargı Testi (MUT,1997) ve Ahlâkî Atmosfer Ölçeği (MAF, Lind 1986) ve araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen sosyo-demografik özellikleri inceleyen anket yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 15-19 yaşları arasında Hamburg, Bursa ve İstanbul'daki çeşitli liselere devam eden 401 öğrencidir. Araştırmanın en önemli bulgusu olarak, "Ailenin İslâm dininin emirlerini uygulamaya zorlaması"nın ahlâkî yargı yeteneğini negatif yönde etkileyen bir faktör olduğu ortaya konulmaktadır.²³

²¹ Larry P. Nucci, *Education in The Moral Domain*, Cambridge University Press, New York 2001.

²² Şenay Saylağ, *Lise Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Çocukların Ahlâkî Değerleri Algılama Düzeylerinin İncelenmesi*, H.Ü.Sağ.B.E., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2001.

²³ Nermin Çiftçi, *Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlakî Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, M.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul 2001.

Hart, Atkins (1999), Ergenlerde ahlâkî kimliğin oluşumunda ailenin etkisinin boylamsal bir araştırma ile incelendiği bu çalışmada ahlâkî kimlik oluşumu ile ilgili bir modeli sunulmuştur. 1979 yılında 14-21 yaşları arasında bulunan Amerikalı kadınlardan doğan yaklaşık 6000 den fazla çocuk üzerinde 1986 da başlayan bu boylamsal araştırmada boylamsal araştırma formu (National Longitudinal Survey of Youth-Child Sample-) kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya konan modele göre, ergenlikte ahlâkî kimlik gelişiminde ailenin doğrudan etkisi vardır. Bunun yanında, zengin bilişsel ve sosyal çevreye sahip olan anne babaların çocukları ile birlikte sosyal aktiviteler ve toplum yararına yapılan hizmetlere katılmaları ahlâkî kimlik gelişiminin bir göstergesi olarak bulunmuştur.²⁴

Cesur (1997), İstanbul Üniversitesi Psikoloji bölümü ile aynı üniversitenin ve Yıldız Üniversitesinin Mühendislik bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada Bilişsel Gelişim Teorisi bağlamında geliştirilen beş hipotez, Değerlerin Belirlenmesi Testi ile elde edilen ahlâkî gelişim puanları ve Mantıklı Düşünme Testiyle elde edilen puanlara göre sınanmıştır. Araştırmada yaş, eğitim seviyesi bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma sonunda bilişsel gelişim seviyesinin eğitim seviyesi ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Mühendislik öğrencilerinin erkeklerinin Mantıklı Düşünme Testinden, Psikoloji bölümünün kızlarının ise Değerlerin Belirlenmesi Testinden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.²⁵

Kurt (1996), DIT'ın kullanıldığı araştırmada, rehber öğretmenler ile Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgileri öğretmenlerinden toplam 120 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırma sonunda cinsiyet ve branşlarına göre öğretmenlerin ahlâkî gelişimleri ile denetim odağı algılamaları arasında önemli bir fark bulunmuştur. Aralarında önemli bir fark oluşmamakla birlikte rehber öğretmenlerin ahlâkî yargı puanlarının diğer branş öğretmenlerine göre yüksek olduğu görülmektedir.²⁶

²⁴ Daniel Hart and Robert Atkins, "Family Influence on the Formation of Moral Identity in Adolescence: longitudinal analyses" *Journal of Moral Education*, V. 28, N. 3, 1999, s. 375-386.

²⁵ Sevim Cesur, *The Relationship Between Cognitive and Moral Development*, B.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul 1997.

²⁶ Yakup Kurt, *Rehber Öğretmenler ve Öğretmenlerin Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Denetim Odağı Algılamaları*, A.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara 1996.

Gorman, Duffy, Heferman, (1994), orta düzeyde bulunan bir üniversiteden, çoğu birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencisi 70 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada Rest'in (1979)Değerlerin Belirlenmesi Testi kullanılmıştır. Örneklem grubundaki yaş ortalaması 18,4 olan, deney grubu olarak alınan, birinci grup 41 öğrenciye 3 kur, kişi ve sosyal sorumluluk konusunda kurs, yaş ortalamaları 18 olan 29 öğrenciye ise hizmet dışı bakış açıları kursu (Perpektives) verilmiştir. Araştırmada her iki gruba da ön test ve son test uygulanarak iki test arasındaki puan farkına göre hipotezler yorumlanmıştır. Araştırma bir ön çalışma olup şu hipotezleri test etmeyi amaçlamıştır: 1) Pratik uygulama grubunun aldığı ahlâkî yargı puanlar karşılaştırma grubundan daha yüksektir. 2) Ön test ve son test arasında, deney grubuna katılanların ilkelere bağlı düşünce yüzdesindeki artış kontrol grubuna göre daha yüksektir. 3) İlkeli düşünce yüzdesindeki artış her iki gruptaki kadınlar da her iki gruptaki erkeklerden daha yüksektir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre ileri sürülen hipotezlerin doğrulandığı görülmüştür.²⁷

Kaya (1993), 19 Mayıs Üniversitesinin çeşitli fakültelerinden toplam 1075 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, Rest'in (1979) Değerlerin Belirlenmesi Testi, E. Özgüven (1982) tarafından geliştirilen Hacettepe Kişilik Envanteri, F. Baymur (1968) tarafından geliştirilen Benlik Tasarımı Envanteri ve araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgi Anketi kullanılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin ahlâkî yargı düzeyleri ile ilişkisi olabileceği düşünülen bazı kişisel değişkenler ele alınmış, bu değişkenlerin ahlâkî yargı düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yirmi denence test edilmiştir. Araştırma sonunda, sınıf düzeyi, cinsiyet, kavrama gücü, benlik tasarımı ve uyum düzeyine göre ahlâkî yargı puanları arasında önemli farkın olduğu bulunmuştur.²⁸

Addad ve Leslau (1990), Suçlu ve suçsuz gruplar üzerinde yaptıkları araştırmada, örneklem olarak 100 yetişkin ve 103 ergen, 83 ise suçsuz kişiyi almışlardır. Araştırma sonunda, suçluların suçsuzlara oranla suçluların saldırganlıktan daha çok sinirlilik ve ahlâk dışı yargı değerlendirmelerinde

²⁷ Margaret Gorman, Josph Duffy, Margaret Heferman, "Service Experience and the Moral Developmet of College Srudents" *Religious Education*, V. 89, N. 3, 1994, s. 422-431.

²⁸ Mevlüt Kaya. *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları*, O.M.Ü.S. B.E., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Samsun 1993.

buldukları tespit edilmiştir.²⁹

Temel (1991), Yetiştirme yurtlarında ve ailesi yanında kalan ve 14-18 yaş grubundaki gençlerin cinsiyet rolü kimlikleri ve ahlâkî gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı araştırmada 160'ı yetiştirme yurdunda, 340'ı ailesi yanında kalan toplam 500 gençten oluşan örnekleme Bem tarafından geliştirilmiş cinsiyet rolü envanteri ve Rest'in (1979) değerlerin belirlenmesi envanteri uygulanmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre yetiştirme yurdunda kalan gençlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve kuruma geliş yaşlarının ahlâkî gelişim evreleri üzerinde etkili olmadığı yanı zamanda ailesi yanında kalan gençlerin de cinsiyet, yaş, anne-babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı ve sırası değişkenlerinin ahlâkî gelişim evreleri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Öte yandan yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında kalan gençlerin ahlâkî gelişim evre puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında kalan gençlerin cinsiyet rolü kimlikleri ile ahlâkî gelişimleri arasındaki ilişkinin de anlamlı olmadığı saptanmıştır.³⁰

Ma (1989), Bu araştırmada Rest (1979) tarafından geliştirilen Değerlerin Belirlenmesi Testi uygulanmıştır. Örneklem olarak, 10 ve 11. sınıfa giden 160 kız ve 82 erkek Asyalı öğrenci ile 10 ve 12. sınıfa giden 60 kız ve 58 erkek İngiliz öğrenci seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ahlâkî yönelim ile ahlâkî yargı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.³¹

Feather (1988), Bu araştırmada Güney Avusturya'da (Adelaide) değişik sosyo-ekonomik düzeydeki dört lisenin 11. sınıflarından toplam 133 öğrenciye Rest'in (1979) Değerlerin Belirlenmesi Testi ve Rokeach (1973)'in Değerler Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ahlâkî yargıları ile kişilik özelliklerinden iç uyum, açık fikirlilik ve

²⁹ M. Addad, A. Leslau, "Immoral Judgement, Extraversion, Neuraticism, and Criminal Behavior" *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, V. 31/1, 1990, s. 1-13.

³⁰ Z. Fulya Temel. *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, H.Ü.Sağ.B.E., (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara 1991.

³¹ H. K. Ma, "Moral Orientation and Moral Judgment in Adolescents in Hong Kong, Mainland, and England" *Journal of Cross-Cultural Psychology*, V. 20/2, 1989, s.152-177.

mantıklılık arasında pozitif yönde, saflık, ve itaatlilik arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.³²

Koca (1987), Ankara'da yaşayan 120 ilkokul birinci sınıf öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, cinsiyet, anne eğitim durumu, kardeş sahibi olma ve ana okuluna gidip gitmemenin ahlâkî yargıya etkisine bakılmıştır. Araştırma sonunda bu değişkenler açısından öğrencilerin ahlâkî yargılarında bazı farklılıkların olduğu bulunmuştur.³³

Akkoyun (1987), Ankara Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 130 öğrenci ile yapılan çalışmada, Mehrabian ve Epstein (1972) tarafından geliştirilmiş Duygusal Empati Ölçeği ve Rest'in (1974,1979) Değerlerin Belirlenmesi Testi uygulanmış ve siyasi parti ile ahlâkî yargı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonunda, duygusal empati ile ahlâkî yargı arasında önemli bir ilişki bulunmuştur.³⁴

Koyuncu (1983), Rest'in (1979) Değerlerin Belirlenmesi Testi ile Bem'in Cinsiyet Rollerini Envanteri'nin uygulandığı çalışmada, örneklem grubu olarak Michigan Eyalet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Siyasal Bilgiler bölümünde üçüncü sınıfa giden 69 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonunda kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet rolü kimliği ile ahlâkî yargı puanları arasında önemli bir fark bulunamamıştır.³⁵

Özkaynak (1982), Teğmen Kalmaz İlkokulu'na devam eden 6-11 yaşları arasındaki 80 öğrencinin ahlâkî Yargılarının incelendiği çalışmada sekiz adet öykü çifti kullanılmıştır. Araştırmada çocuğun cinsiyetinin, anne eğitim durumunun ve kardeşinin olup olmamasının ahlâkî yargının gelişimini genellikle etkilemediği ortaya konulmaktadır.³⁶

Çileli (1981), Doktora çalışması olarak yapılan çalışmada örneklem olarak Londra'da orta sosyo-ekonomik düzeye mensup ailelerin çocuklarının devam

³² N. T. Feather, "Moral Judgment and Human Values" *British Journal of Social Psychology*, V.27, 1988, s.239-246.

³³ Gülelgül Koca, *İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlakî Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler*, A.Ü.Z.F Yay., Anlara 1987.

³⁴ Akkoyun, a.g.m., s. 91-98.

³⁵ Nur Koyuncu, *Cinsiyet Rolü Kimliği ile Ahlakî Gelişim Evrelerinin Karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), AÜEBF, Ankara 1983.

³⁶ Benan Özkaynak, *Teğmen Kalmaz İlköğretim Okulu'na Devam Eden Altı-Onbir Yaş Grubu Çocukların Ahlak Yargılarının Gelişimi*, H.Ü.Sağ.B.E., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1982.

ettiği Wanstead High School ve Chinford Senior School'da 14-18 yaşları arasında 103 öğrenci seçilmiştir. DIT'in uygulandığı çalışmada okul, cinsiyet ve yaş açısından iki okuldaki öğrencilerin P puanları arasında önemli fark bulunmuştur.³⁷

Turiel, Edwards ve Kohlberg (1978), Türkiye'de yapılan bu araştırmanın örneklemini Manisa'nın bir köyünden 52, İzmir'de işçi sınıfından 29, Ankara'da orta sosyo-ekonomik düzeyden 32 kişi ile yaşları 10-23 arasında oluşan 113 genç oluşturmuştur. Araştırmada Kohlberg'in "Ahlâkî İkilem Anketi"nin Türkçe versiyonunu kullanılmıştır. Araştırma sonunda Kohlberg'in kuramını doğrular nitelikte yaş arttıkça ahlâkî yargı evrelerinin yükseldiği bulunmuştur. Köy ve şehirde yaşayan on yaşındaki çocukların daha çok 1. evrede olduğu artan yaşla birlikte evrelerde yükselme olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında köy ve şehirde yaşayanlarla, farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan bireylerin ahlâkî yargılarını arasında önemli farklar bulunduğu, köyde yaşayanların ahlâkî gelişimlerinin daha yavaş olduğu bulunmuştur.³⁸

Onur (1976), Ankara'da üç farklı liseden toplam 1253 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin okul ortamına, aile ortamına, arkadaş çevresine ve sosyal çevresine yönelik algılamaları, beklentileri ve değerlendirmeleri bağlamında okul ortamında gerçekleştirilen ahlak eğitimi tanımlamış ve öğrencilerin bakış görüşlerine dayalı olarak önerilerde bulunmuştur.³⁹

Şemin (1954), "Çocukta Ahlâkî Davranış ve Ahlâkî Yargı" başlıklı çalışmada İstanbul'da anaokuluna ve ilkokula giden 4-16 yaşları arasındaki toplam 291 çocuk örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada ahlâkî davranış hasbîlik, eşitlik ve bencillik bakımından incelenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, çocuğun ahlâkî davranışını yaş, kardeş sayısı ve sosyo-ekonomik durum etkilemektedir.⁴⁰

³⁷ Meral Çileli, *14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi*, A.Ü.E.F., (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara 1981.

³⁸ E. Turiel, C. Edwards, L. Kohlberg, "Moral Development in Turkish Children, Adolescent, and Young Adults" *Journal of Cross-Cultural Psychology*, V. 9/1, 1978, s. 75-86.

³⁹ Bekir Onur, *Orta Öğretimde Ahlak Eğitimi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), A.Ü.E.F., Ankara 1976.

⁴⁰ Refia Şemin, *Çocukta Ahlaki Yargı ve Ahlaki Davranış*, 2. bsk., İ.Ü. Edebiyat Fak. Yay., İstanbul 1979.

5. TEMEL KAVRAMLAR

Ahlâk (Moral) : Bir Toplum içindeki bireylerin benimsedikleri, uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallar bütünü.⁴¹

Ahlâkî Yargı (Moral Judgment) : Ahlâkî bir ikilem durumunda bireyin, başkalarının haklarını kendi haklarına karşı tartması ve bir yönde karar vermesidir.⁴²

Ahlâkî Gelişim (Moral Development) : Bireye doğru ve yanlışla ilgili ölçüler arasında ayırım yapma gücü kazandıran ve onu toplumsal davranış bakımından giderek daha yetenekli duruma getiren olgunlaşma süreci.⁴³



⁴¹ Abdullah Yeğın, *Büyük Lugat*, Türdav Yay., İstanbul 1999, s. 45

⁴² Çileli, *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*, V Yay., Ankara 1896, s. 45.

⁴³ Ferhan Oğuzkan, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, TDK Yay., Ankara 1981, s.17.

BÖLÜM I

ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL ve TEORİK TEMELLERİ

Bu başlık altında yapılan alan araştırmasının temel dayanakları bağlamında kavramsal ve teorik bir çerçeveye sunulmaya çalışılacaktır.

1. AHLÂK ve AHLÂKÎ YARGI

1.1. Ahlâkın Anlam Alanı

Diğer canlı varlık türleri arasında insanın seçkin bir konumu bulunur. Aristoteles'ten itibaren insanın, toplumsal canlı olarak tanımlanması, hayatını sürdürmesi için insanın topluluk halinde yaşamasının zorunlu olduğu anlamına gelir. Bununla birlikte insan için toplu yaşamın anlamı sözgelimi arıların ya da karıncaların toplu yaşama biçimlerinden oldukça farklıdır. Zira arı ya da karınca toplulukları dünyanın farklı yerlerinde de olsa benzer bir biçimde örgütlenmişler ve içgüdüleri sayesinde benzer davranışları tekrar ede durmaktadırlar. Buna karşın insan topluluklarının hem örgütlenişleri hem de toplumsal üretimleri çeşitlilik gösterir. Bir başka deyişle, diğer canlı varlıklardan farklı olarak insan, bilgi ve değer üretir. Her ne kadar birbiriyle iç içe giren noktaları bulunsa bile bilgi ile değer birbirinden farklıdır. Sözgelimi "Samsun'a on iki saat boyunca sağanak halinde yağmur yağmış, metrekaresine ortalama on iki litre su düşmüştür" önermesi meteorolojik (olgusal) bir bilgiyi dile getirir. Öte yandan bu bilgi, aynı zamanda iyi veya kötü değerini taşıyabilir. Mazgalların kapanmasının suyun tahliyesini engellemesi, bunun sonucunda da yağmur suyunun sele dönüşüp dükkanına olduğuna şahit olan tüccar için yağmurun yağmış olması kötüdür. Buna karşın toprağını sürmüş, gübresini ekmiş olan çiftçi için bu yağmur, iyidir.⁴⁴

Bilginin "sağ duyu bilgisi", "bilimsel bilgi" gibi türlerinin bulunmasına benzer şekilde değer dünyası da kendi içinde türlere ayrılır. Sözgelimi ünlü bir ressamın tablosu, kuşkusuz, sanat değeri taşır. Bu tablo, resim sanatının klasik bir örneği sayılabilir, ressamlar arasında taklidi yapılabilir, bu resmin izlediği yöntem bir akıma dönüşerek pek çok ressamı bu tarzda resim yapmaya yöneltebilir.

⁴⁴ Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yay., İstanbul 2000, s. 221, 689-699.; Hüsameddin Erdem, *Ahlak Felsefesi*, Hü-er Yay., Konya trz., s. 33-34.

Ayrıca aynı tablo, bir açık arttırmada oldukça yüksek bir miktara da satılabilir. Bu da, söz konusu tablonun ekonomik değerini gösterir. Öte yandan, sanat değerini ekonomik değere veya ekonomik değer sanat değerine indirgenemez. Bir başka deyişle, değerler dünyasının otonom ilgi alanları bulunmaktadır.⁴⁵

Toplumsal yaşamını göz önüne aldığımızda insanoğlunun sürekli bir devinim içinde olduğunu görürüz. Zira toplum halinde yaşamak birtakım kuralların belirlenmesini ve bunlara uyulmasını gerektirir. Toplumsal kurallar ise ahlâk, hukuk, din, siyaset gibi çok sayıda disiplinin ilgi alanına girer. Bu bağlamda sözgelimi bir insanın malını çalmak, dinde “günah”, hukukta “suç” ve ahlâk bakımından da “kötü” olarak değerlendirilir. Günah yüklemi din, suç yüklemi hukuk değerlerine ilişkin terimler iken, kötü yüklemi ahlâkî değeri ifade etmektedir. Böylece ahlâksal değerleri, kendilerini iyi veya kötü olarak nitelendirmemizin mümkün olduğu durum veya davranışlarla ilgili değerler; ve ahlâkı, insanların kendisine göre yaşadıkları bir ilkeler ve kurallar bütünü olarak tanımlayabiliriz.⁴⁶

İnsanın gerçekleştirdiği davranışları, ahlâkî olan ve olmayan biçiminde kategorik olarak ayırmak nerdeyse imkansızdır. Trafik işaretlerinin bulunmadığı bir caddeyi, trafiği kontrol ederek geçmek ahlak-dışı bir konu olarak görülebilir. Ancak söz konusu kişinin yanında bekleyen bir çocuğu ya da bir yaşlı insanı orada bırakması bu durumu aynı anda ahlakın sınırları içine taşır ve bu kişinin iyilik yapmaktan kaçınmış olmakla ve hatta o çocuğu ya da yaşlı insanı bir trafik kazasıyla baş başa bırakmakla kötü bir davranış sergilediği söylenebilir. Bir başka deyişle, insan davranışları şartlara bağlı olarak ahlakın ilgi alanına girer ya da girmez, çoğu kez de bunun belirleyici ilkesi bulunmamaktadır.⁴⁷ Öte yandan bir davranışın ahlâkî olması için, o davranışın birtakım özellikleri de olmalıdır. Bir başka deyişle bir davranışın ahlâkî bakımdan değerlendirilebilmesi için söz konusu davranışın bilinçli, iradeli ve özgür bir bireyden kaynaklanmış olması gerekir. Sözgelimi çocukların davranışları bir irade ve özgürlük taşıyabilir, ama

⁴⁵ Ahmet Arslan, *Felsefeye Giriş*, Vadi Yay., Ankara 1996, s. 108.

⁴⁶ Cevizci, a.g.e., s. 17; M. Aydın, “Ahlak”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul 1989, s. II/10.

⁴⁷ Cevizci, a.g.e., s. 18.

bilinçli değildir. “Çocuktan al haberi” deyiminin de gösterdiği gibi bir çocuk aile içinde geçen mahrem konuları herkesin önünde söyleyebilir; ancak bu davranışıyla çocuğun “söz taşıma” gibi ahlâkî olmayan bir davranış sergilediği söylenemez. Benzer biçimde akıl yetisi yerinde olmayan delilerin zararlı davranışları da ahlâkın değerlendirme alanına girmez. Uyur-gezer olan insanların bilinçlerini, başına silah dayanan insanların özgürlüklerini kaybetmiş oldukları için gerçekleştirdikleri davranışlar ahlâken kınanmaz. Bu durumda bir davranışın ahlâkî olarak değerlendirilebilmesi için söz konusu davranışın, bilinçli, iradeli ve özgür olan bir özne tarafından gerçekleştirilmiş olması gerekmektedir.⁴⁸

Ahlâk, tarih, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi insan davranışlarını inceleyen bilimler gibi sosyal bilimlerin açısından incelenebilir. Bununla birlikte, ahlâk bu bilimlerden herhangi birine indirgenemez. Bu noktada ahlâkın, diğer sosyal bilimlerden farklılığının ortaya konmasını gerektirecektir. Sözelimi ulusumuzun işgalden kurtuluşu tarihinin elinde tarihi bir olgudur. Ancak bu olgu, ahlâkın gözünde övülen, sonraki nesillere örnek olarak gösterilen ahlâkî, iyi bir davranışa dönüşür. Bir başka deyişle, tarih bilimi tarihteki olayları; psikoloji normal ve anormal insan davranışlarını incelerken ahlâk, bir toplumda kabul görmüş davranışlardan hareketle bu toplumun iyi ya da kötü değer anlayışlarını inceler. Bu açıdan ahlâk, betimsel ahlâk olarak adlandırılır. Bir toplumda kabul edilen iyi ve kötü davranış biçimlerini tarafsız olarak dile getirmekten öte bir işlevi bulunmayan betimsel ahlâkın, ahlâk kurucu bir yanı bulunmaz.⁴⁹

Aynı şekilde metaetik olarak adlandırılan ahlâk felsefesinin de ahlâk kuruculuk gibi bir yanı bulunmaz. Felsefenin biricik ilgisinin dilin mantıksal çözümlemesi veya kavramların çözümlenmesi olduğu görüşünü benimseyen düşünürler, kendilerinin normatif ahlâk kurmakla değil normatif ahlâk ifadelerini çözümlenme sorumluluğunu taşıdıklarını ileri sürerler. Böylece metaetik, toplum halinde yaşayan insanların benimsedikleri normatif ahlâk kuralları hakkında olgusal bilgilerden oluşan betimsel ahlâkın verilerini kullanmak suretiyle çeşitli normatif ahlâk anlayışlarında kullanılan kavramların dilsel ve mantıksal çözümlemesini yapmaktan ibarettir. Kısaca metaetik; karar almak, uyarmak ve

⁴⁸ Arslan, a.g.e., s. 121-123; Erdem, a.g.e., s. 56-60.

⁴⁹ Arslan, a.g.e., s. 118,119.

davranışı değerlendirmek için kullandığımız ahlâksal sözcük ve kavramların bir araştırması olarak kendini sınırlar. Bu yaklaşım, “yalan söylemek kötüdür” önermesinde geçen “yalan söylemek” ve “kötü” terimlerini tahlil ederek bu terimle kast edilen anlamı açık bir hale getirmekle yetinirler; bu tahlilden sonra da topluma yönelik normatif bir öneride bulunmazlar. Bir toplumda kabul edilen kuramları, terimleri tahlil etmek felsefenin ve dahası insan doğasının kaçınılmaz etkinliklerinden biridir. Bununla birlikte insan ve de özellikle toplum dinamik bir yapıya sahip olup ancak belli kurallar sayesinde düzenini sürdürebilmektedir. Bu nedenle, değer içerikli olan ahlâkî yargılar daima normatif yani kural koyucu bir yan taşımak zorundadırlar.⁵⁰

Böylece ahlâkın, normatifliği meselesi ile karşı karşıya kalırız. Kural koyucu olma niteliği ile ilgili olarak ahlâkta ele alınması gereken unsurlar iki yönlüdür: Birincisi, toplumda yaşayan insanlar arasında uyumu ve işbirliğini düzenli bir şekilde sağlamak için ahlâk ilkeleri ve davranış kuralları belirlenmesi, ikincisi ise toplumda yaşayan insanların söz konusu ilke ve kuralları benimseyip bunlara uygun davranışlar gerçekleştirmelerinin sağlanmasıdır. İkincisinden başlayacak olursak, ahlâk, toplumca benimsenen ilkeler ve kuralların, toplumsallaşma sürecinde içselleştirilerek birey tarafından yeniden üretilmesi anlamına gelir. Bir başka deyişle ahlâk eğitimiyle bireyin vicdanı gelişir, bir başka otoriteye gerek kalmadan birey kendi özgür bilinci, iradesi ve seçimiyle ahlâkî davranışları gerçekleştirir.⁵¹

Ahlak ilke ve kurallarının belirlenmesi süreci ise daha karmaşıktır. Zira bu süreç, ahlâkî davranışlara yüklenen iyi ve kötü değerlerinin nasıl ve nereden kaynaklandığı, bu değerlerin hangi durumlarda bir ahlâkî davranışa yüklenebileceği gibi sorunların tartışılmasını gerektirir. Normatif ahlâkın yaklaşımı, “insan öldürmek kötüdür” önermesini dile getirirken aslında “insan öldürmek kötüdür, bu nedenle hiçbir insanı öldürmemelisin” demek isteyen kural koyucu bir yaklaşımdır. Bir başka deyişle, ahlâktan eğer toplumun uyması gereken ilke ve kurallar anlaşılıyorsa, onun zorunlu olarak normatif nitelikli

⁵⁰ Harun Tepe, *Etik ve Metaetik*, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara 1992, s. 90; Arslan, a.g.e., s. 120,121.

⁵¹ Gazzâlî, *İhyâ'ü Ulûmi'd-dîn*, Çev.: A. Serdaroğlu, Bedir Yay., Ankara trs., C.1 s. 53, 58; Çiftçi, “Ahlak Eğitimi”, *Felsefe Ansiklopedisi*, Etik Yay., İstanbul 2003, s. I/97-98.

olması gerekmektedir. Bu durumda da iyi ve kötü değerlerinin kim tarafından ve hangi ölçüye göre belirleneceği sorunu karşımıza çıkmaktadır. İyi ya da kötüyü belirleyen insan mıdır yoksa Tanrı mıdır? İyi; davranışların temelinde bulunan niyet midir yoksa davranışların sonucunda ortaya çıkan haz, fayda, mutluluk ya da Tanrı'nın buyruklarına uymak mıdır?⁵² Bu sorularla birlikte ahlâkın kaynağı sorununu incelemeye geçebiliriz.

1.2. Ahlâkın Kaynağı Problemi

Düşünce tarihinde ahlâk, bakış açılarına göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Sözgelimi ahlâk kuramları, ahlâkî iyinin, ahlâkî bir davranışa yönelten niyette aranması gerektiği görüşünü benimseyenler ile söz konusu davranışın sonuçta kazandırdıklarından ortaya çıkması gerektiğini düşünenler olmak üzere ikiye ayrılır.

Bir davranışı ahlâkî kılan unsur, ünlü Alman düşünürü Kant'a göre, bu davranışın sonucunda ortaya çıkan sonuçta değil, bu davranışa yönelten niyette aranmalıdır. Ona göre insan tarafından ancak özgürce yapılan eylemler, ahlâkî olarak nitelendirilebilirler. Eğer insanın davranışları çıkara, haz edinmeye ya da Tanrı'nın hoşnutluğunu kazanmaya dayandırılacak olunursa artık insanın söz konusu davranışı özgürce gerçekleştirmiş olacağından söz edilemez. Bu nedenle insana yaraşır olan ahlâk, akıl sahibi ve özgür olan insanın yalnızca görev duygusundan kaynaklanan ahlâktır. Böylece Kant, bir davranışa yönelten niyetin, ahlâkın kaynağı olduğu görüşünü benimsemiştir.⁵³

Düşünce tarihindeki pek çok düşünür ve bu arada din düşünürlerine göre ise bir davranışı ahlâkî kılan unsur, söz konusu davranış sonucunda elde edilecek olana bağlıdır. Ne var ki bu düşünürler, ahlâk anlayışlarını dayandırdıkları ilke konusunda görüş birliği içinde değillerdir. Kimi düşünürlere göre ahlâk hazzı, faydaya veya mutluluk sağlama gibi bir sonuca götürmeli iken kimlerine göre ise Tanrı'nın buyruklarına uyma gibi bir erdemi yerine getirmeye yardımcı

⁵² Tuncer Tuğcu, *Batı Felsefesi Tarihi*, Alesta Yay., Ankara 2000, s. 577,578; Recep Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, TDV Yay., Ankara 1992, s. 32; Arslan, a.g.e., s. 129; Erdem, a.g.e., s. 15,16.

⁵³ Bedia Akarsu, *Ahlak Öğretileri*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1982, s. 207-211.

olmalıdır.⁵⁴ Çalışmamızın içeriğini göz önünde bulundurarak sonucu gözeten ahlâk kuramlarını insana veya dine dayandıran ahlâk kuramları olmak üzere iki gruba ayırabiliriz.

Ahlâkın kaynağının insan olduğu görüşünü benimseyen düşünürlerin de kendi içlerinde farklı yaklaşımları taşıdıkları görülmektedir. Sözgelimi ünlü Fransız düşünürü Sartre tarafından sistemleştirilen varoluşçu ahlâk, insanın mutlak anlamda özgür bir varlık olduğu anlayışına dayanır. Buna göre insan, kendi yolunu ancak kendisi seçmekle yükümlüdür ve bu nedenle korkak olmak kadar kahraman olmak da insanın kendi elindedir. Özgürlükle seçilen ve yapılan her şey, varoluşçu ahlâka göre ahlâkîdir ve kötü olan tek husus da yapılan bir davranıştan dolayı pişmanlık duymaktır. Bir başka deyişle yaptığından dolayı pişmanlık duymak, kendi özüne ihanet etmek anlamına gelir. Böylece varoluşçu ahlâka göre pişmanlık duymayı gerektirmeyecek her türlü davranış, ahlâka uygun davranış olarak kabul edilmelidir.⁵⁵

Pişmanlık duymayacağı her davranışı özgürce gerçekleştirilmesini ahlâkî olarak gören varoluşçu ahlâkın, sağduyunun kabul edemeyeceği bir biçimde yorumlanışını Nietzsche'nin ahlâk anlayışında görebiliriz. Ona göre ahlâkî değerler, toplumdaki güçsüzlerin kendilerini asil ve efendi yaradılışlı güçlü insanlardan korunmak için geliştirdikleri değerlerdir. Bu değerler, insanı çökerten, zayıflatan ve alçaklık ile tembelliği öğütleyen ilkelerden başka bir işe yaramamaktadır. Bu nedenle ahlâklılık demek, asil karakterli insanların insanoğlunu ilerletme uğruna gerekli olan her ne varsa onları, hiçbir engelle karşılaşmaksızın yapması anlamına gelmektedir.⁵⁶

Baskıcı bir siyasal anlayışı dillendirdiği anlaşılan Nietzsche'den farklı olarak İngiliz düşünürleri D. Hume, Bentham ve S. Mill tarafından demokratik toplum anlayışına uygun düşen ahlâk anlayışını sistemleştirmeye çalışmışlardır. Sözü edilen düşünürlere göre bir toplumda en büyük sayıda insana en büyük

⁵⁴ Takiyittin Mengüşoğlu, *Felsefeye Giriş*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1992, s. 264; Kılıç, a.g.e., s.17, 18.

⁵⁵ J.P. Sartre, *Varoluşçuluk*, Çev.: Asım Bezirci, Say Yay., İstanbul 1996, s. 90-93.

⁵⁶ Fehmi Baykan, *Nietzsche'nin Felsefesi*, Kaknüs Yay., İstanbul 2000, s. 20-30.

ölçüde fayda yani haz veren bir davranış, ahlâklı ve iyi bir davranıştır. Bu ahlâk kuramının anlaşılması büyük ölçüde haz kavramının anlaşılmasına bağlıdır⁵⁷. Ahlak düşüncesi tarihinde ahlâkın kaynağının haz olduğu görüşünü savunan akımlar bulunmaktadır. Ne var ki bu akımların, haz anlayışları birbirinden farklıdır. Sözelimi kimi düşünürlere göre en yüksek iyi, oburca yeme-içme, cinsel münasebette bulunma gibi bedensel hazlardır.⁵⁸Buna karşın Epikür gibi bazı düşünürlere göre en yüksek iyi, bedensel değil manevi hazlardır. Zira bedensel hazlar önce haz verirlerken kısa bir süre sonra daha çok acıya yol açmaktadırlar. Sözelimi oburca yeme insana haz verse de daha sonra hastalıklara yol açmaktadır. Bu nedenle Epikür'e göre ölçülü beslenmeyi, dostluk, sadakat gibi insana yaraşır manevi hazların ahlâkın dayanağı olduğu görüşünü ileri sürmüştür. Öte yandan kimi düşünürler, insanı insan yapan unsurun akıl olduğunu dile getirerek ahlâkın hazza dayandırılması yaklaşımını yadırgamışlardır.⁵⁹

Felsefe tarihinde Sokrates, Platon ve Aristo, insanın en önemli parçasının akıl olduğu fikrinden kalkarak ahlâkın, akla daha doğrusu bilgiye dayandırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu düşünürlere göre, "İki kere iki dört eder" matematiksel önermesi ne kadar nesnel aritmetik biliminde dayanıyorsa "Öldürmek kötüdür" önermesi de nesnel olan ahlâk biliminde dayanmaktadır.⁶⁰ Bu durumda ahlâk, öncelikle bilime bağlıdır; bu nedenle erdemli olmak, bilgili olmak ve erdemsiz olmak da söz konusu ahlâkî bilgiden habersiz olmak anlamına gelmektedir. İnsanoğlu yeterli ahlâkî bilgiyi edindikçe ahlâklı olacaktır. İkinci olarak ahlâk, bilgiye uygun olarak ahlâkî davranış sergileme iradesini gösterebilmektir. Böylece nefsin bedensel hazlarına gem vuran insan, akla uygun davranışları gerçekleştirerek mutluluğa ulaşacaklardır.⁶¹

Ahlâkı insana dayandıran ahlâk kuramlarının çeşitliliğini bir ölçüde ahlâkı

⁵⁷ Akarsu, a.g.e., s. 131-141.

⁵⁸ Alfred Weber, *Felsefe Tarihi*, Çev.: H. Vehbi Eralp, Sosyal Yay., İstanbul 1991, s. 47; Akarsu, a.g.e., s.21.

⁵⁹ Bertrand Russell, *Batı Felsefesi Tarihi*, Bilgi Yay., Ankara 1972, I/367-368; Weber, a.g.e., s. 90,91; Akarsu, a.g.e., s. 90-91.

⁶⁰ W.D.Ross, *Aristoteles*, Çev.: Ahmet Arslan, Ege Üniversitesi Yay., İzmir 1993, s. 227-230.

⁶¹ Fredrick Copleston, *Platon*, Çev.: Aziz Yardımlı, İdea Yay., İstanbul 1985, 2. Baskı, s.127,130-132; Akarsu, a.g.e., s. 33, 91-92, 102-104.

dine, Tanrı'ya dayandıran ahlâk kuramlarında da görürüz. İslam'ın içinde yer aldığı tektanrıci dinlere göre Tanrı, yalnızca tüm evrende bulunan varlıkları, bu arada insanı yaratmakla kalmamış ayrıca onlara uymaları gereken ahlâk kurallarını da belirlemiştir. Bu temel varsayımdan hareketle ahlâkî dine ve Tanrı'ya dayandıran iki kuram bulunur. Birinci kurama göre, ahlâkî ilke ve kuralların kaynağı bizzat Tanrı'nın buyruk ve yasaklarıdır; bu nedenle ahlâka uygun davranmak demek bu kurallara boyun eğmek anlamına gelir. Bu yaklaşıma göre “Yalan söylemek kötüdür” deyişi aslında “Tanrı'nın iradesi böyle tecelli etmiş olduğu için yalan söylemek kötüdür” anlamına gelir. Eğer Tanrı doğru söylemenin kötü ve yalan söylemenin ise iyi olacağını buyurmuş olsaydı bu durumda doğru söylemek kötü ve yalan söylemek ise iyi bir davranış olurdu. Kısaca bu yaklaşım, ahlâkî değerlerinin kaynağının insan değil, yalnızca Tanrı olacağı görüşünü sıkı bir biçimde savunur.⁶² Bu türden ahlâkî, nesnelcilik ya da deyim yerinde ise “İlahi nesnelcilik” diye nitelendirebiliriz.⁶³

Ahlâkî dine, Tanrı'ya dayandıran ikinci ahlâk kuramı ise daha farklı bir yaklaşım benimsemiştir. İslâm dünyasında daha çok Mutezili kelamcılar ile filozoflar tarafından dile getirilen bu yaklaşıma göre de Tanrı, her şeyin yaratıcısıdır. Bununla birlikte O'nun yaratması anlamsızlıklar ve çelişkiler içermez, tam aksine evrendeki her şey birbiriyle uyum içindedir. Bundan dolayı, söz konusu düşünürlere göre, Tanrı katından gönderilen din ile insana daha başta verilen aklın verileri (önselleri) birbiriyle uyumludur. Bir başka deyişle, “Yalan söylemek kötüdür” önermesi, insan aklıyla ulaşılabilecek bir sonuç olduğu gibi aynı zamanda da bir Tanrı buyruğudur. Çünkü hem akıl hem de din aynı kaynaktan beslendikleri için birbirini destekleyip teyit ederler. Hatta din, değerler sistemine delâlet eder. Böylece sözü edilen düşünürler ahlâkın, hem bu dünyada hem de ahiret hayatında insana yaraşır olan gerçek mutluluğu kazandıracığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak ahlâkın otonomluğu anlayışını zedelemeyerek, ahlâkî ilke ve davranışların toplum içinde uyulmasını sağlamak üzere Tanrı'nın ya

⁶² M. A. Draz, *Kur'ân Ahlakı*, Çev.: Emrullah Yüksel-Ünver Günay, İz Yay., İstanbul 1993, s. 4-11; Aydın, *Tanrı-Ahlak İlişkisi*, TDV. Yay., Ankara 1991, s. 10; Mustafa Çağrı, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, M.Ü.İFAV Yay., İstanbul 1989, s. 17,18; Erdem, a.g.e., s. 52.

⁶³ Fethi K. Kazanç, “Mutezili Düşünce Sisteminde Ahlaki Akılcılık” *Tabula Rasa*, Yıl 3, S.7, Ocak-Nisan 2003, s. 22.

da dinin hem pekiştirici hem de yaptırım gücü mahiyetinde bir rol oynadıkları fikrini geliştirmiş oldukları söylenebilir.⁶⁴ Son tahlilde bu ahlâk anlayışı kelâmî düşünce sisteminde “İlahi öznelcilik” olarak tanımlanabilir.⁶⁵

1.3. Ahlâkî Yargıya İlişkin Kuramlar

Ortaya konulan ahlâkî gelişim kuramlarının temellerini insan tabiatı hakkında tarihten günümüze gelen temel yaklaşımlarda bulmak mümkündür. Bunlar üç başlık altında incelenebilir:

1. *Doğuştan Günahkarlık*: Hıristiyanlığın temel inançlarından biri olan ilk günah kavramını⁶⁶ kendisine temel alan bu görüş, çocukların istenmeyen davranışlardan ve duygulardan arındırılmasının ancak eğitim yolu ile olabileceğini savunur. Bastırma ve cezâ bir eğitim metodu olarak değerlendirilmektedir. İzlerini, çocuğu dürtülerden ibaret gören, *psikoanalitik kuramda* bulduğumuz bu anlayışa dayalı olarak, ahlâk eğitiminde yöntem, olumsuz dürtülerin kontrol altına alınmasıdır.
2. *Tabula Rasa*: Çocuğun doğduğunda boş bir levha, ahlâkî açıdan da yansız bulunduğunu kabul eden bu anlayışta, eğitimin ve yaşantının bireyi iyi ya da kötü yapacağı ileri sürülür. Ahlâkî davranış toplum tarafından benimsenmeyen davranışlardan kaçınmak, hâkim normlara uymaktır. Bu bağlamda bu görüş, ahlâkî gelişimi koşullanma ve yaşantıların bir sonucu olarak gören *toplumsal öğrenme kuramını* yansıtmaktadır.
3. *Doğuştan Masumiyet*: J.J. Rousseau’ya göre “Herşey yaratanın elinden çıkarken iyidir, her şey insanların elinde bozular”⁶⁷ buna göre çocuk doğuştan saf ve temizdir. Ahlâk dışı davranışlar toplumun yönlendirmesi ile oluşmaktadır. Rousseau’nun Emil’de de ortaya koyduğu şekliyle öğretmen çocuğun toplum tarafından yozlaştırılmasına engel olmak için

⁶⁴ Aydın, a.g.e., s. 10; Çağrııcı, a.g.e., s. 14-15.

⁶⁵ Kazanç, “Mutezili Ahlak Nazariyesinde Bilgi-Değer Münasebetine Bir Bakış” O.M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, S. 12-13, Samsun 2001, s. 243.

⁶⁶ Gordon L. Anderson, “Indemnity for World Peace” *Restoring The Kingdom*, ed.: Deane William Ferm, Paragon House, New York 1984, s. 46, 47.

⁶⁷ J. J. Rousseau, *Emil Yahut Terbiyeye Dair*, Çev.: H. Ziya Ülken ve diğerleri, Türkiye Yay., 2. bsk., İstanbul 1925, s. 7.

diğer insanlarda dahil bütün istenmeyen etkilerden izole etmelidir.⁶⁸ Aslolan, bireyde var olan “iyi” yi korumak ve özgürce gelişmesini sağlamaktır. Bu bağlamda *bilişsel gelişim teorisi* bu anlayışa yaklaşır.

Ahlâkî yargıya ilişkin kuramlar, Freud’un kurduğu Psikoanalitik yaklaşımın, Hartshorn ve May tarafından ortaya konan Sosyal Öğrenme yaklaşımını ve temelleri Piaget tarafından atılan ve Kohlberg’in formüle ettiği Bilişsel Gelişim Teorisi çalışma kapsamı ile sınırlı kalmak üzere özetlenmeye çalışılacaktır.

1.3.1. Psikoanalitik Kuramının Yaklaşımı

Temel dayanaklarını açısından Psikoanalitik kuramın ahlâkî gelişim ile ilgili yaklaşımı diğer yaklaşımlardan şu şekilde ayırt edilebilir.

1. Bütün insanlar doğuştan gelen bir takım dürtülerle hareket ederler. Bunların en önemlilerinden biri, doğumdan itibaren insanın nefsi ihtiyaçlarını tatmine yönelten cinsel dürtülerdir.
2. Bu dürtüler, gerçek yaşama çıkmak için baskı yaparlar. İnsan fiziksel ve sosyal çevresi ile etkileşime girerek bu dürtülerine tatmin yolları bulmak zorundadır. Dürtülerin tatmin yollarından hangilerinin onaylanıp hangilerinin onaylanmayacağına karar veren sosyal kurallar ve gelenekler mevcuttur.
3. Bireyin çevresindeki kişiler, içgüdüsel dürtülerin tatmin tarzını ve metodunu belirlemede etkindir. Bu belirleyiciler arasında anne-baba, öğretmenler, din adamları, kanun adamları yer almaktadır. Bunlar tarafından uygun görülmeyen tatmin yolları engellenir ve cezâlandırılır.
4. Çocuk yetişirken, çevresinde kendisi için önemli olan bireyler tarafından, kendisine empoze edilen davranışlarla ilgili beklentileri kişiliğine katar. Bu beklentiler çocuğun ahlâkî değerleri olarak oluşur. Ahlâkî değerler içselleştirildiğinde artık dış denetime ihtiyaç kalmaz. Bunun yerine bireyde oluşan bilinç (vicdan) kendi kendini denetler. Bu iç denetim mekanizması yapılan doğru davranışları, kendini değerli görme, güven ve gurur duygusu ile ödüllendirirken, doğru olmayan davranışları da pişmanlık, korku ve utanma duygusu ile

⁶⁸ Tozlu, *İnsandan Devlete Eğitim*, Yeni Türkiye Yay., Ankara 2003, s. 162; Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, M.Ü.İFAV Yay., İstanbul 1992, s.187, 188.

cezâlandırır.⁶⁹

Psikoanalitik kuramın kurucusu olan Freud'un ahlâk konusundaki çalışmalarının temelini, katı ahlâk kuralcılığına yönelen hastalarının bu davranışlarının nedenini araştırmak oluşturmaktadır.⁷⁰ Freud, insanı süper ego tarafından kontrol altına alınan, biyolojik güdülerden oluşan bir varlık olarak kabul eder. Kişilik yapısı ve ahlâkî gelişim; *id* (altbenlik), *ego* (benlik) ve *süperego* (üst benlik) arasındaki ilişkinin dengeli olmasına bağlıdır. Etkileşim hâlinde olan bu yapının sağlıklı ve dengeli olması kişinin ruh sağlığını dengede tutacaktır. Süperego, anne-baba ve toplumun ahlâkî değer yargılarını içeren bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişiliğin ahlâkî yönünü oluşturan bu yapı, eylemlerin ahlâkî olup olmadığında karar verirken, cezâ ve ödül motivasyonu ile anne-baba ve toplumdaki kazandığı ahlâkî değerleri ve toplumsal idealleri kullanır. Buna dayalı olarak ahlâk, suçluluk, utanç ve aşağılık duygularının aracılığıyla seksüel ve saldırganlık dürtülerinin süperego ile kontrol edilmesi olarak değerlendirilir.⁷¹

Freud, kişilik ve ona paralel olarak ahlâk gelişiminin oral, anal, fallik, latent ve genital dönemlerden geçerek oluştuğunu söylerken, ahlâk gelişimi açısından en önemli yaş döneminin 3-5 yaşları arasındaki odipal döneme rastladığını vurgulamaktadır. Bu dönemde yoğun içişlik korkularının gelişmesi ile erkek çocuklar babaları ile kızlar ise anneleri ile özdeşlik kurmaları süperegonun gelişmesini sağlamaktadır. Süperegonun gelişim sürecinde sonraları eğitimciler, ideal model olarak seçilen kişiler anne ve babanın yerini almaktadır.⁷²

Penck ve Havinghurst gibi bazı araştırmacılar, Freud'un yaklaşımını fazla katı ve dar bulmakta ve genişletilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bunlara göre ahlâk gelişimi, Freud'un ileri sürdüğü gibi çocukluğun ilk beş yılında oluşmaz;

⁶⁹ R. Murray Thomas, *Moral Development Theories- Secular and Religious*, Greenwood Press, London 1997, s. 91.

⁷⁰ Diana E. Papalia, Sally Wenkos Olds, *Human Development*, Fourth ed. , McGraw-Hill Book Company, New York 1989, s. 13.

⁷¹ Sigmund Freud, *Psikanalize Yeni Giriş Dersleri*, Çev.: Selçuk Budak, Öteki Yay., 2. Bsk., Ankara 1997, s. 86-91.

⁷² Freud, a.g.e., s. 92, 93; Papalia, a.g.e., s. 226.

aksine altıncı yaştan sonra da devam etmektedir. Bunun yanında ahlâkî kontrol eden mekanizma olarak odipus kompleksine dayalı olarak gelişen süperego anlayışının günümüz araştırmacıları tarafından pek ilgi görmemesi de bu tezin doğruluğunu kanıtlayacak yeterli bulgunun olmaması ile açıklanmaktadır.⁷³

1.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramının Yaklaşımı

Sosyal Öğrenme Kuramı, insanın pek çok davranışını, çevresinde bulunan insanların yaptığı davranışlara öykünerek öğrendiğini savunur. Bu bağlamda Sosyal Öğrenme Teorisi ahlâkî gelişim sürecinde şu ortak noktaları içerir.

1. Bireylerin alışılmış davranış biçimleri ve ahlâkî değerleri doğuştan olmadığı gibi yaşın ilerlemesi ile kendiliğinden de değişmez. Aksine günlük yaşamdaki ilişkiler ağı içinde öğrenilir.
2. Bireyler önemli sosyal olayları ya bizzat kendileri yaşarlar ya da bunlar yaşayan diğer bireylerden haberdar olurlar. Bu bağlamda ahlâkî yargılar ve davranışlar ya bizatihi sosyal ilişkilere katılma ile ya da gözlem yolu ile öğrenilir.
3. Birey, deneyimleri sırasında edindiği davranış şekillerinden ve bir çok ahlâkî değerlerden hangisinin kabul edilip hangisinin reddedileceğinin kararını, sosyal yapı içindeki etkileşimin sonucuna bağlı olarak verir.
4. Ahlâkî gelişim başka bir değişim ve gelişimin olmadığı belli bir aşamada meydana gelen zihinsel bir süreç değildir. Ahlâkî gelişim bireyin günden güne değişen ve gelişen değerlerinin ve davranış biçimlerinin arılaştığı ve biriktiği bir süreci ifade eder.⁷⁴

Sosyal öğrenme kuramında, ahlâkî davranışların kazanılmasında öğrenilen davranışların önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu davranışların kazanılmasında pekiştireçlerin ve gözlemsel öğrenmenin etkisi büyüktür. Bu noktada ahlâkî davranışların kazanılmasında cezâ, ödül, pekiştirme, model ve taklit önemli rol oynamaktadır.⁷⁵ Aslında bu anlayışın temeli daha çok deneysel

⁷³ Çiğdem Kağıtcıbaşı, *İnsan ve İnsanlar*, Cem Mat., İstanbul 1979, s. 250.

⁷⁴ Thomas, a.e.g., s. 67.

⁷⁵ Barry Schwartz, Hugh Lacey, *Behaviorism, Science, and Human Nature*, New York 1982, s. 224-225.

çalışmalarda hayvanlar üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına dayanmakla birlikte, B. F. Skinner davranışların kazanılmasında bu kuramın çocuk yetiştirme alanında da geçerli olduğunu ileri sürmektedir.⁷⁶

Çocuk doğuştan bir takım yetenekleri getirirse de büyük oranda kişiliği pekiştiricilerle değiştirilebilir ve istenilen şekle sokulabilir. Bu bağlamda anne babalar çocuğun yetişmesi sırasında iyi davranışları ödüllendirmekte, kötü davranışları ise cezalandırmaktadır. Öte yandan davranışlar karşında anne babanın tavrını, içinde bulunduğu toplum ve kültür belirlemektedir. Anne babanın koyduğu standartlar çocukta bir vicdanın oluşmasını sağlamakta, oluşan bu iç kontrol sistemi ile çocuktaki davranışlar şekillenmeye başlamaktadır. Bu nedenle çocuğun davranışları ikinci yaşın sonuna doğru, toplumdan topluma hatta aynı toplumun farklı sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyinde farklılaşmaktadır.⁷⁷

Toplum tarafından ahlâkî olarak görülen davranışları sergilemek beraberinde pozitif pekiştirmeyi getirir. Bu yüzden bunlar iyi davranışlar olarak kabul edilip nesilden nesile aktarılır. Kötü olarak tanımlanan davranışlar ise toplum tarafından cezalandırıldığı için olumsuz pekiştirmeye maruz kalır ve yapılmaz.⁷⁸ Bu bağlamda sosyal öğrenme kuramında ahlâkî davranış ve ahlâkî yargı ile ilgili öne çıkan görüş; davranışın kazanılmasında koşullanma kurallarının geçerli olduğu, yetişkinlerin model olduğu, ayrıca cezâ ve ödül ile onaylanan davranışların öğrenildiğidir.

Görüldüğü gibi sosyal öğrenme kuramında ödül ve cezâ, davranış kazanmada tek belirleyici değildir. Yetişmekte olan birey, en yakın çevresi olan anne babadan başlayarak yetişkinlerin inançlarını, değerlerini taklit ederek bunlardan bazılarını benimser ve içselleştirir. Uygun davranışlar, kültürdeki ahlâkî değerler ve cinsiyet rollerinin özdeşim yoluyla öğrenilmesiyle ortaya konulur. Bu da kültür ve toplum tarafından takdir edilmeyi ve onaylanmayı getirir. Çocuk, sosyalleşme süreci içinde model olarak benimsediği yetişkini örnek alarak taklit yoluyla yetişkin gibi davranmaya başlar. Eğer model, belli bir güce sahip ve birey

⁷⁶ B. F. Skinner, "A Case History in Scientific Method" *Psychological Research: The Inside Story*, ed.: Michael H. Siegel, New York 1976, s. 23-45.

⁷⁷ Hans Schward, "The Interplay Between Science and Theology in Uncovering The Matrix of Human Morality" *Zygon*, S. 28, March 1993, s.64, s. 60-75.

⁷⁸ Skinner, *Beyond Freedom and Dignity*, Alfred A. Knopf, New York 1989, s. 109.

üzerinde denetim kurabiliyorsa bu durumda modeli taklit etme olasılığı artmaktadır. Anne-baba çocukların davranışlarını model olarak pekiştireçler sağlayarak etkilemektedir. Eğitim ve dolaylı ödüllendirme gibi diğer faktörler davranışın kazanılmasında etkili olmakla birlikte, taklidin statüsü en önemli faktördür.

1.3.3. Zihinsel Gelişim Kuramının Yaklaşımı

Zihinsel gelişime dayalı ahlâkî gelişim teorilerinin dayandığı temel varsayımlar şu şekilde özetlenebilir.

1. Bireyler bir takım ahlâkî durumlarla karşılaşır ve zihinsel yapıları ile bu durumlardan elde ettikleri anlamlara biçim verirler. Bireylerin zihinsel yapıları birinden diğerine farklılık gösterir. Bu durumda aynı ahlâkî olay karşısında farklı bireylerin ortaya koydukları yorum ve anlam da farklı olacaktır.
2. Çocukluk boyunca, yaşın ilerlemesine bağlı olarak zihinsel yapıda değişimler olur. Bireyin zihinsel yapısının karakteristiği, genetik yapı ve çevresel etkenlerle belirlenir. Zihinsel yapı genetik kodların ve günlük deneyimlerin etkileşiminin bir ürünüdür.
3. Ahlâkî düşünce gelişimi, bireyin zihinsel yapısındaki bir takım değişimlerin sonucudur.⁷⁹

Yaptığı kapsamlı çalışmalarla zihinsel gelişim kuramıyla birlikte anılan Jean Piaget 1932 yılında yazdığı "The Moral Judgement of The Child"⁸⁰ adlı eserinde ahlâkî gelişimle ilgili kuramını ortaya koymaya çalışmıştır. Daha sonraları Kohlberg tarafından geliştirilen "Ahlâkî Gelişim Kuramı"nın dayandığı esasları Piaget'in öne sürdüğü kurama dayanmaktadır.

a. Jean Piaget'ye Göre Ahlâkî Yargı Gelişimi

Piaget'in çalışmalarında odak noktayı, insan zekâsındaki zihinsel işlemlerin bir devreden diğerine gösterdiği gelişime ilişkin açıklamalar oluşturur.

⁷⁹ Thomas, a.e.g., s. 50.

⁸⁰ Bkz. Jean Piaget, *The Moral Judgement of The Child*, Free Press, New York 1965.

Yaptığı araştırmalarla çocuklara verilen problemleri çözmeye, çocukların kullandıkları zihinsel işlemlerin yaşlarına bağlı olarak değiştiğini ortaya koydu. Bunun büyük çocukların daha fazla bilgi sahibi olmalarından değil, nesnel dünya ile nesnelere arası ilişkileri daha iyi kavramalarını sağlayan iyi gelişmiş zekâ düzeyinden kaynaklandığını gösterdi. Piaget, zihin gelişiminin, organizmanın çevresi ile ilişkisi dolayısıyla “özümleme” ve “uyum sağlama” işlevlerine dayalı olarak geliştiğini belirtti. Buna dayalı olarak farklı yapısal özellikler ortaya koyan Piaget, duygusal devrim dönemi (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş), Soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üstü) olarak sınıflandırdığı dört zihin gelişim döneminden bahseder.⁸¹

Piaget, bu dönemlerde bireyin bebeklikten yetişkinliğe kadar, kazanılmış reflekslerden nasıl psikolojik yapılar oluştuğunu ve bunların davranışsal şemalara dönüşümünü tanımlamaktadır. Her bir basamağın kendine özgü özellikleri mevcuttur ve belli bir sıra içinde yaşanmaktadır. Yaptığı bu yapısal sınıflamada yaşamın ikinci yılındaki tasarımların zihinsel örüntülere dönüşümünü ve bu zihinsel örüntülerin çocukluk ve erinlik dönemlerinde yetişkin düşüncesini belirleyen zihin yapılarına dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çocukların düşünce ve problem çözmeye yaşlarına bağlı olarak niteliksel farklılıklar gösterdiğini, çocukların zihinsel gelişimi tamamlamak için belirli bir dönem dizisinde geçmesinin zorunlu olduğunu belirten Piaget, her dönemde bir önceki dönemin sentezinin yapılarak, problem çözümüne daha etkili ve akılcı bir yaklaşım sağlandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca o, kültürel ve toplumsal farklılıklara rağmen bu dönemlerin evrensellik arz ettiğini vurgulamaktadır.⁸²

Akıl yürütme evrelerini bir kuramla ortaya koyan Piaget, yaptığı araştırmalar sonucu ahlâkî gelişimin de evreler halinde zihinsel gelişime paralel bir tarzda oluştuğunu belirtmektedir. Ayrıca, bilinç altı zihinsel işlemler kadar, bilincinde ahlâkî gelişimin de etkili olduğunu ifade etmektedir. Ahlâk

⁸¹ Robert E. Slavin, *Educational Psychology, Theory and Practice*, Fourth ed., Bocan Paramount Publishing, Poston 1997, s. 3.

⁸² Papalia, a.g.e., s.23-24.

konusundaki görüşlerinde E. Durkheim'den etkilendiği görülen Piaget, toplumun birey üzerindeki disiplini ve bu yapı içerisinde bireyin ulaştığı bağımsızlık kavramını kuramının çıkış noktası olarak almaktadır. İradenin bağımlılığı ve bağımsızlığı noktasında I. Kant'dan etkilenen Piaget, geleneksel ahlâk ile akılcı ahlâk arasındaki farklılıkla ahlâk olgusunu ortaya koymaktadır. Ona göre, bir kurallar sistemi olarak ahlâk gelişimi bireyin bu kurallara saygıyı nasıl geliştirdiği ortaya konularak incelenebilir.⁸³

Piaget, iki tür ahlâkîlikten söz etmektedir⁸⁴. Başkalarına bağımlılık aşaması olarak nitelenen *heteronomi* dönemi, dört yaşından sekiz yaşına kadar olan çocukluk dönemini kapsamaktadır. Başkalarının yasalarına boyun eğme dönemi olarak değerlendirilebilecek bu dönemde ahlâkî gerçekçilik vardır. Birey otoriteye saygı bağlamında kuralları benimser ve kabul eder. Ahlâkî davranış, yetişkinlerin ortaya koyduğu tavra göre belirlenir. Cezâlandırılan davranış kötü, onaylanan davranış ise iyi olarak algılanır. Ahlâkî değerlerin kesin ve evrensel olduğuna inanan çocuk, davranışları sonuçlarına göre değerlendirir. İstmeden veya yardım etme niyetiyle kırılan bir düzine bardak ile dolaptan şeker çalarken kırılan bir bardak davranışlarında niyet-sonuç ilişkisi değil, direkt sonuca ve oluşan zarar göz önüne alınarak davranışın değeri belirlenir. Sekiz yaşından sonra gelişen ve “bağımsız ahlâk dönemi” olarak isimlendirilen *otonom* ahlâk döneminde çocuk, ahlâk kurallarının gerçek anlamını kavramaya başlar. Bu dönemi Piaget, çocuğun kendi yasalarına uyma dönemi olarak tanımlar. Bu dönemde giderek artan arkadaş çevresi ile girdiği etkileşim sonucu kurallar hakkındaki fikirlerinde ve bireyin benimsediği ahlâk ilkelerinde değişimler gözlenir. Buna bağlı olarak kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve gerektiğinde değişebileceği bilinci oluşmaya başlar.⁸⁵ Görüldüğü gibi davranışlar değerlendirilirken, davranışın oluştuğu ortamı anlama ve empatinin çocuğun yaşamında etkili olmaya başlamasıyla, dışarıdan zorlamayla ve öğütlerle oluşan

⁸³ Hobart Mowrer, *Morality and Mental Health*, Ran Mcnall Company, Chicago 1967, s. 62; Thomas, a.g.e., s. 58; Slavin, a.g.e., s. 58.

⁸⁴ Slavin, a.g.e., s. 58.

⁸⁵ Piaget, a.g.e., s. 29-42; Slavin, a.g.e., s. 60; Robert W. Crapps, *An Introduction to Psychology of Religion*, Mercer, Georgia 1976, s. 272-274.

ahlâk anlayışından, kaynağını bireyin içindeki ölçülerde bulan iç ahlâk anlayışına doğru bir yol alış görülmektedir.

Piaget'ye göre bağımlı ahlâk döneminden bağımsız ahlâk dönemine geçiş, doğrudan yetişkinlerin öğretmesine bağlı değildir. Değişim, bireyin sistemdeki bütün ahlâkî yaşantıları kavramaya çaba göstermesinin bir sonucudur. Ahlâkî yargılardaki değişiklikler gelişimsel sıra içinde olur. Bu değişiklikler milliyet, sosyal sınıf, din ve anne baba disiplininin bağımsız olarak yaşa göre tutarlılık göstermektedir. Piaget, ahlâkî gelişim ile zihinsel-bilişsel gelişim arasında yakın ilişki olduğunu ve ahlâkî yargılardaki değişmelerin zihinsel olgunluğa bağlı olduğunu vurgulamıştır.⁸⁶

b. Lawrence Kohlberg'e Göre Ahlâkî Yargı Gelişimi

Kaynağını Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinden alan Kohlberg⁸⁷ "zihinsel ahlâkî yargı gelişim kuramı" nı geliştirmiştir. Kohlberg, Piaget'den farklı olarak çalışmalarında çocukların oyunlarını gözlemek yerine, onlara ahlâkî ikilemleri kapsayan durumlar sunarak, bu durumlar karşısında nasıl tepkilerde bulunacaklarını sormuştur. Piaget değerlerdeki gelişmeyi heteronom ve otonom dönemlerde ararken, Kohlberg ahlâkî prensiplerin gelişmesinde sosyal kuralların kabul edilmesine de atıfta bulunmaktadır.

Kohlberg ahlâkı, türe özgü ve hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi, bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir süreç olarak değerlendirir. Zihinsel bir fonksiyon olarak ahlâk ve ahlâkî yargılama yeteneği, hiyerarşik basamaklardan

⁸⁶ Thomas, a.e.g., s. 53,57.

⁸⁷ Lawrence Kohlberg 1927-1987 yılları arasında yaşadı. Doktora çalışmalarını 1958'de Chicago Üniversitesinde tamamladı. Yale ve Chicago Üniversitelerinde çalıştıktan sonra 1967'de Harvard Üniversitesinde eğitim ve sosyal psikoloji profesörü olarak çalışmaya başladı. Onun çalışmalarında öne çıkan yön, çocuklar ve gençlerin ahlaki yargı gelişimleri ile ilgili yaptığı araştırmalar ve ortaya koyduğu teoridir. Teorisi, 1958 yılında orta sınıf Amerikan çocukları üzerinde yaptığı araştırmaya dayanır. Bulguları ve teorisi sadece Amerikan gençleri ve Amerikan sistem ve değerlerine dayandığı için teorisini farklı kültür ve dinlerden çocuklarla test etti. Bu amaçla, Amerikan halkları, Türkiye, Tayvan, Malezya, Hindistan ve Meksika gibi pek çok ülkede yaşları 9 ile 24 arasında değişen yüzlerce çocuk üzerinde araştırma yaptı. Vardığı sonuç ortaya koyduğu teoriyi destekler nitelikte oldu. John L. Elias, *Psychology and Religious Education*, Robert E. Krieger Publishing Company, Florida 1983, s. 67.

geçer ve evrensel adâlet prensibine uygun biçimde tamamlanır. Ahlâkî gelişim teorisi açısından, bireyin bir evreden diğerine nasıl geçtiği ve yükseldiği önemli bir sorudur. Kohlberg, burada kalıtım ve çevrenin etkileşim içinde eşit derecede rol oynadığına inanır. O, bireyin evreleri geçiş sürecinde bütünüyle kalıtımın ya da bütünüyle çevrenin etkisi altında olduğuna inanmaz. Bunun yerine etkileşim içinde olan dört faktörün varlığından bahseder. Birinci faktör; Piaget'in zihinsel gelişim aşamalarında tanımlandığı gibi mantıki düşünme düzeyleridir. İkinci faktör; hem genetik hem de çevresel etmenlere bağlı olan, genelde bireyin ihtiyaçlarına yönelik istek ve motivasyonlarıdır. Geri kalan iki faktör ise tamamiyle çevre ile ilgilidir. Birincisi, sosyal rolleri öğrenme fırsatları, ikincisi ise, birey tarafından bilinen sosyal kurumlardaki adalet şekilleridir.⁸⁸ Kohlberg'in belirlediği ahlâkî gelişim evreleri kültürler üstü, bilişsel yapılar olduğu yapılan empirik araştırmalarla ispatlanmaya çalışılmıştır.⁸⁹

Kohlberg'in ortaya koyduğu evre teorisinin bazı niteliksel özelliklerinden söz etmek mümkündür. Bu özellikler kısaca şu şekilde özetlenebilir.

1. Gelişim evreleri birbirini hiyerarşik olarak takip etmektedir. Biri tamamlanmadan diğerine geçilememektedir.
2. Ahlâkî gelişim herhangi bir evrede sona erebilmektedir. Kohlberg yetişkinlerin çoğunluğunun dördüncü evrede kaldıklarını, bazılarının beşinci ve altıncı evreye doğru gelişip yükseldiklerini ifade etmektedir.
3. Bireyin ahlâkî yargısı, zaman zaman bir üst ya da alt evreye kaysa bile baskın olan evrenin özelliklerini taşımaktadır.
4. Birey temsil ettiği evreden bir üst evreye doğru yöneltiler fakat bir alt evreye yönlendirilemez.
5. Bireyin yaşı her zaman ahlâkî gelişim göstergesi olarak kullanılamaz. Bazı gençler yetişkinlerden daha üst bir evrede bulunabilirler.
6. Bilişsel gelişim, ahlâkî gelişim için gerekli; ancak tek başına yeterli koşul değildir. On iki yaşından küçük bireylerin ahlâkî gelişimin üst evrelerine çıkamamalarının nedeni, bu evrelerin soyut bilişsel yetenekler, özellikle de soyut muhâkeme yeteneği gerektirmesidir.

⁸⁸ Thomas, a.e.g., s.65.

⁸⁹ Thomas, a.e.g., s. 61.

7. Empatik davranış, ahlâkî gelişim için gerekli; fakat zorunlu koşul değildir. Toplumu anlama ve karşılıklı saygıya dayalı davranışları yargılama, empati ile olanaklı olmaktadır.⁹⁰

Kohlberg, ahlâkî yapının ve ahlâkî düşüncenin ergenlik ve yetişkinliği de içine alan üç ayrı düzey ve altı evrede oluştuğunu, her bir düzeyin diğer ikisi ile bağlantılı olduğunu ileri sürmüştür. Bu düzeylerin bazıları Piaget'nin zihinsel gelişim evreleri ile benzer özellikleri taşımaktadır. Bir sonraki evre, bir önceki evreden niteliksel olarak farklıdır. Her bir düzey, bir sonraki düzeye geçmeden önce başarılmalıdır.⁹¹

Kohlberg, yaptığı araştırmalardan elde ettiği bulgulara dayalı olarak ortaya koyduğu ahlâkî gelişim teorisinin düzeyleri ve evreleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir.⁹²

I. Düzey: Gelenek Öncesi Düzey

Birinci ve ikinci evreyi de içine alan bu düzeyde çocuklar, toplumsal kurallara ve kültürel değerlere açık olarak bulunmaktadır. Bu dönemde çocuk; iyi-kötü, doğru-yanlış davranışı, o davranışı onaylayan kişinin fiziksel gücüne veya davranışla ilgili ödül-cezâ ilişkisinin sonucuna göre değerlendirmektedir. Bu, düzey 10-13 yaşlarını kapsamakla birlikte yapılan araştırmalarda bazı yetişkinlerin de gelenek öncesi düzeyde yargılarda bulduklarını ortaya koymuştur.

1. Evre: İtaat ve Cezâ Eğilimi

Davranışın sonucuna ve bu davranışa yüklenen anlama bakılmaksızın otoritenin o davranışla ilgili cezâ veya ödül davranışı gözlenerek tam bir itaatle, davranış iyi veya kötü olarak nitelendirilir. Çocuk tarafından davranışa yüklenen değer anlaşılamadığından, davranışı sürdürmek veya terk etmek yetişkinin onayına bağlıdır. Hangi davranışların yapılacağı, ödül elde etmekten çok, cezâdan

⁹⁰ Z. Fulya Temel, Ayşe B. Aksoy, *Ergen ve Gelişimi*, Nobel Yay., Ankara 2001, s. 67.

⁹¹ Lawrence Kohlberg, "The Child as a Moral Philosopher", *Moral Education*, ed.: Barry I. Channen and Jonas F. Soltis, Teacher College Press, New York 1973, s.133-134; Thomas, a.e.g., s. 59.

⁹² Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*, Harper and Row, San Francisco 1984, s.621-639; Crapps, a.g.e., s. 278-279.

kaçınma esasına göre belirlenir. Bu bağlamda korku, çocuğun değerlerini şekillendirmektedir. Bu dönemde çocuğa, uyması gereken kurallara neden uyması gerektiği açıklanmamakta; sadece kurallara uyması gerektiği ile ilgili mesajlar daha çok cezâ sembolü kullanılarak verilmektedir. Kohlberg tarafından “Ahlâkî Gerçeklik” evresi olarak tanımlanan bu evre, Piaget’nin “Heteronom Yargılar Düzeyini” betimlemektedir.

2. Evre: Bireycilik ve Çıkarıcı Amaçlar Eğilimi

Maddî ve faydacı bir görüşün ön planda bulunduğu bu dönemde birey, çıkarıcı olarak kendi ihtiyaçlarını tatmin etme eğilimindedir. Düşünme düzeyi açısından somut dönemde olan birey, “sen bana yardım et, ben de sana yardım edeyim” anlayışı içinde, insan ilişkilerine alışveriş yeri gibi bakmaktadır. Pragmatik alışveriş kavramı; sevgi, bağlılık ve adâlet kavramının yerini almaktadır. Doğru davranış, gereksinimleri tatmin eden davranış olarak değerlendirilir. Bu evrede otorite, boyun eğilmesinden öte, cezâ ve ödül veren bir araç olarak değerlendirilmektedir. Otorite, artık hatâsız değildir. Yetişkinler büyük ve güçlü olabilirler fakat onlar da hata yapabilirler anlayışı gelişmektedir. Otoriteyi algılamadaki bu değişik, bireyin topluma daha bütüncül bir şekilde bakmasını sağlamakta ve kendini başkalarının yerine koyarak düşünme becerisini gelişmesine yardımcı olmaktadır.

II. Düzey: Geleneksel Düzey

Bu düzeyde, gelenek öncesi düzeyin bencil bakış açısı terk edilerek, âilenin, grubun ve toplumun bireyden beklediği davranışlar, kişinin kendi davranışları kadar değerli olduğu görüşü benimsenmeye başlanır. Bu düzeyde birey davranışları, kendisiyle ilgili sonuçları açısından değil; bireyin kendi hakları içerisinde, grubun beklentilerini yerine getirmeye göre değerlendirme eğilimindedir. Bu düzeyde gruba değer verme ve âit olmayı içeren gerçek sosyalleşme oluşmaktadır. Bu düzeye geçişte en önemli bilişsel ayırddedici özellik olarak, rol alma ve empati kurma becerilerindeki gelişme karşımıza çıkmaktadır. Bu becerilerin gelişmesine paralel olarak birey, davranışlarla ilgili karar verebilmede bazı sosyal sistemlerin gerekli olduğunu düşünmekte ve bunlara

ihtiyaç duymaktadır.

3. Evre: İyi Çocuk ya da Kişiler Arası Uyum Eğilimi

Akran gruplarıyla işbirliğinin gözlendiği bu evrede iyi davranış; başkalarına yardım etmek, beklentiler ve kurallar doğrultusunda hareket etmektir. Bu evrede çocuk, kahramanlara ve sevilen kişilere hayranlık duymaktadır. Davranışlarında takdir ve onaylanma bekleyen çocuk, bu takdir ve onaylanmayı anne-babadan veya yakın çevreden bulamadığında akran gruplarına yönelmekte ve bu da her zaman toplumun ve âilenin onayladığı gruplar olmamaktadır. Toplumda geçerli olan davranış normlarına uymanın ön plana alındığı gözlenirken, birey, ilk kez davranışları niyete göre değerlendirmeye başlar. Bu durum ben merkeziliğin azalması ile açıklanmaktadır. Birey, fiziksel hazdan, sosyal onay yolu ile psikolojik hazza geçmektedir. Otoriteye bağımlılık hâlâ sürmekte olduğundan, iyi davranışın neler olduğunu gösteren kalıpsal davranış beklentileri bulunmaktadır. Birey, kendinden beklenen rolleri yerine getirme eğiliminde olduğundan, bazen rollerle istenilen davranışlar çatışma göstermektedir. Böylesi durumlarda uygun bilişsel çözüm veya bireysel muhâkeme devreye girerek duruma uygun bir kural bulmaktadır. Bu aşamada toplumun bütün bir kural seti ve bütün insanları idâre eden ahlâkî yasalar olduğuna ilişkin soyut kavramlar gelişmektedir. Toplumun, amaçları ve değerleri açısından çatışan gruplardan oluştuğunun farkına varan birey, insanlara güvensizlikten ve grupların çatışmasından dolayı bir dengesizliğin içine girebilmektedir. Bu çatışmanın çözümlenebilmesi bireyin, herkesin haklarını koruyan kural ve yasaların olduğu sosyal bir düzenin var olduğu anlayışına kavuşmasıyla mümkün olmaktadır.

4. Evre: Toplumsal Yasa ve Düzen Eğilimi

Sosyal sistem ve vicdan evresi olarak da isimlendirilen bu evrede, kurulu sosyal düzen kendi başına değerli olarak kabul edilir. Kendini toplumun genelleşmiş bir üyesi olarak gören bireye göre, bilişsel olarak en uygun sistem, genel ahlâkî ilkeler ile düzeni sağlayan sistemdir. Bu evrede, tek başına iyi niyetin yeterli olmadığı, yasalara uymanın bir zorunluluk olduğu düşüncesi ön plandadır.

Yasalar sosyal düzeni korumanın temel garantisi olarak görüldüğünden, onları ihlal eden kişilere karşı hoşgörülü davranılmaz. Yasalara katı bir şekilde bağlılığın, yasaların üzerinde hiçbir insan ve grubun kabul edilmediğinin gözlemlendiği bu evre, gelenek ötesi evreden önce gelen bir evredir ve çoğu yetişkin bu evrede yer almaktadır.

Kohlberg, 4B evresi adımı verdiği ve yasalara uyumdan çok, yasaların arkasındaki gerçeklere uyumadan bahsettiği bu evrede, bu yasaların arkasında var olan üç temel uyumdan söz etmektedir: Birincisi; yasaların ve kuralların amacının çoğunluğun refâhı ya da yararına olmasıdır. Kamu yararını yok eden bir kural ya da yasa, terk edilmeli veya reforme edilmelidir. İkincisi; yasalar çoğunluğun görüşünü yansıttığı için, bireyin yasalara bakışında bu esas yer almalıdır. Üçüncüsü ise; yasalarla çatışmanın olduğu durumlarda ilkeler ön plana çıkmalı, yapılması veya yapılmaması gerekenler değil, bunun ardındaki ilkeye uyulmalıdır. Bu evrede temel nokta; bireye, yasaya saygının yanında saygıyı ve uymayı gerektiren nedenlerin kazandırılmasıdır. Toplumun bir üyesi olarak birey, yasalardan sonra gelmektedir.

III. Gelenek Ötesi Düzey

Davranışların vicdan tarafından kontrol edilmeye başlandığı bu düzeyde, geçerliliği olan ahlâkî değerleri ve ilkeleri, bunları ortaya koyan grup ya da kişilerin yetkilerinden ve kişinin bu gruplarla olan özdeşleşmesinden bağımsız olarak tanımlama çabası gözlenmektedir. Bu bağlamda birey, ahlâkî değer ve ilkeleri kabul etmekte ve bu ilkeleri kendi bakış açısına göre yeniden ele alıp tanımlamaktadır. Bu düzeyde birey toplumun görüşlerinden sıyrılabildiği için otonom bir özellik kazanmaktadır ki, Kohlberg bunun en uygun ahlâkî tutum olduğunu ifade etmektedir.

5. Evre: Sosyal Sözleşme, Yararlılık ve Bireysel Haklar Eğilimi

Doğru, genel bireysel haklar ve toplumun üzerinde anlaşmaya vardığı standartlar olarak değerlendirilir. Kişisel değer ve görüşlerin göreceliliğinin farkına varıldığı bu evrede birey, toplumdaki yasaların ve sosyalleşmenin ürünü

olduğunun farkındalığı ile kanunların demokratik olarak değiştirilebileceği ilkesini benimserken, kanunların sosyal düzeni korumak, temel yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için var oldukları görüşünü savunmaktadır.

Karar vermek için bir otoriteye ihtiyaç duymayan birey, sosyal yararlılık ve çıkarı; en fazla sayıda bireyin yararına olan, toplumun çoğunluğunun refâhına ve ilgisine dönük olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Toplum yararına olmayan yasaların mantıklı gerekçelerle eleştirilebildiği ve reddedilebildiği bu evrede birey, yeni yasa önerilerinde bulunabilmektedir. Toplum temel olduğundan, toplumun korumasının, yasaların eleştirel değerlendirilmesi ile sağlanacağı düşünülmektedir. Ancak hayat ve özgürlük kavramları, toplumda çoğunluğun görüşüne ters düşse bile korunmalıdır.

Kohlberg, daha sonra yaptığı çalışmalarda beşinci evreyi iki alt evreye (5A ve 5B) bölerek incelemiştir. Öte yandan evre teorisinde en yüksek evreye ancak dahiler ve filozofların çıkabildiğini ifade etmektedir.

6. Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi:

Bireyin vicdanıyla geliştirdiği ahlâk ilkeleri tarafından doğru ve yanlışın tanımlandığı bu evre, evre kategorisinde en üst evreyi oluşturmaktadır. Oluşturulan ahlâk ilkeleri, adâlete, insan haklarının eşit ve karşılıklı oluşuna, bireysel kişi olarak insan itibarına duyulan saygıya dayalı evrensel ilkeler olarak ortaya konulmaktadır. Sosyal çıkarların düşünüldüğü beşinci evreden farklı olarak evrensellik ve tutarlılık ilkeleri hâkim duruma geçmektedir. Ahlâkî çelişkiler karşısında bireyin seçtiği, mantıksal olarak kapsamlı, evrensel ve tutarlı, somut değil soyut olan ahlâk ilkelerine göre bir çözüm arayışı geliştirilmektedir. Çoğu kez ahlâk ilkeleri ile yasalar arasında bir çelişki görülmez. Dolayısıyla yasalara uymak, ahlâk ilkelerine uymak anlamına gelmektedir. Ancak yasalarla ahlâk ilkelerinin çeliştiği durumlarda birey, ahlâk ilkelerine uymayı tercih etmelidir⁹³.

Aşağıda Kohlberg'in kuramının düzey ve evreleri bu düzey ve evrelerin genel karakteristiği bağlamında tablo halinde verilmiştir.

⁹³ Crapps, a.g.e., s. 279.

Kohlberg'in Ahlâkî Gelişim Aşamaları⁹⁴

<i>Düzeyler</i>	<i>Evreler</i>
<p>Düzyey I Gelenek Öncesi Ahlak Ahlâkî değer, bireyler ve standartlarla ilgili değil, dışsal, yarı fiziksel ya davranışlarla ilgilidir.</p>	<p>1. Evre: İtaat ve Cezâ Eğilimi Boyun eğme ve cezâ yönelimi, üstün güç ve prestij karşısında ben merkezli uyma ya da sorun çıkarmaktan kaçınma. Nesnel sorumluluk.</p> <p>2. Evre: Saf Çıkarıcı Eğilim Ben merkezli yönelme. Doğru davranış, benliğin ihtiyaçlarını ara sırada başkalarının ihtiyaçlarını karşılama davranışları. Başkalarının ihtiyaçlarının ve bakış açıların göreceli olduğunu fark etme. Eşitçilik ve alış-veriş, karşılıklı uzlaşı.</p>
<p>Düzyey II Geleneksel Ahlak İyi ve doğur rolleri yerine getirme, geleneksel düzeni ve başkalarının beklentilerini sürdürme.</p>	<p>3. Evre: İyi Çocuk Eğilimi Bşkalarının onayını alma, onları memnun etme, onlara yardım etme yönelimi. Çoğunluğun sahip olduğu kalıp yargılara ya da doğal rol davranışlarına uyma ve davranışın gerisindeki niyete göre yargılama.</p> <p>4. Evre: Yasa ve Düzen Eğilimi Otoriteyi ve toplumsal düzeni sürdürme yönelimi. Görevini yerine getirme, otoriteye saygı gösterme, var olan toplumsal düzeni koruma yönelimi. Diğerlerinin beklentilerine saygı duyma.</p>
<p>Düzyey III Gelenek Ötesi Ahlak Ahlâkî değer, benliğin paylaşılan ya da paylaşılabilen standartlara, haklara ve görevlere uymasına bağlı.</p>	<p>5. Evre: Kontrol ve Yasaya Uygunluk Eğilimi Anlaşmalı, yasalara bağlı yönelim. Anlaşabilme için kurallar ve beklentilerdeki keyfi öğeleri ve çıkış noktalarını fark etme, kontrat çerçevesinde tanımlanan görev; başkalarının istek ve haklarını, çoğunluğun istek ve rahatını çiğnemekten kaçınma.</p> <p>6. Evre: Evrensel Ahlâk İlkeleri Eğilimi Vicdan ya da ilke yönelimi. Yalnızca gerçekten beğenilen toplumsal kurallara değil aynı zamanda mantıksal evrenselliğe ve kararlılığa başvurmayı gerektiren seçim ilkelerine yönelme</p>

⁹⁴ Kohlberg, "Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View", *Moral Education*, Harvard University Press, New York 1978, s.71,72; Jerry Aldridge, Jean Box, "Moral and Effective Dimension of Childhood" *Handbook of Children's Religious Education*, ed.: Donald Ratcliff, Religious Education Press Birmingham, Alabama 1992, s. 84.

2. AHLÂK EĞİTİMİ AÇISINDAN 14-18 YAŞ ARASI DÖNEM

Bu başlık altında gençlik döneminin gelişim özelliklerini dikkate alarak ahlâk eğitimi açısından öne çıkan iki gelişim özelliği olarak dînî ve ahlâkî gelişim ele alınacaktır. Başlıktaki 14-18 yaş arası sınırlama, çalışmanın örneklem grubunu temsil etmesi açısından ve çalışmanın başlığı ile uyumluluk göstermesi yönüyle belirlenmiştir. Gelişim psikolojisi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde⁹⁵ gençlik veya ergenlik dönemi olarak incelenen dönemin 12 yaşlarından başladığı ve 18 yaşlarına kadar sürdüğü görülür. Bununla birlikte kesin sınırların konulmasının güçlüğü göz önünde bulundurularak belli yaş sınırını incelemekten öte, belli bir dönemi ifade eden gelişim basamağını incelemenin daha yerinde olacağı belirtilmektedir.⁹⁶ Bu bağlamda dînî ve ahlâkî gelişim incelenirken gençlik veya ergenlik dönemi olarak ifade edilen dönem bütünüyle ele alınacaktır.

2.1. Dînî Duygu Gelişimi ve Eğitimi

Zihinsel gelişim basamakları açısından bakıldığında ergenlik dönemi, soyut kavramların anlaşılabilirdiği, dînî özünün daha iyi kavranabildiği ve edinilen bilgilerin mantık süzgecinden geçirilerek kabul edildiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da gençlik dönemine rastlayan eğitim basamağında bu durumun dikkate alınarak bir eğitim planlanmasının yapılması zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Duygu, insanda iç veya dış etkilere bağlı olarak, bilinçli bir katkı olmadan ortaya çıkan, hoş giden ya da gitmeyen yaşantılar oluşturan ruhsal bir durumdur. İnsan hayatında çok sayıda duygu olması nedeniyle duyguları sınıflandırmak oldukça zor olmaktadır. Bununla birlikte psikologlar çeşitli sınıflamalar yapmışlardır. Bütün tasniflerin içinde dînî duyguların varlığını görmekteyiz.⁹⁷ Dînî duygu insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu duygu, belirlenmemiş, hedefi çizilmemiş bir duygu değil; aksine rûhun derinliklerinde kök salmış, ayrı

⁹⁵ Geniş bilgi için bkz.: Cavit Binbaşıoğlu, *Gelişim Psikolojisi*, Yargıcıoğlu Mat., Ankara 1975, s. 78; Ayhan Aydın, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Alfa Yay., İstanbul 2000, s. 24-26.

⁹⁶ Şemin, *Gençlik Psikolojisi*, Edebiyat Fak. Mat., İstanbul 1980, s. 13.

⁹⁷ Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi*, Aksiseda Mat., Samsun 2000, s. 96-98.

bir anlamı, değeri ve hedefi olan bir duygudur.⁹⁸ İnsanda oluşan yüksek duygu sentezlerinden biri olan dînî duygu, bir uyarıcıya ihtiyaç duymadan hissedilen duygu türü olarak ifade edilmektedir.⁹⁹ İslâm dinine göre din duygusu insanın sonradan kazandığı değil; doğumla birlikte gelen duygulardandır. İnanca göre doğumla gelen bu duygu, çevre ve toplumsal şartlar ile şekillenmektedir.¹⁰⁰

Din duygusunun ortaya çıkması erken yaşlarda olmakla birlikte, dînî uyanış dönemi olarak nitelendirilen dönem, ergenliğe yakın zamanda görülmekte ve aynı zamanda dînî şüphe ve kararsızlığın da yoğun olarak yaşandığı bir evreyi ifade etmektedir.¹⁰¹ Araştırmalar, gençlik döneminde 16 yaşındaki erkeklerin %75'inin kızların ise %50'sinin dînî şüphe içinde bulduklarını göstermektedir. Dînî şüphenin nedenlerine yönelik bazı açıklamalar yapılmaktadır. Zekâ ve muhâkeme gücünün artması, din hakkında o güne kadar edinilen bilgilerin yeniden gözden geçirilmesini ve eleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum bir taraftan dînî şüpheyi götürürken diğer taraftan da dînî duygunun bilinçli bir şekilde yerleşmesine zemin hazırlamaktadır. Dînin, tüm otorite ve ahlâk kurallarının dayandığı mutlak otorite ve bağımlılığın temeli olarak kendisini görmesi karşısında, gencin kazanmaya çalıştığı otonomisinin onu dînî reddetmeye veya en azından baş kaldırmaya itmesi, dînî şüpheyi tetikleyen bir neden olarak ortaya konulmaktadır. Bir başka neden; insan gelişiminin kaçınılmazı ve cinsel gelişim aşamalarından biri olan, erotik hislerin gelişmesidir. Genç, bu duygular karşısında tatmin ararken, önüne konulan ahlâkî ve dînî kuralların, bu duyguları tatmine engel olduğu yolundaki düşünceyle dînî ve ahlâkî emirleri reddetmeye veya şüpheyi yönelmektedir. Bunların yanında gencin yakın çevresinde yaşanan uyumsuzluklar ve sevgi eksikliği, onu hayatın anlamsızlığı hissine götürebilmektedir. Bu durum, genci ümit kaynağı olarak Tanrı'ya

⁹⁸ Kerim Yavuz, "Din Psikolojisinin Araştırma Alanı", Atatürk Ü.İ.F.D., S.5, Erzurum 1982, s.95.

⁹⁹ Neda Armaner, *Din Psikolojisine Giriş*, Ayyıldız Mat., Ankara 1980, s. 114.

¹⁰⁰ İlgili hadisler için bkz. Ebu'l- Hüseyin Müslim İbn-Haccâc el- Kuşeyrî, *es-Sahih*, Kader 46/6 (C. 4 s. 2048), Dârru İhyai'l Kütübi'l-Arabiyye, 1955; Krş. Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, DİB. Yay., Ankara 1987, s. 44.

¹⁰¹ Pierre Bovet, *Din Duygusu ve Çocuk Psikolojisi*, Çev.: Selahattin Odabaş, TTK., Ankara 1958, s. 50; Belma Özbaydar, *Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma*, Beha Mat., İstanbul 1970, s. 13-14; Peker, a.g.e., s. 107; Armaner, a.g.e., s. 91; Hayati Hökelekli, *Ergenlik Çağı Gençlerinin Dini Gelişimi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bursa 1983, s. 65.

yönlendirebilirken, dîne karşı olumsuz bir tutum takınmasına da yol açabilir.¹⁰² Araştırmalara göre ergenlik, ânî din değıştirmelerinin yaşandığı dînî bir uyanma dönemi olarak görölmektedir.¹⁰³

Bu bağlamda lise yılları, dîne bağlanma veya dîne karşı olma noktasında önem kazanmaktadır. Gencin bireysel ve toplumsal gerçeklik olarak tanıdığı dîne karşı ilgisiz kalması düşünölemez. Gençlik döneminde ortaya çıkan, bireyin kendi öz varlığına ve yaşadığı evrene ilişkin sorgulamalardan oluşan, “Ben neyim?” ile başlayarak insanlığın serüvenini irdelemeyle devam eden ve Tanrı’yı sorgulamaya kadar varan süreçte ortaya çıkan soru ve şüphelere din, kendi değerler sistemi içinde insanın özelliklerini de göz ardı etmeden cevaplar ve çözümler bulmaktadır. Var olanı ve varlığı tanıma ve anlamlandırmada bir yol olarak değerlendirilmesi gereken dînin, insanın varlık karşısında uyanış devri olarak nitelendirilebilecek bir dönem olan gençlik döneminde eğitim ve öğretime konu edilmemesi, varlığı tanıma ve anlamlandırma çabasında bir eksiklik ve yanlış tutum geliştirilmesine neden olabilecektir.¹⁰⁴ Öte yandan din eğitiminin insanın anlam arayışında kendilik bilincinin oluşmasına katkı sağlayacağını vurgulamayı unutmamak gerekir.¹⁰⁵

Öte yandan ilk çocukluk yıllarından itibaren yanlış metod ve içerikte verilen din eğitimi, yeterli ve kaliteli olmayan din adamlarının oluşturduğu olumsuz tutum ve davranış görüntüleri ile de desteklenince, dînî şüphe ve kararsızlık pekişmekte ve kalıcı hâle gelmektedir.¹⁰⁶ Ergenlerin geçirdikleri gelişim dönemi açısından içine düştükleri şüphe ve kararsızlık kadar önemli olan bir husus da onları bu durumdan kurtaracak olan yetişkinlerin yeterli düzeyde din eğitimine sahip olmamalarıdır. Zira, âilenin çocuğun dînî kişiliğinin gelişiminde

¹⁰² Mustafa Köylü, *Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri*, Etüt Yay., Samsun 2000. s. 136; Abdülkerim Bahadır, “Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, ed.: Hayati Hökelekli, Ankara Okulu Yay., Ankara 2002, s. 164-168.

¹⁰³ Köylü, a.g.e., s. 138.

¹⁰⁴ Kılıç, “Din Öğretimini Temellendirme Problemi” *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Türk Yurdu Yay., Ankara 1999, s. 59.

¹⁰⁵ Geniş bilgi için bkz.:Yurdagül Mehmedoğlu, *Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci ve Din Eğitimi*, Rağbet Yay., İstanbul 2001.

¹⁰⁶ Krş.: Hökelekli, “Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ” *Din Öğretimi Dergisi*, S. 14. MEB Yay., Ankara 1998, s. 77-79; Arthur T. Jersild, *Gençlik Psikolojisi*, Çev.: İbrahim N. Özgür, Gün Mat., İstanbul 1974, s. 386,387.

önemli bir faktör olduğu bilinmektedir.¹⁰⁷ Genç, yaşayarak bulduğu değerleri diğerlerinden üstün tutmaktadır. Ergenlik döneminin getirdiği özelliklerle her türlü otoriteye karşı çıkan gencin, dîni yaşama adına alacağı baskı, onu çözüme ve gelişmeye değil kaçışa itecektir. Dîni öğretenlerin yapması gereken; gencin, aklını, iradesini kısaca tüm melekelerini kullanabileceği bir dîni öğretim ortamını ve materyalini sunmaktır. Bunun aksine; insan varlığının derinliklerinde var olan bu duygunun bastırılmasına, gizlenmesine, yok edilmesine ve başka duygularla yer değiştirmesine zemin hazırlamak, bireyin duygusal çatışmalara mâruz kalmasına sebep olacaktır.¹⁰⁸ Bu noktada başta âile olmak üzere, örgün eğitim kurumlarında verilen din eğitiminde, gencin din konusundaki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurulması ve buna dayalı uygulama yapılması zorunludur. Bu yapıldığı takdirde, gencin sağlıklı bir dîni gelişim ortaya koyması beklenebilir.

İnsan, beden ve ruh olarak ikili bir yapıdan oluştuğu genel kabûlünden yola çıkıldığında, sağlıklı bir birey gelişimini sağlamaya yönelik olarak düşünülen bir eğitim çalışmasında iki yönden birinin ihmal edilmesi düşünülemez. Zira ilâhî dinler bireyi bu iki yapı içinde değerlendirdiklerinden, değerler sistemine dayalı olarak ortaya koydukları eğitimin amaçlarında, insanı beden ve ruh bütünlüğü içinde eğitmek ve olumlu şahsiyet özelliklerin kazanmasını sağlamak bulunmaktadır.¹⁰⁹ Aşkın olanın anlamlandırılmasını sağlamaya atfedilen önem, maddî olanı daha iyi anlamlandırma ve insan için sonsuz olanın kavranmasını sağlama çabasının bir sonucudur. Bu bağlamda eğitimin temelini, aşkını anlama çabası oluşturmaktadır. Buna dayalı olarak din eğitiminin insan merkezli, yaradılışı koruma ve geliştirmeye yönelik bir eğitim olduğunu söyleyebiliriz.¹¹⁰

¹⁰⁷ Hasan Dam, *Yetişkinlerin Din Eğitimi*, O.M.Ü.S.B.E. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Samsun, 2000. s. 37; Ali Rıza Aydın, "Çocuğun Dini Kişiliğinin Gelişiminde Aile Faktörü" *EKEV Akademi Dergisi*, S. 15, Erzurum 2003, s. 107-112.

¹⁰⁸ Mehmedoğlu, "Bir Eğitim Sorunu Olarak Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi", ed.: Halis Ayhan, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 1998, s. 125.

¹⁰⁹ Peker, "Olumlu Şahsiyet Özellikleri ve Din", *O.M.Ü.İ.F Dergisi*, S. 1, Samsun 1986, s. 100-105.

¹¹⁰ Bilgin, *İslam ve Çocuk*, DİB Yay., Ankara 1997, s. 24-25.

2.2. Ahlâkî Gelişim ve Eğitimi

Ahlâkî gelişimin temellerini, bireyin ilk beş yaşında bulmak mümkündür. Vicdânî uyanmanın bir göstergesi olan utanma ve suçluluk duygusu sayesinde birey, kazandığı içsel ölçütlerle ahlâkî gelişimi oluşturan davranışları kontrol etmeye başlar.¹¹¹ Kişilikten ayrı olarak düşünülemeyen ve kişilik gelişiminin bir alt basamağını oluşturan ahlâk duygusu, ergenlik dönemi ile birlikte gencin hayatında daha etkili bir yere sâhip olur.¹¹² Bu dönemde oluşacak ve gelişecek birtakım duyguların dengeli bir şekilde eğitilmesi ve kişilik gelişiminde sağlam bir yere oturtulması gerekmektedir.

Din insandan niyetinde ve davranışlarında doğruluk ve adalet isterken, ahlak ilmi açısından bakıldığında bu düşüncede ve eylemde ahlakî olmak olarak tanımlanabilecek bir durumdur. Dolayısıyla din eğitimi ile bireye kazandırılmak istenen davranışlarla ahlâk eğitimi bir kesişim kümesine sahip olmaktadır. Bu bağlamda belli bir inanç sistemine bağlı olan insanlar için ortaya konacak ahlâk eğitimi o inanç sisteminin getirdiği ahlâkî ilkelerden yardım almak en doğal, gerekli ve akılcı bir davranış olacaktır. Sorun din ve ahlâk eğitiminin birlikte mi yoksa ayrı ayrı mı planlanarak verileceğidir. Gençlik dönemi gelişim özellikleri açısından bakıldığında, din ve ahlâkın birbirinden ayrılmasının imkansız olduğu, bireyin sosyalleşmesi için zorunlu bir alan olarak varlığını koruduğu, eğitimin ama daha çok din eğitiminin amaç ve konusunda yer aldığı görülmektedir.¹¹³ Gençlik dönemi dine ilginin arttığı, aynı zamanda ahlâkî düşünce ve davranışlar konusunda arayışların yaşandığı bir dönem olduğu düşünüldüğünde, burada her iki alanın da dikkatlice ele alınması, birinin diğerine feda edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Gençlik dönemi sosyalleşmenin topluma uyumun ve intibâkın yaşandığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyalleşme de toplumsal kuralların ve rollerin öğrenildiği ve benimsendiği ölçüde gerçekleşir. Gencin topluma uyum

¹¹¹ Hökelekli, "Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi" ed.: Halis Ayhan, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi*, Ensar Neşriyat, İstanbul 1998, s. 186.

¹¹² Kaya, "Kişilik Özelliklerin Ahlakî Yargı Üzerindeki Etkileri", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, İstanbul 1977, S.4, s. 185.

¹¹³ Moran Gabriel, *Religious Education as a Second Language*, Religious Education Press, Birmingham Alabama 1989, s. 173; Bayraktar Bayraklı, *İslam'da Eğitim Batı Eğitim Sistemleri İle Mukayeseli*, M.Ü.İFAV. Yay., İstanbul 1989, s. 43; Hökelekli, a.g.t., s. 110.

sürecinde karşılaşacağı ahlâkî kurallar karşısında takınacağı tavır, içinde bulunduğu dönem özelliklerini yansıtır bir şekilde kabullenmeye ve itaate dayalı değil; isyana, eleştiriye ve ilk aşamada redde yönelik olacaktır. Bu karşılaşmada oluşacak kaosu aşmada gence yardımcı olacak kaynak ne olmalıdır? Bu soruya verilebilecek en uygun yanıt, insanı ve evreni bütün özellikleri ile tanımlayabilen, toplumlara, coğrafyalara ve kültürlere göre değişmeyen, evrensel yaşam kurallarını içeren bir sistemin bu yardıma kaynaklık edebileceğidir. Bu da kaynağını aşkın olandan alan bir değerler sisteminin ürettiği bir ahlâk anlayışı ve ahlâk eğitimi olmak durumundadır.¹¹⁴ İslâm dîni açısından bakıldığında, din eğitimi ve ahlâk eğitimi gibi bir ayırımın olmadığını görürüz. Dînin temel amacı insanı erdemli kılmaktır. Bu anlamda amaçlar açısından bakıldığında seküler ahlâk eğitiminin idealize ettiği insanla dînin hedeflediği insanın özellikleri aynıdır. Bütün dinlerde olduğu gibi İslâm'da da ahlâkî ilkelere çokça atıf yapılmaktadır. Hatta İslâm Peygamberi ahlâkî tamamlamak için gönderildiğini ifade etmektedir.¹¹⁵ Bu konuda gerek Kur'an da gerekse Hadislerde ahlâka ve ahlâk ilkelerine çokça atıflar yapılmaktadır.¹¹⁶ Bu anlamda İslâm'ın ahlâkî önceleyen bir din olduğunu söylemek mümkündür.

Dîne dayalı ahlâk eğitiminde göz ardı edilmemesi gereken nokta; gencin psikolojik gelişim özelliklerini de dikkate alarak, dîni konu ve kavramların eğitime dâhil edilmesidir. Otoriteci yaklaşım, insânî güç ve yeteneklerin gelişimini dikkate almadığında engelleyici olabilmektedir. Din bu anlamda bir otorite olarak sunulmamalı ve anlaşılmalıdır. Bu bağlamda ahlâkî yargı ve davranışların otoriteye dayalı telkin ve öğretiminde dikkatli olunmalıdır. Tanrı gibi insan üstü bir kaynağa yapılacak atıfta dikkat edilmesi gereken nokta, istenen ya da yasaklanan davranışların gençler açısından ikna edici bir açıklamasına yer verilmesidir. Aksi takdirde otoriteci yaklaşım, özerkliği ve kişisel sorumluluğun gelişmesini engelleyici olmakta, hatta karakter gelişimini bozabilmektedir.¹¹⁷

Uygulanacak ahlâk eğitiminde evrensel ve insânî değerlerin ön planda

¹¹⁴ Turgay Gündüz, *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*, Düşünce Yay., İstanbul 2003, s. 219.

¹¹⁵ Muvatta, Husnu'l-Hulk, 8.

¹¹⁶ İlgili bazı ayet ve hadisler için bkz.: Kur'an, 17/34; 33/21; 68/4;33/51,54; 40/19; 4/128; Müslim, Birr ve's-Sıla ve' Âdâb 45/1-51 (C.4, s. 1974-2053)

¹¹⁷ Hökelekli, a.g.m., s. 198.

tutulması esastır. Din eğitimi temelli bir ahlâk eğitiminde kullanılacak suç-cezâ, günah-af gibi ahlakî davranışı motive edici kavramların, insanın psikolojik yapısını göz önünde bulundurarak gelişimine yardımcı olacak ölçüde ele alınması gerekmektedir. Bununla birlikte ahlâk eğitimini dînî temele dayandırmanın; cezâ ve mükâfâtla motive edilen ahlâkın, ahlâkîliğin temel ölçütü olan irade özgürlüğünü ortadan kaldıracığı yönünde sakınca doğuracağı belirtilmektedir.¹¹⁸ Fakat bireye ahlâkî davranışların kazandırılmasında bir motivasyon aracı olarak cezâ ve mükâfâtın kullanılması, ne eğitim açısından bir sakınca doğurur ve ne de irade özgürlüğünü ortadan kaldırıcı bir fonksiyon icrâ eder. Aksine âhiret fikri ve gelecek dünyada hesap verme anlayışı, insanın kendini iki dünya için ayarlamasına, iyilikleri üretmesine katkıda bulunacaktır.¹¹⁹ Bu bağlamda cezânın kullanımıyla ilgili eğitimciler arasında farklı görüşler vardır. Batılı eğitimciler arasında cezâyı mutlak olarak onaylayanlar varken, İslâm eğitimcileri, eğitimde cezâyı ancak belli şartlarda izin vermektedirler. Öte yandan genel olarak eğitimde cezâ, istenen davranışların kazandırılmasında bir metod olarak geçerli görülmektedir.¹²⁰

Günümüzde en çok üzerinde durulan ve tartışılan ahlâk gelişimi teorisyeni olan Kohlberg'in teorisi ve ahlâk eğitimi ile ilgili görüşleri açısından konuya yaklaştığımızda şunu görmekteyiz. Kohlberg'e göre ahlâk eğitiminin amacı; bireyin ahlâkî yargı ve yeteneğinin doğal gelişimini desteklemek olmalıdır. Böylece birey ahlâkî yargılarını kullanarak davranışlarını kontrol edecektir.¹²¹ Kohlberg'in ortaya koyduğu görüşte bilişsel gelişime yaptığı atıfla, ahlâk alanından dînî ve Tanrı'yı dışladığı ileri sürülmektedir. Aslında teorisini bilişsel gelişime dayandırmış olması ile, ahlâk eğitimi alanından dînî ve Tanrı'yı dışlamamakta aksine o, Tanrı'nın insana verdiği özelliklerin korunması ve geliştirilmesine önemi vurgulamaktadır. Ayrıca onun ortaya koyduğu ahlâk eğitimi anlayışına dînî yapı içinde bir çok yardımcı unsur bulmak da mümkündür.

¹¹⁸ Erich Fromm, *Erdem ve Mutluluk*, Çev.: Ayda Yörükkan, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 1999. s. 21.

¹¹⁹ Tozlu, a.g.e., s. 221.

¹²⁰ Mehmet Emin Ay, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Cezâ*, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa 1993, s. 63, 185-187.

¹²¹ Elias, a.g.e., s. 77.

Bununla birlikte din eğitimcileri de onun yaklaşımındaki unsurlardan yararlanabilir.¹²² Bu açıdan bakıldığında ahlâk eğitimi ve din eğitimi, yaşam boyu bireyi kuşatan bir süreç olduğundan, her ikisi de insanda iyi türden davranışların gelişmesi için çaba sarf etmektedir. Bu bağlamda gence özdeşim modelleri, otorite figürleri, bilişsel ve duygusal motivasyon unsurlarını etkili bir şekilde sunabilecek kaynak olarak dîni metinleri gençlerin ahlâkî gelişimleri açısından kullanmak, ahlâk eğitiminin dinden ve din eğitiminden alacağı yardım olacaktır.

Sonuç olarak, gençlik döneminde gücünü ve etkinliğini artıran vicdânın, desteklenerek devreye sokulmasıyla insanî ve evrensel olanın elde edilmesinde önemli kazanımlar sağlanmış olacaktır. Kültürel, toplumsal hatta dîni değerlerin en üst düzeyde sorgulandığı bir dönem olarak gençlik döneminde, gence sunulacak malzemenin onun içinde yaşadığı toplum ve değerler sistemi ile çatıştırmayan, güvenilir, geçerli, yetkin olması gerekmektedir.¹²³ O halde önerilen; ahlâk eğitiminde, dinle temellendirilen bir ahlâk anlayışının geçerli olmasıdır. Buna göre ahlâklı insan yetiştirme amacıyla din ihmal edilmeyip ondan yardım alınmalıdır.

Temel ve öz bir yaklaşım olarak; “iyi”nin “sevap”la “kötü”nün “günah”la beslenmesiyle, Tanrı korkusu ve sevgisinin, insanın yön bulmasında yardımcı olması ve vicdânı desteklemesi, ahlâka yeni ve aşkın bir şekil kazandırabilir.¹²⁴

2.3. DKAB Dersi Bağlamında Örgün Eğitimde Din-Ahlâk Eğitiminin Karakteristiği

Çalışmanın kapsamı dışında olduğundan, Türkiye’de din eğitiminin dolayısıyla Türk eğitim sistemi içinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri’nin geçirdiği tarihi gelişimi¹²⁵ vermek yerine bu tarihi gelişim bağlamında gelinen noktada ahlâk eğitimi açısından din eğitimi ve ahlâk eğitimine yaklaşımları ve bu

¹²² James Michhel Lee, “Christian Religious Education and Moral Development” *Moral Development, Moral Education and Kohlberg*, ed.: Brenda Munsey, Religious Education Press, Birmingham Alabama 1980, s. 329; Elias, a.g.e., s. 78.

¹²³ Geniş bilgi için bkz.: Ali Kuşat, “Eğitimin ve Dinin Benlik Gelişmesiyle İlişkisi” *E.Ü.İ.F. Dergisi*, S. 11, Kayseri 2001, s. 97-103.

¹²⁴ Mualla Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri” *Uluslar Arası Din Eğitimi Sempozyumu*, Ankara 20-21 Kasım 1997, s. 33,34.

¹²⁵ Bilgi için bkz. Gündüz, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998)”, *U.Ü.İ.F.D.*, S. 7, C.7, Bursa 1998, s. 543-557; Mustafa Öcal, “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi” *U.Ü.İ.F.D.*, S. 7, C.7, Bursa 1998, s. 241-268.

yaklaşımlardan elde edilebilecek sonuçları tartışmak temel amaç olarak seçilmiştir. Şu kadarı var ki, DKAB dersi içinde yer alan, “ahlâk eğitimi” kısmının din dersi ile birleştirilmesinin tarihini vermek gerekir. Meşrutiyet dönemi okullarında yer alan ahlâk dersleri Cumhuriyet Döneminde diğer derslerin yapısı içinde yer almış ve ders dışı etkinliklerle gerçekleştirilmesi istenmiştir. Ahlâk derslerinin programlara konulması, 1974 yılında toplanan 9. Millî Eğitim Şûrâsı kararıyla olmuştur. Böylece 1974-1975 eğitim-öğretim yılında 4 ve 5. sınıftan itibaren ilk ve orta öğretime zorunlu ahlâk dersi konulmasıyla din eğitimi alanında yeni bir gelişme sağlanmıştır. 1982-1983 eğitim-öğretim yılında din dersi ile ahlâk dersi birleştirilerek *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* adı altında İlkokul 4. sınıftan itibaren zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır.¹²⁶

İlk ve orta dereceli okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı, ilk olarak 1982 Anayasası gereği 29 Mart 1982 tarih ve 2109 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe konulmuştur. 30 Ekim 1986 tarih ve 2219 sayılı Tebliğler Dergisi’nde dersin temel ilkeleri yeniden düzenlenmiştir. 13 Nisan 1992 tarih ve 2356 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan programda, tekrar edilen konular çıkartılarak bazı değişiklikler yapılmıştır. Son olarak Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün 08/09/2000 tarih ve 2941 sayılı teklifi ve Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 19/09/2000 tarih ve 373 sayılı kararı ile İlköğretim Okulu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğretim programları 2000-2001 öğretim yılından itibaren uygulanmak ve denenip geliştirilmek üzere kabul edilmiştir. Bu program halen okullarımızda uygulanmaktadır. DKAB dersleri ile ilgili olarak, birçok din eğitimcisi tarafından derslerin daha verimli hâle getirilmesi ve geliştirilmesi için bazı bilimsel çalışmalar ortaya konulmuştur.¹²⁷ Yapılan son öğretim programı; gençlerin

¹²⁶ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yay., İstanbul 1993, s. 303.

¹²⁷ Yapılan bazı çalışmalar için bkz. Beyza Bilgin, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Emel Mat., Ankara 1980; Dam, *İlköğretim I. Kademe (4-5) Öğrencilerinin Din Hakkında Sordukları Sorular ve Bu Sorular Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*, O.M.Ü.S.B.E., (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun 1996; Recep Eryılmaz, *Orta Öğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*, M.Ü.S.B.E., (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul 1995; Osman Taştekin, *Öğretmen ve Öğrencilere Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatları (İlköğretim 6.7.8. Sınıflar)*, O.M.Ü.S.B.E., (Yayımlanmamış Yüksek Lisans

gelişim özelliklerini ve yapılan çalışmalarda ortaya konulan öneri ve sonuçları dikkate alan bir program olarak görülmektedir.

DKAB derslerinin genel eğitim içindeki yeri bir çok çalışma ve araştırma tarafından ele alınmış Türk eğitim sistemi açısından örgün eğitim içindeki din ve ahlâk eğitimi bağlamında din eğitiminin yeri tartışılmıştır.¹²⁸ Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ile ilgili olarak akla gelebilecek soru, bu dersin okulun genel öğretimdeki amacına erişmesinde nasıl ve hangi katkılarda bulunabileceğidir.

Biyolojik bir varlık olan insanı diğer canlılardan ayıran ve insanlaşmasının en önemli göstergesi, kültür üretmesi ve aynı zamanda o kültürün bir ürünü olmasıdır. Kültürle yenilenen ve gelişen insanın, düzene soktuğu, ayıkladığı bu kültürü yeni kuşaklara aktarma gereği ile karşılaşması, eğitim faaliyetini zorunlu kılmaktadır. Eğitim çabasını anlamlı kılan, kültür içindeki tüm öğelerin, aynı zamanda insanın beden ve ruh gereksinimlerinin sıra ile değil, ama birlikte ve bir bütünlük içinde ele alınmasıdır.¹²⁹ Bu bağlamda, bireyin ihtiyaçları ve yetenekleri belli bir toplum içinde, kültüre göre doyurulup geliştirilmelidir. Bu eğitimi alan birey, ahlâkî davranışları kazanmış, hayasızlık ve benzeri kötü huylardan arınmış, insânî değerleri yücelten, keline güvenen ve saygınlık kazanmış biri olacaktır.¹³⁰ İnançların ve dînin, kültürün bir ögesi olduğunun bilinmesi, din eğitiminin varlığını doğuran bir neden olmaktadır. Bütün bunlar gencin bizim rehberliğimize ihtiyâcı olduğunu da göstermektedir.¹³¹

Yetiyecek yeni nesillere istenen değerleri ve erdemli davranışları kazandırmada dinin fonksiyonu ne olmalıdır? Evrensel değerleri ve ilkeleri içinde

Tezi), Samsun 1994; M. Şevki Aydın, **Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları**, Kayseri 1996; M. Zeki Aydın, "İlköğretim İkinci Kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programındaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi", **İslami Araştırmalar Dergisi**, 2000, C.13, S1, s. 5-25.

¹²⁸ Geniş bilgi için bkz.: Bilgin, "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri" **A.Ü.İ.F.D.**, C.XXIV, Ankara 1981, s. 469-483; Ahmet Gül, "Türkiye'de Örgün Din Eğitimi", **Uluslar Arası Din Eğitimi Sempozyumu**, Ankara 20-21 Kasım 1997, s. 198-197; Salih Tuğ, "Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretiminin Hukuki Dayanakları" **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, S. 6, İstanbul 1999, s. 101-105.

¹²⁹ Selçuk, **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, TDV.Yay., Ankara 1991. s. 14.

¹³⁰ Halis Ayhan, **Eğitim Bilimine Giriş**, Şule yay., İstanbul 1995. s. 60.

¹³¹ Bilgin, **a.g.m.**, s. 470; Ayrıca krş.: Tozlu, **a.g.e.**, s. 220-224; M. Z. Aydın, **Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi**, Nobel Yay., Ankara 2003, s. 53.

bulabileceğimiz dînin kaçınılmaz olarak hayatın tümü ile bütünleşmiş olduğunu görmekteyiz. Din hayatın bir kısmına ait veya ondan ayrı olmadığına göre, eğitim faaliyetleri açısından bakıldığında eğitimi, “dîni” veya “din dışı” bir faaliyet alanı olarak tanımlamak imkansızlaşır. Bu da dîni, eğitim faaliyetinin zorunlu bir alanı olarak görmeyi gerekli kılar.¹³² O halde dînin de eğitime konu olması, bir gerçeklik alanı olarak anlaşılması, kontrol edilmesi ve daha yüksek seviyede davranışlar geliştirmeye yardımcı olması gerekir. Böylece din, insanın mutluluğuna yol gösterici bir fonksiyon içerir.¹³³ Bu anlamda “din eğitiminin en önemli görevlerinden biri, insanların gördüklerini gerçekten görür, anlar ve eleştirdikten sonra kabul veya reddeder hale getirmesidir”.¹³⁴

Bu noktada üzerinde durulması gereken, din öğretiminin, ahlâkî gelişimde önemli bir yere sahip olan zihin gelişimine katkıda bulunup bulunamayacağı, gencin, karar verme, akıl yürütme, öğrenme, araştırma, sorgulama, yorumlama ve anlamaya yönelik zihinsel çabalarına katkısının ne olacağıdır. B. Bilgin’in ifadesiyle din eğitimi “inanılan dînin eğitimi”¹³⁵ olacağına göre cevap, İslâm dîni açısından ele alındığında; zihinsel yetenekleri geliştirme açısından önemli olan, düşünme, eleştiri, niçin ve nasıl sorgulamanın, eğitimi yapılacak olan İslâm’ın gereği olduğu görülür. Din öğretimi, temelde bir bilgi verme vasıtası olmakla birlikte, bireyin bilgiyi elde etme yollarını ve aklını kullanma yeteneklerini geliştiren bir süreçtir.¹³⁶ Zihinsel gelişimi sağlayacak din öğretimi nasıl olmalıdır? Bu sorunun cevabının temel argümanı, bilgi ile bilinç arasında kurulan ilişki ile verilecek dîni bilginin, bilinç haline dönüşmeden fayda ve katkı sağlayamayacağıdır. Öte yandan eğitimin evrensel nitelik taşıyan amaçlarının gerçekleşmesinde dînin desteğine ihtiyaç vardır. Sağlıklı din anlayışı, eğitimin

¹³² Krş.: K. G. Saiyidain, *İkbalin Eğitim Felsefesi*, Çev.: Necmettin Tozlu, Ankara Okulu Yay., Ankara 2003, s. 54-61; Tozlu, *İbn Tufeyl’in Eğitim Felsefesi*, İnkılap yay., İstanbul 1993, s. 11; W.H. Clark, “Çocukluk Dönemi Dini” Çev.: Neda Armaner, A.Ü.İ.F.D., C.XXXIV, Ankara 1981. s. 175-177.

¹³³ Selahattin Parlador, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Anadolu Mat., İzmir 1996, s. 14; Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegema Yay., Ankara, 2001, s. 35.

¹³⁴ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Yeni Çizgi Yay., Ankara, 1995 .s. 31.

¹³⁵ Bilgin, a.g.m., s. 476.

¹³⁶ Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, s. 29.

temel amacı olan insanın kendini tanıması, doğru düşünmesi, bilinçli davranış geliştirmesi gibi konularda bir motivasyon kaynağı olarak kullanılabilir. Bu bağlamda eğitimin istediği zihinsel değişimin gerçekleşmesi, sağlıklı bir din anlayışının oluşturulması ile mümkün olabilir.¹³⁷ Din öğretiminin nasıllığı, yapılacak din öğretiminin dayanmak zorunda olduğu kavramlarda gizlidir. M. Selçuk'un fikir ağacı metaforuyla biçimlendirdiği din eğitiminin köklerinde; insana, düşünceye, hürriyete, kültürel mirasa ve ahlâkî olana saygı bulunmaktadır.¹³⁸

İnsanlık, teknolojik gelişmelerde gösterdiği başarıyı, yaşanan dünyanın değerini ve anlamını kavrayacak düzeyde ahlâkî olgunlukta insan yetiştirmede ve eğitmede gösterememiştir. İyinin ne olduğunun bilgisine sahip olmak, onu eyleme dökmek için yeterli değildir. Çağa damgasını vuran ahlâkî yapı, hâkim olan kavramlara bağlıdır. Doğruluk, dürüstlük, erdem gibi kavramların geçerli olduğu yapıda bu özellikleri taşıyan insanlar ön plana çıkarken; aksi durumda, geçerli olan kavramları eyleme dönüştüren insanlar önde olacaktır. Genç için önemli olan tarihsel iyi örnekler değil, yaşanan örneklerdir. Yaşanılan çağın ahlâkî sorgulamasının yapılmadığı bir eğitim, genci gerçeklikten kopmuş hayal dünyasına sürükler. Dürüstlük, doğruluk, insan haklarına saygı gibi evrensel değerleri herkes benimser ve her anne-baba, çocuklarının bunlara sahip olmasını ister. Burada anne-babanın dindar olmasının ya da olmamasının önemi yoktur.¹³⁹

Eğitimin genel amaçlarından hareketle okullardaki din eğitiminin hedeflerini C. Tosun, 1. Kendini gerçekleştirmede dînin katkısından yararlanma, 2. Toplumsal hayâtın dînî boyutuna uyum sağlama, 3. Dînin evrensel boyutunu kavrama, 4. Dîni aslına uygun öğrenme, 5. Kültürün dînî boyutunu algılayıp benimseyerek onu ilerletecek güce sahip olma, 6. Ahlâkî alanda dînin katkılarından faydalanma şeklinde ortaya koymaktadır. Ahlâkî alana dînin

¹³⁷ Selçuk, "Din Eğitimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir Mi?" *İslamiyat I*, S. 1, Ankara 1998, s. 73-87; Hasan Onat, "Niçin Din Eğitimi?" *Uluslar Arası Din Eğitimi Sempozyumu*, Ankara 20-21 Kasım 1997, s. 17,18.

¹³⁸ Selçuk, "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri", s. 30.

¹³⁹ Selçuk, *a.g.m.*, s. 33-34.

katkısını ise, bireysel ve toplumsal ahlâkî davranışlardaki dini temellere göre, bu davranışlara uyum sağlama, bu davranışlardaki gelişme ve değişmeleri dînin ana kaynaklarından hareketle anlayabilme, ahlâkî davranışları kendi davranışları haline getirme yeteneklerinin geliştirmesi olarak belirlemek mümkündür.¹⁴⁰



¹⁴⁰ Tosun, a.g.e., s. 160,161.

BÖLÜM II

BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında önce örnekleme giren gençlerin kişisel bilgilerine yer verilecektir. Bu kişisel bilgiler içinde araştırmamızın bağımsız değişkenleri de yer almaktadır. İkinci olarak gençlere bazı ahlâkî davranış örnekleri olarak sunulan ahlâkî durumlarla ilgili bulgular yer alacaktır. Son olarak da ahlâkî yargıya ilişkin bulgular ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar verilecektir.

1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR

1.1. Cinsiyet

Tablo 1
Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	230	52,6
Kız	207	47,4
Toplam	437	100

Örnekleme grubunu oluşturan toplam 437 öğrencinin %52,6'sı erkek %47,4'ü kızlardan oluşmaktadır. Araştırmamızın evreninde erkeklerin oranı %55, kızların oranı ise %45 dir. Cinsiyet dağılımı açısından, gerek örgün eğitime devam eden öğrenciler, gerekse evrenimizdeki kız ve erkek öğrencilerin oranı göz önüne alındığında, örneklemedeki cinsiyet dağılımı oranlarının geçerli olduğu görülmektedir. Buna göre örneklemin cinsiyet dağılımı açısından evreni temsil ettiği söylenebilir.

1.2. Yaş

Tablo 2
Yaş Dağılımı

Yaş	N	%
14	106	24,3
15	64	14,6
16	105	24,0
17	89	20,4
18	73	16,7
Toplam	437	100

Örnekleme grubuna giren öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre 14-18 yaş grubu olarak belirlenen örnekleme 14 yaş

% 24,3, 15 yaş % 14,6, 16 yaş %24, 17 yaş % 20,4 ve 18 yaş da %16,7 ile temsil edilmektedir.

1.3. Okul

Örnekleme giren öğrencilerin belirlenen evrendeki okullara dağılımları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3
Okullara Göre Dağılımı

Okullar	N	%
A.E. Meslek Lisesi	112	25,6
A.İ-H Lisesi	104	23,8
19 Mayıs Lisesi	93	21,3
DEİÖO	57	13,0
23Nisan İÖO	34	7,8
GSK İÖO	37	8,5
Toplam	437	100

Tablo 3 incelendiğinde, Endüstri Meslek Lisesinin %25,6, İmam-Hatip Lisesinin %23,8, 19 Mayıs Lisesinin %21,3 ve İlköğretim okullarının toplamda % 29,3 ile örnekleme yer aldıkları görülmektedir.

1.4. Sınıf

Tablo 4
Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
İlköğretim 8	129	29,5
Lise 1	113	25,9
Lise 2	98	22,4
Lise 3	97	22,2
Toplam	437	100

Uygulama yapılan okulların her birinden tesadüfî örneklem yöntemi ile her sınıf düzeyinden bir şube seçilmiştir. Buna göre evren içinde örnekleme giren öğrencilerin % 29,5'i İlköğretim 8. sınıfa, %25,9'u Lise 1, % 22,4'ü Lise 2 ve % 22,2'si ise Lise 3. sınıfta öğrenim görmektedirler.

1.5. Akademik Başarı Algısı

Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacı ile kişisel bilgi anketinde öğrencilerin akademik başarılarını nasıl değerlendirdikleri ile ilgili bir soru sorulmuştur. Akademik başarıyı belirlemek için öğrencilerin not ortalamaları

da sorulabilir veya öğrencilerin not ortalamaları idareden alınabilirdi. Anketlere isim yazılmadığından idareden alınacak not ortalamalarının kullanılma olanağı olmayacaktı. Her öğrencinin not ortalamasını bilmeyeceği de göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin başarı durumlarını kendi algıları bağlamında tespit edilmeye çalıştık.

Tablo 5
Algılanan Akademik Başarı Dağılımı

Akademik Başarı	N	%
Pekiyi	64	14,6
İyi	204	46,7
Orta	153	35,0
Düşük	14	3,2
Cevapsız	2	0,5
Toplam	437	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi, örneklem grubunda kendisini başarısız olarak görenler %3,2 ile çok başarılı olarak bulanlar ise % 14,6 ile temsil edilmektedir. Bunun dışında % 46,7 kendini iyi olarak değerlendirirken %35’lik bir grup ise orta düzeyde bir başarıya sahip olduklarını ifade etmektedirler.

1.6. Ailenin Gelir Durumu

Tablo 6
Ailenin Gelir Durumu

Gelir Düzeyi	N	%
Yüksek	16	3,7
Ortanın Üstünde	109	24,9
Orta	232	53,1
Ortanın altında	50	11,4
Düşük	30	6,9
Toplam	437	100

Öğrencilere ailelerinin gelir durumunu Türkiye ölçeğinde nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Ailelerin ekonomik durumlarını gerçekçi düzeyde belirlemek mümkün olmadığından, Öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeylerini Türkiye ölçeğinde algılayışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ile ilgili algıları Tablo 6’da belirtilmektedir. % 3,7’lik az bir grup ailelerini gelir düzeyini yüksek olarak değerlendirirken, % 6,9’luk bir grup ise düşük olarak değerlendirmektedir. Gelir

düzeylerini orta ve ortanı üstünde görenlerin toplam oranı % 78'dir. Ortanın altında ama düşük bir gelir düzeyine sahip olmadıklarını düşünenler % 11,4 ile temsil edilmektedir.

1.7. Anne- Baba Öğrenim Durumu

Tablo 7
Anne - Baba Öğrenim Durumu

Eğitim Durumu	Baba		Anne	
	N	%	N	%
Okur yazar değil	2	0,5	23	5,3
Sadece okur yazar	6	1,4	18	4,1
İlkokul mezunu	151	34,6	217	49,7
Orta okul mezunu	75	17,2	61	14,0
Lise veya dengi okul mezunu	122	27,9	109	24,9
Üniversite veya yüksek okul mezunu	81	18,5	9	2,1
Toplam	437	100	437	100

Babası okura yazar olmayanlar % 0,5 iken, anneleri okur yazar olmayanların oranları % 5,3'tür. Aynı şekilde bu durum diğer öğrenim durumları içinde söz konusudur. Babası herhangi bir üniversite veya yüksek okul mezunu olanların oranı % 18,5 iken, bu oran annelerde % 2,1 olarak görülmektedir. Buna göre babaların eğitim düzeyinin annelerden daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

1.8. Anne Baba Mesleği

Tablo 8
Anne - Baba Mesleği

Meslek	Baba		Anne	
	N	%	N	%
İşsiz - Ev hanımı	14	3,2	366	83,8
Çiftçi	29	6,6	6	1,4
Esnaf- Tüccar- Serbest Meslek	166	38,0	16	3,7
İşçi- İşçi Emeklisi	107	24,5	18	4,1
Memur - Memur Emeklisi	120	27,5	30	6,9
Toplam	436	99,8	436	99,8
Cevapsız	1	0,2	1	0,2

Araştırmamızın örneklem grubunun oluşturan öğrencilerin anne babalarının hangi mesleği yaptıkları da belirlenmiştir. Buna göre örneklemimizde annelerinin % 83,9'unu ev hanımları oluşturmaktadır. Eğitim durumu ne olursa

olsun örneklemimiz açısından kadınların çoğunun çalışmadığı görülmektedir. Babası işsiz olanların oranı ise % 3,2'dir.

1.9. Algılanan Anne-Baba Tutumu

Tablo 9
Algılanan Anne-Baba Tutumu

Tutum	Baba		Anne	
	N	%	N	%
Demokratik	219	50,1	196	44,9
Otoriter	101	23,1	82	18,8
Aşırı koruyucu	104	23,8	147	33,6
İlgisiz	9	2,1	8	1,8
Cevapsız	4	0,9	4	0,9
Toplam	437	100	437	100

İlgili soruya cevap vermeyen % 0,9'luk kısım dışarıda bırakıldığında anne-baba tutumları açısından örneklemin yaklaşık yarısının anne-babasının (% 44,9 – %50,1) çocuklarına karşı “Demokratik” bir tutum içinde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte gençlerin Babalarını daha “Otoriter” (% 23,1) annelerini ise “Aşırı koruyucu” (%33,6) olarak değerlendirildiği görülmektedir.

1.10. Öğrencilerin Anne-Baba Dindarlık Düzeyi Alguları

Tablo 10
Algılanan Anne-Baba Dindarlık Düzeyi

Düzy	Baba		Anne	
	N	%	N	%
Dindar	287	65,7	331	75,7
Biraz dindar	122	27,9	89	20,4
Dindar değil	26	5,9	15	3,4
Cevapsız	2	0,5	2	0,5
Toplam	437	100	437	100

Din ve ahlâk eğitimi ile ilişkisi göz önünde bulundurularak örneklemin anne-babaların dindarlık düzeyi öğrencilerin dindarlık alguları açısından değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin çoğu, anne (% 75,7) ve babalarını (% 65,7) dindar olarak görmektedirler. Buna karşılık anne (% 3,4) ve babalarını (% 5,9) dindar olarak görmeyenlerin oranı düşüktür. Buna göre örneklemimize giren gençlerin annen ve babalarını genel olarak dindar olarak algılandıklarını söylemek mümkündür.

1.11. Öğrencilerin Kendi Dindarlık Düzeyi Algıları

Kişisel bilgi anketinde yer alan gençlerin kendi dindarlık düzeyleri ile ilgili algılarını belirlemek için sorulan soruya verilen cevapların yüzde dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11
Öğrencilerin Kendi Dindarlık Düzeyini Algılamaları

Dindarlık Düzeyi	N	%
Dindar	267	61,1
Biraz dindar	142	32,5
Dindar değil	28	6,4
Toplam	437	100

Öğrencilerin kendi dindarlık algıları kapsamında Tablo 11 incelendiğinde, gençlerin % 61,1’inin kendilerini dindar olarak algıladıkları, % 32,5’inin biraz dindar ve % 6,4’ünde dindar değil olarak algıladıkları görülmektedir.

1.12. Öğrencilerin Dînî Bilgi Yeterliliklerini Algıları

Tablo 12
Öğrencilerin Dînî Bilgi Düzeyi

Dînî Bilgi Düzeyi	N	%
Yeterli	130	29,7
Kısmen yeterli	211	48,3
Yeterli değil	96	22,0
Toplam	437	100

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri söz konusu olduğunda öğrencilerin dînî bilgilerinin ne derece yeterli olup olmadığını araştırılması gerekmektedir. Öğrencilerin dînî bilgi yeterliliğinin ne düzeyde olduğunun sorulduğu soru ile ilgili oluşan Tablo 12 incelendiğinde, yarıya yakın bir kısmın (% 48,3) dînî bilgi açısından kendisini kısmen yeterli olarak değerlendirdiğini görmekteyiz. Yeterli görenler örneklem içinde % 29,7 ile temsil edilirken yeterli görmeyenlerin oranları % 22’dir.

1.13. DKAB Dersinde Din ve Ahlâk İle İlgili Konuların Öğrenilme Durumu

Tablo 13
Din ve Ahlâkla İlgili Konuların Öğrenilme Durumu

Seçenekler	N	%
Evet	261	59,7
Hayır	37	8,5
Kısmen	138	31,6
Cevapsız	1	,2
Toplam	437	100,0

Kişisel bilgi anketinde öğrencilere, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde gördükleri konuların onların din ve ahlâk ile ilgili ihtiyaç duydukları ve sosyal hayatta işlerine yarayacağını düşündükleri konuları öğrenmelerine yardımcı olup olmadığı sorulmuştur. İlgili soru sonunda elde edilen verilere göre; öğrencilerin çoğunluğu dersin din ve ahlâk ile ilgili konuları öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünmektedir. Az bir öğrenci grubu ise bu konuda olumsuz düşünceye sahiptir. Buna göre öğrencilerin dersin içeriğine olumlu yaklaştıklarını söylemek mümkündür.

1.14. Dîni Bilgilerin Alındığı Kaynak

Tablo 14
Öğrencilerin Dîni Bilgilerini Aldıkları Kaynaklar

Dîni Bilgilerin Alındığı Kaynak	N	%
DKAB Dersi	135	30,9
Cami ve Kur'an Kursu	98	22,4
Aile	187	42,8
Arkadaşlar	7	1,6
Dîni içerikli yayın ve TV programları	9	2,1
Cevapsız	1	0,2
Toplam	437	100

Dîni bilgilerin edinilebileceği kaynaklar bir soru ile öğrencilere sorumlu ve bu bilgilerini bu kaynaklar içinden daha çok hangisinden edindiklerini belirtmeleri istenmiştir. İlgili soruya verilen cevaplar incelendiğinde dîni bilgilerin daha çok aileden (% 42,8) edinildiği anlaşılmaktadır. Uygulama sırasında İmam-Hatip Lisesine giden öğrenciler dîni bilgilerini daha çok şuan okudukları okuldaki meslek derslerinden edindiklerini ifade etmişleridir. Bu bağlamda formal din

eğitimi olarak değerlendirdiğimiz bu dersleri de DKAB dersi altında değerlendirdik. Aileden sonra dînî bilgilerin en çok öğrenildiği yer olarak DKAB dersleri (% 30,9) gelmektedir. Arkadaş çevresinin (% 1,6) ve dînî içerikli yayın ve TV programlarının (% 2,1) dînî bilgilerin edinilmesinde pek etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Buna karşılık cami ve Kur'an Kursları gibi yaygın din eğitimin verildiği yerlerin dînî bilgilerin öğrenilmesinde kısmî bir etkisinin (% 22,4) olduğu söylenebilir.

1.15. DKAB Dersinin Öğrencilerde Davranış Değişikliği Yapmadaki Etkisi

DKAB dersinin öğrencilerin davranışları üzerinde etkisi araştırılmıştır. Bununla derste öğrenciye sunulan konuların, öğrenci davranışlarında nasıl bir etki yaptığı belirlenmeye çalışılmıştır. Soru sonunda elde edilen sayısal bilgiler Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15
DKAB Dersinin Öğrencilerin Davranışları Üzerindeki Etkisi

Seçenekler	N	%
Bir çok davranışım üzerinde olumlu etkisi oldu	182	41,6
Bazı davranışlarım üzerinde olumlu etkisi oldu	174	39,8
Hiçbir davranışım üzerinde olumlu etkisi olmadı	29	6,6
Konudan çok ders öğreteneinin davranışları benim davranışlarım üzerinde olumlu etkisi oldu	38	8,7
Cevapsız	14	3,2
Toplam	437	100

Öğrencilerde istenen davranış değişikliği gerçekleştirme tüm derslerin temel amacını oluşturmaktadır. Öğrencilerin kendi algıları açasından bakıldığından DKAB dersinin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etki bırakma düzeyinin oldukça yüksek olduğu görölmektedir. Hiçbir davranışı üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığını ifade edenlerin oranı (% 6,6) düşük olarak bulunmuştur.

2. BAZI AHLÂKÎ DAVRANIŞLAR İLE İLGİLİ BULGULAR

Kişisel bilgi anketinde yer alan hırsızlık, kasten adam öldürme, iftirâ ve yalan konuşma gibi ahlâkî yargı ilgili olan dört davranış örneğinin neden doğru davranış olmadığı öğrencilere sorulmuştur. Bu başlık altında ilgili soruya öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular frekans dağılımı olarak verilmektedir

Hırsızlık Davranışına İlişkin Bulgular:

Tablo 16
Öğrenciler Açısından Hırsızlık Davranışının Ahlâkî Olmama Nedenleri

Seçenekler	N	%
Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için	38	8,7
Hırsızlık suç olduğu ve cezâsı olduğu için	34	7,8
Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için	96	22,0
Büyüklerimiz bize çalmamamız gerektiğini söylediği için	11	2,5
Tanrı çalmayı yasakladığı için	255	58,4
Cevapsız	3	0,7
Toplam	437	100

Tablo 16'daki frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin çoğunun, hırsızlık davranışının doğru veya ahlâkî olmama nedenini Tanrının yasaklamasına (% 58,4) bağladıkları görülmektedir. İkinci olarak en fazla oran, hırsızlık davranışının bizzat kendisinin kötü bir fiil olduğu için (% 22) ahlâkî olmadığı seçeneğinde bulunmaktadır. Eşyası çalınan kişinin üzülmeye sebebiyle bu davranışın doğru olmayacağını ifade edenler % 8,7 iken, davranışın doğru olmama nedenini suç ve cezâ ilişkisine bağlayanların oranı % 7,8 olarak bulunmuştur. Bu davranışın doğru olmamasının nedenini, büyüklerin hırsızlık konusundaki bilgilendirmelerine bağlayanların oranı ise (% 2,5) düşüktür.

Adam Öldürme Davranışı İle İlgili Bulgular:

Tablo 17
Öğrenciler Açısından Adam Öldürme Davranışının
Ahlâkî Olmama Nedenleri

Seçenekler	N	%
Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur	14	3,2
Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezası olduğu için	41	9,4
Öldürmek kötü bir davranış olduğu için	62	14,2
Büyüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için	11	2,5
Tanrı öldürmeyi yasakladığı için	306	70,0
Cevapsız	3	0,7
Toplam	437	100

Hırsızlık davranışında olduğu gibi birisini kasten öldürmede de birinci derecede bu davranışın Tanrı tarafından yasaklanmış olması (%70) davranışın doğru bir davranış olmama nedeni olarak gösterilmektedir. Öldürme fiilinin kendisinin kötü olmasının bu davranışı kötü bir davranış yaptığını ifade edenlerin oranı % 14,2 iken, öldürmenin suç olması ve bir cezasının bulunduğunu ifade edenler % 9,4 olarak bulunmuştur. Öldürmenin toplumda kargaşaya sebebiyet vereceğini (% 3,2) düşünenlerle, büyüklerin öldürmemek gerektiğini söylemiş olmalarını, davranışı doğru olarak bulmama nedeni olarak ileri süren öğrencilerin oranları (% 2,5) düşüktür.

İftira Davranışı İle İlgili Bulgular:

Tablo 18
Öğrenciler Açısından İftirâ Davranışının Ahlâkî Olmama Nedenleri

Seçenekler	N	%
Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için	58	13,3
Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezası olduğu için	21	4,8
İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için	76	17,4
Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için	16	3,7
Tanrı iftirâ atmayı yasakladığı için	263	60,2
Cevapsız	3	0,7
Toplam	437	100

Tablo 18 incelendiğinde iftirânın Tanrı tarafından yasaklanan (% 60,2) bir davranış olduğu düşüncesinin ağırlıkta olduğu görülür. İftirânın kötü bir davranış

olduğunu ifade edenlerin oranı % 17,4 iken, iftirâya uğrayan kişinin üzüleceğinden dolayı iftirânın kötü bir davranış olduğunu düşünenlerin oranı % 13,3'tür. İftirâ davranışını suç-cezâ ilişkisi açısından değerlendirip bundan dolayı doğru bir davranış olmadığını söyleyenler % 4,8'lik bir dilimi oluşturmuştur. Büyüklerin iftirâ ile ilgili nasihatlerini davranışı doğru bulmama nedeni olarak ileri süren öğrencilerin ancak % 3,7 olduğu görülmektedir.

Yalan Konuşma Davranışı İle İlgili Bulgular:

Tablo 19
Öğrenciler Açısından Yalan Konuşma Davranışının
Ahlâkî Olmama Nedenleri

Seçenekler	N	%
Yalanımız anlaşılınca zor durumda kalıp üzüleceğimiz için	55	12,6
Yalan konuşmak suç olduğu ve cezâsı olduğu için	16	3,7
Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için	77	17,6
Büyüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için	14	3,2
Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için	272	62,2
Cevapsız	3	,7
Toplam	437	100

Diğer davranışlarda olduğu gibi bu davranışın da doğru olmama nedenini daha çok Tanrı'nın yasaklamasına (% 62,2) bağlamaktadırlar. Diğer davranışlar için geçerli olan sıralama burada da kendini göstermiş yalan konuşma davranışının kötü olmasının (% 17,6) bu davranışı kötü kıldığı düşüncesi ikinci sırada tercih edilen seçenek olmuştur. Yalanın anlaşılması durumunda zor durumda kalmaktan dolayı (% 12,6) bu davranışın doğru olmadığına ilişkin görüşler üçüncü sırada yer almıştır. Bu davranışta da suç-cezâ ilişkisini davranışın doğru bir davranış olarak değerlendirilmemesi (%3,7) ve büyüklerin yalanı kötü bir davranış olarak değerlendirmelerinin öğrenci davranışına etkisi (% 3,2) en az olarak bulunmuştur.

3. AHLÂKÎ YARGIYA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında, araştırmada elde edilen bulgular, belirlenen bağımsız değişkenlere göre araştırmanın hipotezleri açısından tartışılacak ve yorumlanacaktır. Araştırmanın hipotezleri, Ahlâkî Yargı Envanteri'nden elde edilen verilere dayalı olarak test edilecektir. Bunun yanında araştırmanın başka bir bulgusu, ahlâkî davranış örnekleri olarak belirlenen çalma, adam öldürme, iftirâ ve yalan söyleme davranışlarıdır. Bu davranışlara verilen cevaplar bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Bunların ahlâkî yargıyı açıklamada yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yorumlar yapılırken, benzer çalışmalarda ele edilen bulgular ve bunlara dayalı geliştirilen yorumlar yeri geldikçe kullanılacak, fakat yorumlara temel teşkil edecek olan, bu araştırmada elde edilen bulgular olacaktır.

3.1. Genel Olarak Öğrencilerin Ahlâkî Yargıları

Hipotez 1 : “14-18 yaş grubundaki gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, geleneksel düzeyde bulunmaktadır”

Öğrencilere uyguladığımız Ahlâkî Yargı Envanteri'nden elde edilen “P” puanı gençlerin gelenek ötesi düzeye (5 ve 6. evre) verdikleri ağırlığı ifade etmektedir. Gençlerin 3 ve 4. evreye verdikleri ağırlık ise geleneksel düzeyi göstermektedir. Ahlâkî Yargı Envanteri'nden alınabilecek P puanı en yüksek 100 (yüz), en düşük de 0 (sıfır) dır. Deneklerin aldıkları P puanına dayalı olarak ahlâkî yargı düzeylerinin *geleneksel ve gelenek ötesi* düzey olarak ayırmak mümkündür. Buna göre P puanı 49 ve aşağı olanların geleneksel düzeyde 50 ve yukarı olanların da gelenek ötesi düzeyde olduklarının kabul edilebileceği belirtilmektedir¹⁴¹. Bu araştırmada yapılan uygulama sonunda gençlerin elde ettikleri P puanlarının genel ortalaması 22,76 ve standart sapması 11,11 olarak bulunmuştur. Gençler, P puanı olarak en düşük 0 en yüksek 70 puan almışlardır.

Gençlerin geleneksel ve gelenek ötesi düzeyde aldıkları puanların sayı ve yüzde dağılımları Tablo 20’de gösterilmiştir.

¹⁴¹ Koyuncu, a.g.t., s. 77.

Tablo 20
Gençlerin Genel Olarak Ahlâkî Yargı Düzeyleri

Ahlâkî Yargı Düzeyi	N	%
Geleneksel düzey	428	97,9
Gelenek ötesi düzey	9	2,1
Toplam	437	100

Yapılan frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında, örnekleme giren öğrencilerin % 97,9'unun geleneksel düzeyde buldukları belirlenmiştir. Örneklemede %2,1'lik bir oranda geleneksel ötesi düzeyde olduğu belirlenen bir grup bulunmaktadır.

Benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar ve yaş döneminin gösterdiği ahlâkî gelişim düzeyi açısından bakıldığında, araştırmada elde edilen bulguların, kuramsal çalışmaları desteklediği ve benzer çalışmalar tarafından desteklendiği görülür.¹⁴² Bu bağlamda : “14-18 yaş grubundaki gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, geleneksel düzeyde bulunmaktadır” şeklinde kurulan hipotezimiz, elde edilen bulgularla desteklenmiş ve doğrulanmış olmaktadır.

3.2. Cinsiyet ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 2: “ Cinsiyete göre gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında fark yoktur”

Cinsiyet bağımsız değişkeni açısından kız ve erkek öğrencilerin aldıkları ahlâkî yargı puanlarının evrelere göre dağılımlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 21’de gösterilmiştir.

¹⁴² Krş.: Çileli, a.g.t., s. 95; Temel. a.g.t., s.161.

Tablo 21
Cinsiyet ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Cinsiyet	N	X	S	Sonuç
2. Evre	Erkek	230	6,81	5,91	t :0,564 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Kız	207	6,49	5,83	
3. Evre	Erkek	230	23,81	10,28	t:0,215 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Kız	207	23,59	10,68	
4. Evre	Erkek	230	32,84	11,30	t :-0,775 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Kız	207	33,68	11,12	
5A Evresi	Erkek	230	13,45	9,09	t :-0,474 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Kız	207	13,85	8,40	
5B Evresi	Erkek	230	2,31	3,83	t :-0,190 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Kız	207	2,38	3,44	
6. Evre	Erkek	230	6,67	6,25	t :-0,369 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Kız	207	6,89	6,31	
A Evresi	Erkek	230	8,25	6,81	t :-0,070 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Kız	207	8,29	6,44	
P Düzeyi	Erkek	230	22,44	11,20	t :-0,645 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Kız	207	23,13	11,02	

Örnekleminizde 230 erkek ve 207 kız öğrenci bulunmaktadır. Tablo 21’de gösterilen t testi sonuçlarına göre; cinsiyete bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin aldıkları ahlâkî yargı puanlarının evrelerdeki dağılımlarının ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

Bu bulgulara göre cinsiyetin, alınan evre puanlarına etki etmediğini söylemek mümkündür. Bu sonuçlara göre, cinsiyete göre ahlâkî yargı düzeyleri arasında fark olmadığına ilişkin hipotezimiz doğrulanmış olmaktadır.

Cinsiyete bağlı olarak ahlâkî yargı gelişiminde bir farklılığın olup olmadığı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Kohlberg, ahlâkî yargı bakımından kadınların üçüncü evrede, erkeklerin ise dördüncü evrede olduklarını ifade etmiştir. Öte yandan Kohlberg’in ortaya koyduğu bu görüşe karşılık C. Gilligan’ın, alında kadınların ve erkeklerin farklı ahlâkî kriterlere sahip

olduklarını söylemektedir. Kadınların haklardan ve kurallardan ziyade daha özgeci olduklarını, erkeklerin ise bireylerin hakları üzerinde odaklaştıklarını ifade etmektedir. O yaptığı çalışmalarda kadınların erkeklerden daha düşük ahlâkî yargı evresinde olduklarını destekler bir bulguya rastlamamıştır. Bu bağlamda Gilligan, Kohlberg'in bu konuda ortaya koyduğu bulguları ve görüşü de eleştirmektedir. Kohlberg'in bulgularındaki farkın kadın ve erkeklerin sahip oldukları ahlâkî kriterlerden kaynaklandığını ileri sürmektedir.¹⁴³

Araştırmamızda elde edilen bulgulara bakıldığında (Tablo 21), cinsiyete göre gençlerin ahlâkî evre puanları arasında önemli bir farkın olmadığı görülmektedir. 14-18 yaş grubu gençler üzerinde yaptığı çalışmada Temel'de (1991) cinsiyet ile ahlâkî yargı düzeyleri arasında benzer sonuçları bulmuştur.¹⁴⁴ Bununla birlikte farklı yaş grupları üzerinde yapılan bazı araştırmalarda ise cinsiyete bağlı olarak ahlâkî yargı gelişiminde bazı önemli farklar bulunmuştur.¹⁴⁵

Ahlâkî yargı gelişimi üzerindeki etkisinin ötesinde, kültürel yapı içinde kız ve erkeklerden farklı davranışlar beklenilmektedir. Bu beklentilere bağlı olarak cinsiyet ayrımına dayalı verilen eğitim, kız erkek davranışlarında farklılaşmalara neden olabilmektedir.¹⁴⁶ Cinsiyete bağlı olarak araştırmamızda ele aldığımız davranış örneklerine bakışta bir farklılaşmanın olup olmadığı ile ilgili bulgular aşağıda incelenmiştir.

¹⁴³ Coral Gilligan, "Adolescent Development Reconsidered", *Mapping the Moral Domain*, ed.: C. Gilligan, Harvard University Press, Ninth Printing, 1999, s. X, XI; Slavin, a.g.e., s. 64-65; Bonnidell Clouse, "Ergenlerde Ahlak Gelişimi ve Cinselliği", Çev.: Turgay Gündüz, U.Ü.İ.F.D., S. 9, C. 9, Bursa 2000, s. 726.

¹⁴⁴ Temel, a.g.t., s. 196-197.

¹⁴⁵ Akkoyun, a.g.m., s. 96; Çiftçi, a.g.t., s. 183; Kaya, a.g.t., s. 143.

¹⁴⁶ Onur, *Gelişim Psikolojisi*, s. 202.

Cinsiyet ve Çalma Davranışı:

Tablo 22
Cinsiyet ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N %	Çalma Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Erkek	N	28	21	51	7	120	227
	%	12,3	9,3	22,5	3,1	52,9	100
Kız	N	10	13	45	4	135	207
	%	4,8	6,3	21,7	1,9	65,2	100
Toplam	N	38	34	96	11	255	434
	%	8,8	7,8	22,1	2,5	58,8	100

 $X^2 : 11,5878$

Sd: 4

 $p < 0,05$

Önemli

Seçenekler

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
2. Hırsızlık suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize çalmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı çalmayı yasakladığı için

Cinsiyet değişkeni ile çalma davranışının doğru olarak bulunmama nedenleri arasında yapılan ki kare testi sonucunda .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre erkekler % 52.9 oranında bu davranışı doğru olarak bulmama nedenlerini Tanrı'nın yasaklamasına bağlarken kızlar erkeklerden daha yüksek bir oranda (% 65,2) Tanrı'ya atıfta bulunmaktadırlar. Buna karşılık erkekler eşyası çalınan kişinin üzülmelerini (% 12,3) kızlardan daha fazla (% 4,8) önemsemektedirler. Davranışın suç olması ve bir cezâsının bulunması ile ilgili değerlendirmede erkekler (% 22,5) ile kızlar (% 21,7) arasında oransal fark fazla bulunmamıştır.

Cinsiyet ve Adam Öldürme Davranışı:

Tablo 23
Cinsiyet ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N %	Öldürme Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Erkek	N	11	25	31	8	152	227
	%	4,8	11,0	13,7	3,5	67,0	100
Kız	N	3	16	31	3	154	207
	%	1,4	7,7	15,0	1,4	74,4	100
Toplam	N	14	41	62	11	306	434
	%	3,2	9,4	14,3	2,5	70,5	100

 $X^2 : 7,918$

Sd: 4

 $p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler.

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için

Tablo 23'de görüldüğü gibi cinsiyet ile öldürme davranışının doğru olmama nedenleri arasında yapılan ki kare analizi sonucunda; .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre kız ve erkeklerin öldürme davranışının doğru olmama nedenleri arasından yaptıkları tercihlerdeki dağılımda önemli bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

Cinsiyet ve İftirâ Davranışı:

Tablo 24
Cinsiyet ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N %	İftirâ Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Erkek	N	28	13	42	11	133	227
	%	12,3	5,7	18,5	4,8	58,6	100
Kız	N	30	8	34	5	130	207
	%	14,5	3,9	16,4	2,4	62,8	100
Toplam	N	58	21	76	16	263	434
	%	13,4	4,8	17,5	3,7	60,6	100

X^2 : 3,471 Sd: 4 $p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için
2. Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı iftirâ atmaya yasakladığı için

Cinsiyet değişkeni ile iftirâ davranışı arasında yapılan ki kare analizi sonunda $p > 0,05$ olarak bulunmuştur. Buna göre gençlerin cinsiyete bağlı olarak iftirâ atma davranışının ahlâkî bir davranış olmama nedenleri arasındaki yaptıkları tercihlerde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Cinsiyet ve Yalan Konuşma Davranışı:

Tablo 25
Cinsiyet ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Yalan Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Erkek	N	32	12	37	8	138	227
	%	14,1	5,3	16,3	3,5	60,8	100
Kız	N	23	4	40	6	134	207
	%	11,1	1,9	19,3	2,9	64,7	100
Toplam	N	55	16	77	14	272	434
	%	12,7	3,7	17,7	3,2	62,7	100

X^2 : 5,023 Sd: 4 $p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler

1. Yalanımız anlaşıldığında zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için

Cinsiyet değişkeni açısından yalan davranışının doğru olmama nedenleri incelenmiştir. Tablo 25’deki ki kare testi sonuçları incelendiğinde $p > 0,05$ olarak bulunduğu görülmektedir. Buna göre kız ve erkeklerin yalan davranışını doğru bulmama nedenleri arasında yaptıkları tercihlerin dağılımında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak cinsiyet değişkenine bağlı olarak, sunulan davranış örneklerinin ahlâkî ve doğru olmayan davranışlar olarak değerlendirilmesinde ileri sürülen gerekçeler arasında önemli bir farkın olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte sadece cinsiyete göre çalma davranışının nedenleri arasındaki tercihlerde anlamlı bir fark bulunmuştur. Burada öne çıkan durum; erkeklerin kızlara oranla “eşyası çalınan kişinin üzülecek olması”nı daha fazla oranda tercih etmeleri, buna karşılık kızların erkeklere oranla daha fazla “Tanrının yasaklamasını” davranışı doğru bulmama nedeni olarak ileri sürmeleridir. Diğer davranışlarda cinsiyete bağlı bir fark çıkmamasına rağmen genel olarak bakıldığında, gençlerin davranışın doğru olmama nedenini daha fazla “Tanrının yasaklaması”na bağladıklarını görmekteyiz. Buna dayalı olarak gençlerin davranış hakkındaki yargılarını ortaya koyarken daha çok aşkın ve evrensel olan bir kaynağa atıfta bulunmayı tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

3.3. Yaş ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 3: “ Yaşları büyük olan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri yaşları küçük olan gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden yüksektir. ”

Bu hipotezi test etmek için yaşlara göre gençlerin evrelerden aldıkları ahlâkî yargı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26
Yaş ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Yaş	N	X	S	Sonuç
2. Evre	14	106	7,61	5,77	Sd: 4/432
	15	64	7,30	6,22	F:1,496
	16	105	6,33	6,01	p> 0,05 Önemsiz
	17	89	5,95	5,00	
	18	73	6,06	6,35	
	Toplam	437	6,66	5,87	
3. Evre	14	106	23,72	11,10	Sd: 4/432
	15	64	23,90	11,02	F: 0,619
	16	105	23,95	10,27	p> 0,05 Önemsiz
	17	89	24,60	10,36	
	18	73	22,08	9,45	
	Toplam	437	23,71	10,46	
4. Evre	14	106	34,81	12,33	Sd: 4/432
	15	64	32,85	9,95	F: 0,742
	16	105	32,54	11,30	p> 0,05 Önemsiz
	17	89	32,47	11,20	
	18	73	33,24	10,46	
	Toplam	437	33,24	11,21	
5A Evresi	14	106	13,18	8,08	Sd: 4/432
	15	64	12,96	8,20	F: 0,737
	16	105	13,69	9,55	p> 0,05 Önemsiz
	17	89	13,37	8,57	
	18	73	15,16	9,30	
	Toplam	437	13,64	8,76	
5B Evresi	14	106	2,40	3,51	Sd: 4/432
	15	64	2,93	4,34	F: 0,947
	16	105	2,42	3,75	p> 0,05 Önemsiz
	17	89	2,24	3,37	
	18	73	1,74	3,35	
	Toplam	437	2,34	3,65	
6. Evre	14	106	5,54	5,70	Sd: 4/432
	15	64	7,10	6,61	F: 1,840
	16	105	7,52	6,36	p> 0,05 Önemsiz
	17	89	7,50	6,35	
	18	73	6,33	6,41	
	Toplam	437	6,77	6,27	

Evreler	Yaş	N	X	S	Sonuç
A Evresi	14	106	7,90	6,00	Sd: 4/432
	15	64	7,34	6,49	F: 1,125
	16	105	8,90	6,72	p> 0,05 Önemsiz
	17	89	7,83	6,91	
	18	73	9,24	7,11	
	Toplam	437	8,27	6,63	
P Düzeyi	14	106	21,13	9,61	Sd: 4/432
	15	64	23,01	10,48	F: 0,799
	16	105	23,64	12,67	p> 0,05 Önemsiz
	17	89	23,11	10,41	
	18	73	23,24	12,12	
	Toplam	437	22,76	11,11	

Tablo 26’da verilen bilgilerde, gençlerin yaşlarına göre elde ettikleri puanların ortalamaları birbirine yakın olarak görülmektedir. Ortalamalar arasında fark olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar aynı tablonun yanında verilmiştir. Buna göre gençlerin yaşları ile bütün evrelerden aldıkları ahlâkî yargı puanlarının ortalamaları arasında önemli bir fark görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre yaşı büyük olan gençlerin ahlâkî yarı düzeyleri, yaşı küçük olanlara göre daha yüksektir şeklindeki hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Kuramsal çerçevede zihinsel gelişimin yaşla ilişkili olduğu, yaş ilerledikçe zihinsel gelişimin de buna paralel olarak geliştiği bilinir.¹⁴⁷ Bu bağlamda gençlerin yaşları yükseldikçe ahlâkî yargı düzeylerinin de yükseleceği düşünülmektedir.¹⁴⁸

Araştırmanın evrenini oluşturan 14-18 yaş aralığının benzer zihinsel gelişim özelliğinde olması, yaş değişkeni açısından ahlâkî yargı gelişimlerinin aynı evrelerde bulunmasını sağlamış olabilir. Temel (1991) ve Çileli de (1981), çalışmamızla aynı yaş grubu üzerinde yaptıkları araştırmalarda yaşa bağlı olarak ahlâkî yargı gelişim evreleri arasında bir fark bulamamışlardır.¹⁴⁹ Bunun yanında üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada Kaya da (1993), yaş değişkeni

¹⁴⁷ Onur, a.g.e., s. 42.

¹⁴⁸ Rest, a.g.e., s. 7.

¹⁴⁹ Temel, a.g.t., s. 155, 161; Çileli, a.g.t., s. 90.

açısından ahlâkî yargı gelişim düzeyleri arasında önemli bir fark bulamamıştır.¹⁵⁰ Yaş ile ahlâkî gelişim evreleri arasındaki ilişkiyi daha iyi ortaya koyabilmek için örnekleme giren grubun yaş aralığının geniş olması, yaşa bağlı olarak ahlâkî gelişimdeki farkı ortaya koyması bakımından daha net bulgulara ulaşmayı sağlayabilir.

Örnekleminizdeki gençlerin yaşlarındaki farklılığın örnek davranışlara verdikleri cevaplarda nasıl bir farklılaşma oluşturduğu aşağıda incelenmiştir.

Yaş ve Çalma Davranışı:

Tablo 27
Yaş ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması

Yaş	N %	Çalma Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
14-15	N	21	14	38	7	89	169
	%	12,4	8,3	22,5	4,1	52,7	100
16-17	N	13	13	46	4	117	193
	%	6,7	6,7	23,8	2,1	60,6	100
18	N	4	7	12		49	72
	%	5,6	9,7	16,7		68,1	100
Toplam	N	38	34	96	11	255	434
	%	8,8	7,8	22,1	2,5	58,8	100

X^2 : 12,197

Sd: 8

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
2. Hırsızlık suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize çalmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı çalmayı yasakladığı için

Yaş ile gençlerin çalma davranışını doğru olmama nedenlerinin belirlendiği soru arasında yapılan karşılaştırmada $p > 0,05$ olarak bulunmuştur. Buna göre yaş değişkenine bağlı olarak gençlerin çalma davranışını doğru bulmama nedeni olarak ileri sürdükleri gerekçeler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

¹⁵⁰ Kaya, a.g.t., s. 145.

Yaş ve Adam Öldürme Davranışı:

Tablo 28
Yaş ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması

Yaş	N	Öldürme Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
14-15	N	5	24	30	6	104	169
	%	3,0	14,2	17,8	3,6	61,5	100
16-17	N	8	11	27	5	142	193
	%	4,1	5,7	14,0	2,6	73,6	100
18	N	1	6	5	0	60	72
	%	1,4	8,3	6,9	0	83,3	100
Toplam	N	14	41	62	11	306	434
	%	3,2	9,4	14,3	2,5	70,5	100

$X^2 : 18,833$

Sd: 8

$p < 0,05$

Önemli

Seçenekler

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için

Tablo 28 incelendiğinde yaş değişkeni ile öldürme davranışının doğru olmama nedenleri olarak ileri sürülen gerekçeler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre yaş yükseldikçe öldürmenin “Tanrı tarafından yasaklandığı için” doğru bir davranış olmadığını düşünenlerin oranı artmaktadır. Buna karşılık yaş düştükçe öldürmenin kendisinin kötü bir davranış olduğunu ve bu yüzden öldürmenin doğru olmayacağını düşünenlerin oranının arttığını görmekteyiz. 18 yaş grubundaki gençlerin “büyüklerimiz öldürmememiz gerektiğini söylediği için” seçeneğini hiç tercih etmemeleri, büyüklerinin öldürme konusundaki söylemlerini, davranışa doğru veya yanlış anlam yükleme açısından göz önüne almadıklarını çağrıştırmaktadır. Öte yandan 14-15 yaş grubunun bu seçeneği tercihlerinin diğer gruplara oranla en yüksek olduğu söylenebilir. Davranışın suç olması ve bir cezâsının bulunmasını dikkate alanların daha çok küçük yaşlarda olan gençler olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Yaş ve İftirâ Davranışı:

Tablo 29
Yaş ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması

Yaş	N %	İftirâ Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
14-15	N	27	12	34	7	89	169
	%	16,0	7,1	20,1	4,1	52,7	100
16-17	N	23	8	34	5	123	193
	%	11,9	4,1	17,6	2,6	63,7	100
18	N	8	1	8	4	51	72
	%	11,1	1,4	11,1	5,6	70,8	100
Toplam	N	58	21	76	16	263	434
	%	13,4	4,8	17,5	3,7	60,6	100

 X^2 : 12,249

Sd: 8

p > 0,05

Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için
2. Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı iftirâ atmaya yasakladığı için

Ki kare analiz sonuçlarına bakıldığında anlamlılık düzeyinin $p > 0,05$ olduğu, dolayısıyla yaş ile iftirâ davranışı arasında önemli bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre yaş değişkeni açısından gençlerin, iftirâ davranışının doğru olmamasının dayanağı olarak gördükleri nedenler arasındaki tercihlerinde bir farklılaşmanın oluşmadığı görülmektedir.

Yaş ve Yalan Konuşma Davranışı:

Tablo 30
Yaş ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması

Yaş	N %	Yalan Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
14-15	N	24	8	37	7	93	169
	%	14,2	4,7	21,9	4,1	55,0	100
16-17	N	24	6	33	5	125	193
	%	12,4	3,1	17,1	2,6	64,8	100
18	N	7	2	7	2	54	72
	%	9,7	2,8	9,7	2,8	75,0	100
Toplam	N	55	16	77	14	272	434
	%	12,7	3,7	17,7	3,2	62,7	100

 X^2 : 10,132

Sd: 8

p > 0,05

Önemsiz

Seçenekler

1. Yalanımız anlaşıldığında zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için

Yaş değişkeni ile yalan konuşma davranışı arasında yapılan karşılaştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre $p > 0,05$ olarak bulunmuştur. Yaş bağımsız değişkeni açısından yalan konuşmanın doğru olarak bulunmama nedeni olarak ileri sürülen düşüncelerin dağılımında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Belirlenen ahlâkî davranış örnekleri açısından yaş değişkeni incelendiğinde, diğer davranış örneklerinde yaş ile ilintili bir ilişki ortaya çıkmazken, adam öldürme davranışı (Tablo 28) açısından dikkati çeken bir ilişki göze çarpmaktadır. Yaş ilerledikçe, bu davranışın doğru olmama nedeni olarak Tanrı'ya atıfta bulunmada bir artış göze çarpmaktadır. Öncelikle bu davranışta yaş ile davranış arasında bir ilişkinin bulunmasında, yaş ilerledikçe yaşam ve ölüm arasındaki gerçekliğin daha iyi kavranabilmesinin ve davranışın daha yaşamsal bir öneme sâhip olmasının rolünün olduğu düşünülebilir. İleri yaşlardaki gençlerin insan öldürmenin din tarafından yasaklanması ile ilgili edindikleri bilgileri bilinç düzeyine taşımada daha yeterli bir zihinsel işleme sahip olabilecekleri düşünüldüğünde, Tanrı'ya atfın yaş ilerledikçe artmasını izah kolaylaşacaktır. "Bir insanı öldüren bütün insanlığı öldürmüş gibidir"¹⁵¹ evrensel prensibinin bilgisinin yaş ilerledikçe içselleştirilebileceği ve bireyin bu davranış karşısında takınacağı tavrı belirlemede etken olacağı düşünülebilir. İslâm'ın ortaya koyduğu bu evrensel prensip, gencin yaşının gerektirdiği seviyede öğretime konu edilir ve uygun açıklamalar yapılırsa, bunun bir iç kontrol mekanizması olarak kullanılmasının sağlanabileceği söylenebilir. Böylece birey evrensel ilkeleri kullanır duruma gelecek ve ahlâkî gelişiminde üst evrelere çıkmada destek bulacaktır.

¹⁵¹ İlgili ayet için bkz.: Kur'an, 5/32.

3.4. Devam Edilen Okul Türü ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 4: “Devam ettikleri okul türü bakımından, İmam-Hatip Lisesine devam eden gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, diğer okul türlerine devam eden gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir”

Bu hipotezimizi test etmek için, verdikleri eğitim türü açısından örneklemimizde yer alan okullar, genel lise, ilköğretim okulu ve İmam-Hatip Lisesi şeklinde sınıflandırılmıştır.

Buna göre devam ettikleri okul türüne göre, gençlerin aldıkları ahlâkî yargı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 31 de gösterilmiştir.

Tablo 31
Okul Türü ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Okul Türü	N	X	S	Sonuç
2. Evre	1. Genel Lise	205	6,87	6,18	Sd : 2 / 434
	2. İlköğretim Okulu	128	7,75	5,83	F: 7,21
	3. İmam Hatip Lisesi	104	4,90	4,85	p<0,001 Önemli
	Toplam	437	6,66	5,87	1-3* / 2-3*
3. Evre	1. Genel Lise	205	24,41	9,85	Sd : 2 / 434
	2. İlköğretim Okulu	128	24,12	11,50	F: 2,26
	3. İmam Hatip Lisesi	104	21,82	10,16	p>0,05 Önemsiz
	Toplam	437	23,71	10,46	
4. Evre	1. Genel Lise	205	32,77	10,93	Sd : 2 / 434
	2. İlköğretim Okulu	128	34,39	12,04	F: 0,955
	3. İmam Hatip Lisesi	104	32,74	10,69	p>0,05 Önemsiz
	Toplam	437	33,24	11,21	
5A Evresi	1. Genel Lise	205	13,07	8,79	Sd : 2 / 434
	2. İlköğretim Okulu	128	13,47	8,37	F: 1,66
	3. İmam Hatip Lisesi	104	14,97	9,12	p>0,05 Önemsiz
	Toplam	437	13,64	8,76	
5B Evresi	1. Genel Lise	205	2,50	3,90	Sd : 2 / 434
	2. İlköğretim Okulu	128	2,36	3,47	F: 0,604
	3. İmam Hatip Lisesi	104	2,01	3,36	p>0,05 Önemsiz
	Toplam	437	2,34	3,65	
6. Evre	1. Genel Lise	205	7,18	6,55	Sd : 2 / 434
	2. İlköğretim Okulu	128	5,44	5,65	F: 4,29
	3. İmam Hatip Lisesi	104	7,62	6,25	p<0,05 Önemli
	Toplam	437	6,77	6,27	1-2* / 3-2*
A Evresi	1. Genel Lise	205	8,00	6,65	Sd : 2 / 434
	2. İlköğretim Okulu	128	7,71	6,05	F: 2,40
	3. İmam Hatip Lisesi	104	9,49	7,16	p>0,05 Önemsiz
	Toplam	437	8,27	6,63	
P Düzeyi	1. Genel Lise	205	22,75	11,34	Sd : 2 / 434
	2. İlköğretim Okulu	128	21,28	9,81	F: 2,58
	3. İmam Hatip Lisesi	104	24,61	11,97	p>0,05 Önemsiz
	Toplam	437	22,76	11,11	

* P < 0,05

Devam ettikleri okul türüne göre gençlerin aldıkları evre puanlarının ortalamaları arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 2. ve 6. evredeki puanlar arasında önemli bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinin sonuçları Tablo 31'de ilgili evrenin sonundaki sonuç sütununda gösterilmiştir.

Buna göre 2. evrede genel lise ile İmam-Hatip Lisesi ve ilköğretim okulu ile İmam-Hatip Lisesi'ne devam eden öğrencilerin puanları arasındaki fark önemlidir. Öte yandan 6. evrede de genel lise ile ilköğretim okulları ve İmam-Hatip Lisesi ile ilköğretim okulları arasındaki fark önemli olarak bulunmuştur.

Gelenek öncesi düzeyi temsil eden 2. evrede en yüksek ortama (7,75), ilk öğretime devam eden öğrencilerde; ikinci yüksek ortalama (6,87), genel liseye devam eden öğrencilerde bulunmuştur. Gelenek öncesi düzeyde en az ortalamaya (4,90) sahip olan okulun İmam-Hatip Lisesi olduğunu görmekteyiz. Öte yandan ortalamalar arasında önemli bir farkın bulunduğu gelenek ötesi düzeyi temsil eden 6. evrede ise en yüksek ortalamanın (7,62) İmam-Hatip Lisesi'ne devam eden öğrencilerin oluşturduğu grupta ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu düzeyde en düşük ortalama (5,44) da ilköğretim öğrencilerinin oluşturduğu grupta bulunmaktadır.

Araştırma evreni belirlenirken okullar verdikleri eğitim türü göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Bundaki amacımız İmam-Hatip Lisesi'nde uygulanan din eğitimi ağırlıklı müfredatın gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri arasından önemli bir fark oluşturup oluşturmayacağını test etmektir.

Buna göre okul türü açısından kurduğumuz hipotezimiz ahlâkî yargı gelişim evrelerinin ilk ve son evresi olan ikinci ve altıncı evre açısından doğrulanmış olmaktadır.

Bununla birlikte, araştırmamızın bulgularının aksine Kaya (1993), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, İmam-Hatip Lisesi'nden mezun olan öğrencilerle diğer liselerden mezun olan öğrenciler arasında ahlâkî

yargı gelişim düzeyi açısından önemli bir fark bulamamıştır.¹⁵² Saylağ ise (2001), lise türleri açısından yaptığı araştırmada, İmam-Hatip Lisesi'ne devam eden öğrencilerin ahlâkî yargı puan ortalamalarını diğer liselerden daha düşük olarak bulmuştur. Fakat söz konusu çalışmada bizim araştırmamızdan farklı olarak, sadece lise birinci sınıfa devam eden öğrenciler örnekleme dâhil edilmiştir.¹⁵³

Yukarıda belirtilen çalışmalardan farklı olarak, araştırmamızda lise türü açısından farklı sonuçların çıkması şöyle izah edilebilir: Kaya'nın (1993) yaptığı çalışmada kullandığı örneklem grubundaki öğrencilerin liseden mezuniyetleri 1-4 yıl arasında değişmektedir. Bizim araştırmamızda ise uygulama öğrencilerin halen devam ettikleri okullarda yaşanan yaş grubu için de yapılmıştır. Nitekim Kaya'nın araştırmasında örneklem grubunun yaş ortalamasınının 20'li yaşların üzerinde olması nedeniyle, ahlâkî yargı düzeylerindeki farkı ortadan kaldıracak, eğitim seviyesinin yükselmesi, zihinsel gelişimdeki gelişme vb. gibi diğer etmenlerin geçerli olmuş olacağı düşünülebilir. Saylağ'ın (2001) çalışmasında sadece lise birinci sınıfların alınmış olmasının, okul türüne genellenebilecek bir yorumdan bizi alıkoyacağı kanaatindeyiz.

Okul türü açısından bizim bulgularımızı ve ulaştığımız sonucu anlamlı kılan, iki gösterge olabilir; Birincisi gelenek öncesi düzeyde farkın İmam-Hatip Lisesi ile diğer okullar arasında oluşmasıdır. Buradan hareketle, gelenek öncesi düzeyden geleneksel düzeye geçişte İmam-Hatip Lisesi'ne devam eden gençlerin daha önde olduklarını söyleyebiliriz. Sağlıklı bir din eğitiminin, gençlerin ahlâkî yargı evreleri arasındaki geçişlerine yardımcı olabileceğini ifade edilebilir. Evrensel ahlâk ilkelerinin geçerliliğinin gözlemlendiği gelenek sonrası düzeyde, az bir fark olmakla birlikte, İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya sahip olmaları, aldıkları din eğitimi ile onlara kazandırılmaya çalışılan evrensel değerlerin etkin rol oynadığı ile açıklanabilir. Bu bağlamda yapılacak din eğitimi evrensel ahlâkî değerleri geliştirmeye yönelik olmalıdır. Bu bakımdan evrensel ahlâk ilkelerine ulaşmada, çok kültürlü bir din eğitimi modelinin

¹⁵² Kaya, a.g.t., s. 90,146.

¹⁵³ Saylağ, a.g.t., s. 64.

geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamak yerinde olacaktır.¹⁵⁴

Araştırmamızda incelenen davranış örnekleriyle ilgili gençlerin nasıl yargılar ortaya koydukları, devam ettikleri okul türü açısından aşağıda incelenmiştir.

Devam Edilen Okul Türü ve Çalma Davranışı:

Tablo 32
Devam Edilen Okul Türü ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması

Okul	N	Çalma Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Genel Lise	N	27	16	52	5	103	203
	%	13,3	7,9	25,6	2,5	50,7	100
İlköğretim	N	11	10	34	6	67	128
	%	8,6	7,8	26,6	4,7	52,3	100
İ.H. Lisesi	N	0	8	10	0	85	103
	%	0	7,8	9,7	0	82,5	100
Toplam	N	38	34	96	11	255	434
	%	8,8	7,8	22,1	2,5	58,8	100

$X^2 : 41,224$

Sd: 8

$p < 0,001$

Önemli

Seçenekler

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
2. Hırsızlık suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize çalmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı çalmayı yasakladığı için

Gençlerin devam ettikleri okul türü açısından çalma davranışını doğru bulmama nedenlerine ilişkin yapılan ki kare analiz sonuçlarına bakıldığında ($p < 0,001$) yüksek düzeyde anlamlı biri ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre; İmam-Hatip Lisesine devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 82,5) davranışını doğru bulmama nedeni olarak, Tanrı'nın bu davranışı yasaklamış olmasını öne çıkardıklarını görmekteyiz. Aynı nedene ilköğretime devam eden grup % 52,3 oranında ağırlık verirken, genel liseye devam eden öğrenciler % 50,7 oranında ağırlık vermişlerdir. İmam-Hatip Lisesi öğrencileri dördüncü ve birinci seçenekte yer alan nedenlerin, davranışın doğru olmamasına neden teşkil edecek durumlar

¹⁵⁴ Geniş bilgi için bkz.:Nurullah Altaş, "Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme" *Değerler Eğitimi Dergisi.*, S. 1, İstanbul 2003, s. 19-41.

olarak görmemektedir. Buna karşılık genel lise öğrencileri % 13,3 oranında eşyası çalınan kişinin üzülecek olmasını davranışın doğru olmama nedeni olarak görürken, bu oran ilköğretim öğrencilerinde % 8,6'dır. Büyüklerin çalmamak gerektiği ile ilgili sözlerine ilköğretim öğrencilerinin (% 4,7), genel liseden (% 2,5) daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Çalma davranışının bir suç olması ve bir cezâsının bulunması konusunda okullar arasında (Genel lise % 7,9, İmam-Hatip Lisesi ve İlköğretim Okulu % 7,8) belirgin bir farklılık yoktur. Çalma davranışının kötü bir davranış olmasını bu davranışın doğru olmama nedeni olarak göstermede genel lise (% 25,6) ile İlköğretim Okuluna (% 26,6) devam eden öğrenciler arasından bir fark yokken, İmam-Hatip Lisesi'ne devam eden öğrenciler bu seçeneği % 9,7 oranında tercih etmişlerdir.

Devam Edilen Okul Türü ve Adam Öldürme Davranışı:

Tablo 33
Devam Edilen Okul Türü ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması

Okul	N %	Öldürme Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Genel Lise	N	13	19	40	4	127	203
	%	6,4	9,4	19,7	2,0	62,6	100
İlköğretim	N	1	19	18	6	84	128
	%	,8	14,8	14,1	4,7	65,6	100
İ. H. Lisesi	N	0	3	4	1	95	103
	%	0	2,9	3,9	1,0	92,2	100
Toplam	N	14	41	62	11	306	434
	%	3,2	9,4	14,3	2,5	70,5	100

X^2 : 45,367 Sd: 8 $p < 0,001$ Önemli

Seçenekler

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için

Okul türü ile adam öldürme davranışının doğru olmama nedenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ki kare testi ($p < 0,001$) sonuçlarından anlaşılmaktadır. Tablo 33 incelendiğinde, İmam-Hatip Lisesi'ne devam eden öğrencilerin % 92,2 gibi bir çoğunlukla öldürme davranışının doğru olmamasını Tanrı'nın yasaklamasına bağladıkları görülmektedir. Aynı nedeni İlköğretim öğrencileri

% 65,6 ile tercih ederken, genel liseye devam eden öğrenciler % 62,6 oranında tercih etmişlerdir. İlköğretim öğrencileri suç ve cezâ ilişkisi (% 14,8) ile davranışın kendisinin kötü (% 14,1) olması seçeneklerini yakın oranlarda tercih etmişlerdir. Benzer yakınlık İmam-Hatip Lisesi'ne devam eden öğrenciler için de (% 2,9 - % 3,9) geçerli görülmektedir. Fakat genel liseye devam eden öğrenciler davranışın doğru olmama nedenlerinden öldürme davranışının kötü olmasını (% 19,7), bu davranışın suç olması ve bir cezâsının olmasından (% 9,4) daha fazla önem çıkarmaktadır. İmam-Hatip Lisesi'ne devam eden öğrenciler öldürmenin toplumsal kargaşaya sebep olacağından dolayı doğru olmayan bir davranış olduğu seçeneğini tercih etmezken, çok az bir oranda ilköğretim öğrencisi (% 0,8) kargaşayı önemserken, diğer okullara göre genel lise öğrencileri (% 6,4) daha fazla oranda kargaşaya dikkat çekmektedir. Büyüklerin öldürme ile ilgili nasihatlerine, İlköğretim öğrencilerinin (% 4,7) diğer okullardan (İmam-Hatip Lisesi % 1, genel lise % 2,0) daha fazla önem verdikleri görülmektedir.

Devam Edilen Okul Türü ve İftirâ Davranışı:

Tablo 34
Devam Edilen Okul Türü ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması

Okul	N	İftirâ Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Genel Lise	N	38	11	44	11	99	203
	%	18,7	5,4	21,7	5,4	48,8	100
İlköğretim	N	17	9	27	4	71	128
	%	13,3	7,0	21,1	3,1	55,5	100
İ. H. Lisesi	N	3	1	5	1	93	103
	%	2,9	1,0	4,9	1,0	90,3	100
Toplam	N	58	21	76	16	263	434
	%	13,4	4,8	17,5	3,7	60,6	100

X^2 : 53,795

Sd: 8

$p < 0,001$

Önemli

Seçenekler

1. Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için
2. Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı iftirâ atmaya yasakladığı için

Yapılan ki kare analiz sonuçlarına bakıldığında, p : 0,001 düzeyinde okul türü ile iftirâ davranışının doğru olmama nedenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

İmam-Hatip Lisesi öğrencileri (% 90) iftirânın Tanrı tarafından yasaklanmış olmasını birinci neden olarak gösterenler öğrenciler içinde en fazla oranda yer almaktadır. Aynı gerekçeyi tercih eden öğrencilerden ilköğretime devan eden öğrenciler % 55,5'i, genel lise öğrencileri ise % 48,8'lik grubu oluşturmaktadır. İmam-Hatip Lisesi (% 1) ve genel lise (% 5,4) öğrencileri suç ve cezâ ilişkisi ile büyüklerin iftirâ konusundaki uyarılarını aynı oranda önemli görmektedir. Buna karşın ilköğretim öğrencilerinin, suç-cezâ ilişkisini (% 7), büyüklerin uyarılarından (% 3,1) daha fazla önemsedikleri görülmektedir. Genel lise (% 21,7) ile ilköğretim (% 21,1) öğrencileri iftirânın kendisinin kötü bir davranış olduğu yönündeki fikirleri açısından benzerlik göstermektedir. Öte yandan İmam- Hatip Lisesi öğrencileri (% 4,9) bu seçeneği daha az oranda tercih etmişlerdir. İftirâ atmanın iftirâya uğrayan kişiyi üzeceğini düşünenler genel lise öğrencileri arasında % 18,7 oranında temsil edilirken bu oran ilköğretim öğrencilerinde % 13,3, İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinde ise % 2,9'dur.

Devam Edilen Okul Türü ve Yalan Konuşma Davranışı:

Tablo 35
Devam Edilen Okul Türü ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması

Okul	N	Yalan Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Genel Lise	N	36	11	42	7	107	203
	%	17,7	5,4	20,7	3,4	52,7	100
İlköğretim	N	18	5	26	6	73	128
	%	14,1	3,9	20,3	4,7	57,0	100
İ . H. Lisesi	N	1	0	9	1	92	103
	%	1,0	0	8,7	1,0	89,3	100
Toplam	N	55	16	77	14	272	434
	%	12,7	3,7	17,7	3,2	62,7	100

$X^2 : 45,109$

Sd: 8

$p < 0,001$

Önemli

Seçenekler

1. Yalanımız anlaşıldığında zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için

Devam edilen okul türü ile yalan davranışı arasında yapılan karşılaştırma sonuçları diğer davranışlarla yapılan karşılaştırma sonuçları ile benzerlik arz etmektedir. Ki kare analizi sonucu, $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı ve ilişki olduğu görülmektedir.

İmam-Hatip Lisesi öğrencileri yalanın kötülüğünü Tanrı'nın yasaklamasına atfetmede (% 89,3) diğer okullar göre öne çıkmaktadır. Yalan söylemenin kötülüğünü davranışın doğru olmama nedeni olarak öne çıkartan öğrenciler genel lise (% 20,7) ve ilköğretim (% 20,3) okullarına devam eden öğrenciler olarak görülmektedir. Yalan konuşmanın bir suç olduğu ve bir cezâyı gerektireceği ile ilgili düşünceye İmam-Hatip Lisesi öğrencileri hiç katılmazken, genel lise öğrencileri (% 17,7), yalanın anlaşıldığında bireyin zor durumda kalacağı düşüncesine diğer okullara devam eden öğrencilerden daha fazla oranda önem verilmektedir. Büyüklerin yalan konuşmamak gerektiği ile ilgili nasihatlerinin bu davranışın kötü bir davranış olarak algılanmasında en düşük oranı İmam- Hatip Lisesi (% 1) öğrencileri oluşturmakla birlikte bu seçenekte okullar arasında belirgin bir ayrışmanın olmadığı söylenebilir.

Araştırmamızda belirlenen ahlâkî davranışlarla okul türü arasında yapılan karşılaştırmalarda (Tablo 32-33-34-35), bütün davranışlar açısından iki temel durum belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır: Bu davranışları doğru bulmama nedeni olarak İmam-Hatip Lisesi öğrencileri Tanrı'nın yasaklamış olmasını öne çıkartırken, bazı davranışlara göre yer değiştirse de genel lise öğrencileri ve ilköğretim öğrencileri ise davranışın kötü kabul edilen davranış oluşunu ileri sürmektedirler.

Bir davranışın doğru olmama gerekçesini aşkın bir varlığa dayamak; ahlâkîlik açısından, geliştirilecek olan iç denetim mekanizmasının sağlamlığını göstermesi açısından önemlidir. Anne-baba veya bir başka yetişkinin otoritesi altında oluşturulacak kontrol mekanizması kalıcı olamayabilir. Fakat aşkınla kurulacak bağ ile oluşturulacak iç denetim daha kalıcı olacaktır. Buna bağlı olarak, dînî söylemin ortaya koyduğu ahlâkî ilkelerin, evrensel ahlâk ilkelerine ulaşmada bir yol gösterici olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

İnanılan ve öğretimi yapılan din olarak İslâm dînînin yanında bütün dinlerin öğretilerinde, bir dünya ahlâkının alt yapısını oluşturacak ortak özdeğerlerin var olduğu vurgusuyla, dînî değerleri ve öğretileri ahlâk eğitiminde destekleyici bir kaynak olarak kullanmanın faydalı olabileceğini söylemek mümkündür.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Krş.: Hans Küng, *Evrensel Bir Ahlaka Doğru*, Çev.: Nevzat Y. Aşıkoğlu ve ark., Gün Yay., Ankara 1995, s. 10-13.

3.5. Sınıf ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 5: “Sınıf düzeyi yüksek olan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, sınıf düzeyleri düşük olan gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden yükselmektedir”

Tablo 36’da gençlerin devam ettikleri sınıflar göre aldıkları evre puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Ortalamalar arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde devam ettikleri sınıflar bakımından 2. ve 6. evrede gruplar arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 36
Sınıf Düzeyi ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Sınıf	N	X	S	Sonuç
2. Evre	8	129	7,73	5,81	Sd : 4 / 433
	9	113	6,21	5,93	F: 2,91
	10	98	6,88	5,95	p< 0,05
	11	97	5,54	5,61	Önemli
	Toplam	437	6,66	5,87	8-11*
3. Evre	8	129	24,10	11,46	Sd : 4 / 433
	9	113	24,07	9,67	F: 1,32
	10	98	24,59	11,03	p> 0,05
	11	97	21,88	9,24	Önemsiz
	Toplam	437	23,71	10,46	
4. Evre	8	129	34,32	12,02	Sd : 4 / 433
	9	113	31,59	10,93	F: 1,24
	10	98	33,46	10,86	p> 0,05
	11	97	33,50	10,70	Önemsiz
	Toplam	437	33,24	11,21	
5A Evresi	8	129	13,43	8,35	Sd : 4 / 433
	9	113	13,58	9,36	F: 1,98
	10	98	12,32	7,96	p> 0,05
	11	97	15,33	9,21	Önemsiz
	Toplam	437	13,64	8,76	
5B Evresi	8	129	2,44	3,56	Sd : 4 / 433
	9	113	2,48	3,91	F:0,412
	10	98	2,42	3,79	p> 0,05
	11	97	1,98	3,32	Önemsiz
	Toplam	437	2,34	3,65	
6. Evre	8	129	5,44	5,62	Sd : 4 / 433
	9	113	7,92	6,39	F: 3,33
	10	98	6,91	6,80	p< 0,05
	11	97	7,08	6,19	Önemli
	Toplam	437	6,77	6,27	8-9*

Evreler	Sınıf	N	X	S	Sonuç
A Evresi	8	129	7,75	6,04	Sd : 4 / 433
	9	113	8,27	7,17	F:0,570
	10	98	8,31	6,56	p>0,05
	11	97	8,91	6,84	Önemsiz
	Toplam	437	8,27	6,63	
P Düzeyi	8	129	21,31	9,78	Sd : 4 / 433
	9	113	23,98	12,38	F: 2,22
	10	98	21,65	10,85	p >0,05
	11	97	24,40	11,26	Önemsiz
	Toplam	437	22,76	11,11	

* p< 0,05

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey test sonuçlarına göre 2. evrede 8. sınıfa devam eden öğrencilerle, lise son sınıfa devam eden öğrenciler arasında fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, bu farkın 8 sınıfa devam eden öğrenciler lehinde olduğu görülmektedir. Bu evrede en yüksek ortalama 8. sınıf öğrencilerine aittir. 6. evredeki fak ise 8. sınıflarla 9. sınıflar arasında 9. sınıfların lehine görülmektedir. Bu evrede de en yüksek ortalama 9. Sınıfa devam eden öğrencilerde bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe ahlâkî yargı düzeylerinin de yükseleceğine ilişkin kurduğumuz hipotezimiz 2. ve 6 evreye göre doğrulanmış olmaktadır.

Eğitim düzeyindeki yükselmenin, bireylerin ahlâkî yargı düzeylerinde de bir yükselme meydana getireceği, yapılan araştırmalarda ortaya konulmuş ve bu düşüncüyü destekler verilere rastlanmıştır.¹⁵⁶ Gelenek öncesi düzeyde öğrencilerin aldıkları ahlâkî yargı puanlarının ortalamaları incelendiğinde, en yüksek düzeyi 8. sınıfa giden öğrencilerin, en düşük düzeyi de 11. sınıfa giden öğrencilerin aldığı görülmüştür. Bu bulgular eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin ahlâkî yargı düzeylerinde de bir yükselmenin olduğunu söylememize olanak vermektedir. Bu düzeyde böyle bir farkın çıkması eğitimin ahlâkî yargı gelişim üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. Bu kanımızı destekler bir başka bulgu olarak, gelenek ötesi düzeyi temsil eden 6. evrede en düşük ortalamaya 8. sınıf öğrencilerinin sahip olmasını göstermek mümkündür. 6. evrede ise sınıf düzeyi açısından fark 8.

¹⁵⁶ Kaya, a.g.t., s. 142,143.

sınıflarla 9. sınıflar arasında bulunmuştur. Beklenen, eğitim seviyesindeki yükselmenin, fark olarak 8. ve 11. sınıflar arasında ortaya çıkmasıdır. 8. sınıf ergenlik sorunlarının daha atlatılmadığı, isyan ve karmaşanın sürdüğü bir dönem olarak tanımlanabilir. 9. sınıf ve sonrası ise bunun atlatıldığı dönemi ifade eder. Bir geçişi ifade etmesi bakımından farkın 8. ile 9. sınıflar arasında çıkması doğal olarak değerlendirilebilir.

Araştırmamızda öğrencilere sunulan davranış örnekleri, sınıf düzeyine göre aşağıda incelenmiştir.

Sınıf Düzeyi ve Çalma Davranışı:

Tablo 37
Sınıf Düzeyi ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması

Sınıf	N %	Çalma Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
8	N	11	11	34	6	67	129
	%	8,5	8,5	26,4	4,7	51,9	100,0
9	N	16	9	18	2	66	111
	%	14,4	8,1	16,2	1,8	59,5	100,0
10	N	5	10	21	3	58	97
	%	5,2	10,3	21,6	3,1	59,8	100,0
11	N	6	4	23		64	97
	%	6,2	4,1	23,7		66,0	100,0
Toplam	N	38	34	96	11	255	434
	%	8,8	7,8	22,1	2,5	58,8	100,0

X^2 : 18,707 Sd: 12 $p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler:

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
2. Hırsızlık suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize çalmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı çalmayı yasakladığı için

Tablo 37'de yapılan karşılaştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, bulunan p değerinin anlamlık düzeyi olarak kabul edilen 0,05 den büyük olduğu görülür. Buna göre, öğrencilerin sınıf düzeyi ile çalma davranışının doğru olmama nedenleri olarak ileri sürdükleri düşünceler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Sınıf Düzeyi ve Adam Öldürme Davranışı:

Tablo 38
Sınıf Düzeyi ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması

Sınıf	N	Öldürme Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
8	N	1	19	18	6	85	129
	%	,8	14,7	14,0	4,7	65,9	100,0
9	N	8	6	17	2	78	111
	%	7,2	5,4	15,3	1,8	70,3	100,0
10	N	3	7	16	3	68	97
	%	3,1	7,2	16,5	3,1	70,1	100,0
11	N	2	9	11		75	97
	%	2,1	9,3	11,3		77,3	100,0
Toplam	N	14	41	62	11	306	434
	%	3,2	9,4	14,3	2,5	70,5	100,0

X^2 : 121,648 Sd: 12 $p < 0,01$ Önemli

Seçenekler

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için

Tablo 38'de sınıf düzeyi ile adam öldürme davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ki kare testi sonunda iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna göre öne çıkan sonuç, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin davranışı doğru bulmama nedeni olarak Tanrıya atıfta bulunma oranlarının yükselmesidir. Buna karşılık 8. sınıf öğrencileri tarafından, davranışın bir cezâyı gerektirmesinin davranışın doğru olmama nedeni olarak (%14,7) ileri sürüldüğü görülmektedir.

Sınıf Düzeyi ve İftirâ Davranışı:

Tablo 39
Sınıf Düzeyi ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması

Sınıf	N	İftirâ Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
8	N	17	9	28	4	71	129
	%	13,2	7,0	21,7	3,1	55,0	100
9	N	12	5	19	4	71	111
	%	10,8	4,5	17,1	3,6	64,0	100
10	N	16	4	14	4	59	97
	%	16,5	4,1	14,4	4,1	60,8	100
11	N	13	3	15	4	62	97
	%	13,4	3,1	15,5	4,1	63,9	100
Toplam	N	58	21	76	16	263	434
	%	13,4	4,8	17,5	3,7	60,6	100

X^2 : 6,542 Sd: 12 $p > 0,05$ Önemsiz

Tablo 39'da verilen ki kare sonuçlarına bakıldığında sınıf düzeyi ile öğrencilerin iftirâ davranışının doğru olmama nedeni olarak ileri sürdükleri gerekçeler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Sınıf Düzeyi ve Yalan Konuşma Davranışı:

Tablo 40
Sınıf Düzeyi ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması

Sınıf	N	Yalan Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
8	N	18	5	27	6	73	129
	%	14,0	3,9	20,9	4,7	56,6	100
9	N	12	5	22	2	70	111
	%	10,8	4,5	19,8	1,8	63,1	100
10	N	13	4	13	5	62	97
	%	13,4	4,1	13,4	5,2	63,9	100
11	N	12	2	15	1	67	97
	%	12,4	2,1	15,5	1,0	69,1	100
Toplam	N	55	16	77	14	272	434
	%	12,7	3,7	17,7	3,2	62,7	100

X^2 : 9,300 Sd: 12 $p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler

1. Yalanımız anlaşıldığında zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
4. Bütüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni ile yalan davranışını doğru bulmama nedenleri arasındaki ilişkinin analiz edildiği Tablo 40 incelendiğinde, $p>0,05$ olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyinin esas alındığı bağımsız değişkenle, öğrencilerin yalan davranışını ahlâkî ve doğuru olmayan bir davranış olarak değerlendirmelerine gerekçe olarak ileri sürdükleri düşünceler arasında önemli bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak; öğrencilere sunduğumuz ahlâkî davranış örneklerine bağımsız değişken olan sınıf düzeyi açısından baktığımızda (Tablo 37-38-39-40), yaş değişkeninde olduğu gibi, burada da sınıf düzeyi ile bu davranışların doğru olmayan davranışlar olarak değerlendirilmesinde ileri sürülen gerekçeler arasında sadece “adam öldürme” davranışında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf düzeyinin yaş ile olan ilişkisi göz önüne alındığında, yaş için yapılan değerlendirme ve yorumun burada da geçerli olduğu söylenebilir. Bunun yanında eğitim seviyesindeki yükselmeye paralel olarak yaşamın önemi konusundaki bilgilerin artmasına paralel olarak bu konudaki bilinçlenmenin arttığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda öğrencilerin, davranışın doğru olmama nedeni için daha evrensel bir dayanak olarak gördükleri Tanrı buyruğunu ileri sürdüklerini söyleyebiliriz.

3.6. Akademik Başarı Algısı ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 6: *“Akademik başarısını yüksek olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, akademik başarısını düşük olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir”*

Ahlâkî yargı gelişimi ile akademik başarı arasında az da olsa bir ilişkinin olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmaktadır.¹⁵⁷ Buna dayalı olarak öğrencilerin akademik başarıyı algılama biçimleri ile ahlâkî yargı gelişim düzeyi arasındaki farkı test eden bir hipotez geliştirilmiştir.

Pekiyi, iyi, orta ve düşük olarak sınıflandırılan akademik başarı düzeyleri

¹⁵⁷ Rest, a.g.e., s. 7/1, 7/2.

ile ahlâkî yargı evrelerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41
Akademik Başarı Alguları ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Başarı	N	X	S	Sonuç
2. Evre	Pekiyi	64	6,68	6,26	Sd: 3/431
	Iyi	204	6,15	5,79	F: 1,15
	Orta	153	7,30	5,89	p>0,05
	Düşük	14	7,14	4,47	Önemsiz
	Toplam	435	6,66	5,87	
3. Evre	Pekiyi	64	22,65	11,76	Sd: 3/431
	Iyi	204	22,70	9,58	F: 2,38
	Orta	153	25,22	10,75	p>0,05
	Düşük	14	26,96	12,17	Önemsiz
	Toplam	435	23,72	10,47	
4. Evre	Pekiyi	64	34,06	11,60	Sd: 3/431
	Iyi	204	32,90	11,78	F: 0,273
	Orta	153	33,10	10,47	p>0,05
	Düşük	14	34,82	9,82	Önemsiz
	Toplam	435	33,20	11,22	
5A Evresi	Pekiyi	64	14,84	8,90	Sd: 3/431
	Iyi	204	13,87	9,07	F: 0,765
	Orta	153	12,98	8,41	p>0,05
	Düşük	14	12,85	7,71	Önemsiz
	Toplam	435	13,67	8,77	
5B Evresi	Pekiyi	64	1,75	2,80	Sd: 3/431
	Iyi	204	2,82	4,08	F: 2,290
	Orta	153	1,96	3,30	p>0,05
	Düşük	14	2,50	3,66	Önemsiz
	Toplam	435	2,35	3,66	
6. Evre	Pekiyi	64	6,99	6,27	Sd: 3/431
	Iyi	204	7,29	6,35	F: 1,51
	Orta	153	6,11	6,10	p>0,05
	Düşük	14	4,82	6,46	Önemsiz
	Toplam	435	6,75	6,27	
A Evresi	Pekiyi	64	7,50	6,65	Sd: 3/431
	Iyi	204	8,45	6,59	F: 0,796
	Orta	153	8,56	6,75	p>0,05
	Düşük	14	6,42	5,94	Önemsiz
	Toplam	435	8,28	6,63	
P Düzeyi	Pekiyi	64	23,59	10,73	Sd: 3/431
	Iyi	204	23,98	11,52	F: 2,408
	Orta	153	21,05	10,94	p>0,05
	Düşük	14	20,17	6,00	Önemsiz
	Toplam	435	22,77	11,13	

Gözlenen ortalamalar arasında önemli bir fark olup olmadığını test etmek

için varyans analizi yapılmış, sonuçlar aynı tablonun sonuç sütununda gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin akademik başarıyı algılarına göre evrelerden elde ettikleri ahlâkî yargı puanları arasında önemli bir fark bulunmamaktadır.

Buna göre, akademik başarının yükselmesine paralel olarak ahlâkî yargıda da yükselmenin olacağına ilişkin hipotezimiz doğrulanmamış olmaktadır.

Kaya (1993) da, bazı kişisel değişkenlere göre ahlâkî yargı gelişimini incelediği çalışmasında, gerek ilk ve orta öğretimdeki akademik başarının, gerekse üniversite düzeyindeki akademik başarıyı algılayışın, ahlâkî yargı gelişim düzeyinde önemli bir farka sebep olmadığını ortaya koymuştur.¹⁵⁸

Bağımsız değişkenlerimiz açısından incelediğimiz davranış örneklerine, öğrencilerin akademik başarılarını algılayış biçimleri açısından da bakılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarla ilgili bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Akademik Başarıyı Algılama Biçimi ve Çalma Davranışı:

Tablo 42
Akademik Başarı ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması

Başarı Düzeyi	N	Çalma Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Pekiyi	N	5	5	12	3	39	64
	%	7,8	7,8	18,8	4,7	60,9	100
İyi	N	15	15	47	5	122	204
	%	7,4	7,4	23,0	2,5	59,8	100
Orta	N	16	12	37	2	84	151
	%	10,6	7,9	24,5	1,3	55,6	100
Düşük	N	1	2		1	9	13
	%	7,7	15,4		7,7	69,2	100
Toplam	N	37	34	96	11	254	432
	%	8,6	7,9	22,2	2,5	58,8	100

$X^2 : 9,766$ Sd: 12 $p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
2. Hırsızlık suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize çalmamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı çalmayı yasakladığı için

¹⁵⁸ Kaya, a.g.t., s. 148.

Akademik başarı ile çalma davranışı arasında yapılan karşılaştırmada bu iki değişken arasında, $p > 0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre öğrencilerin akademik başarılarını algılamalarındaki dağılım, çalma davranışını doğru bulmama nedenleri arasındaki tercihlerini etkilememektedir.

Akademik Başarıyı Algılama Biçimi ve Adam Öldürme Davranışı:

Tablo 43

Akademik Başarı ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması

Başarı Düzeyi	N	Öldürme Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Pekiyi	N	3	5	6	3	47	64
	%	4,7	7,8	9,4	4,7	73,4	100
İyi	N	7	23	24	3	147	204
	%	3,4	11,3	11,8	1,5	72,1	100
Orta	N	4	10	31	5	101	151
	%	2,6	6,6	20,5	3,3	66,9	100
Düşük	N		2	1		10	13
	%		15,4	7,7		76,9	100
Toplam	N	14	40	62	11	305	432
	%	3,2	9,3	14,4	2,5	70,6	100

$X^2 : 13,454$

Sd: 12

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
4. Bütüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için

Çalma davranışında olduğu gibi adam öldürme davranışında da $p > 0,05$ olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin akademik başarılarını algılamaları ile öldürme davranışının doğru olmama nedeni olarak belirttikleri yargıların dağılımları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Akademik Başarıyı Algılama Biçimi ve İftirâ Davranışı:

Tablo 44
Akademik Başarı ile İftira Davranışının Karşılaştırılması

Başarı Düzeyi	N %	İftirâ Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Pekiye	N	5	3	12	4	40	64
	%	7,8	4,7	18,8	6,3	62,5	100
İyi	N	32	10	33	5	124	204
	%	15,7	4,9	16,2	2,5	60,8	100
Orta	N	21	7	28	6	89	151
	%	13,9	4,6	18,5	4,0	58,9	100
Düşük	N	0	1	2	1	9	13
	%	0	7,7	15,4	7,7	69,2	100
Toplam	N	58	21	75	16	262	432
	%	13,4	4,9	17,4	3,7	60,6	100

X^2 : 7,512

Sd: 12

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için
2. Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı iftirâ atmaya yasakladığı için

Tablo 44'de öğrencilerin akademik başarıları ile iftirâ davranışını ahlâkî bir davranış olarak görememe nedenleri arasında yapılan karşılaştırma sonuçları yer almaktadır. Ki kare testi sonucu $p > 0,05$ olduğundan akademik başarı ile iftirâ davranışının doğru bir davranış olarak görülme nedenleri olarak iler sürülen yargılar arasında önemli bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Akademik Başarıyı Algılama Biçimi ve Yalan Konuşma Davranışı:

Tablo 45
Akademik Başarı ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması

Başarı Düzeyi	N %	Yalan Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Pekiyi	N	7	3	9	4	41	64
	%	10,9	4,7	14,1	6,3	64,1	100
İyi	N	29	6	36	4	129	204
	%	14,2	2,9	17,6	2,0	63,2	100
Orta	N	16	7	29	6	93	151
	%	10,6	4,6	19,2	4,0	61,6	100
Düşük	N	2		3		8	13
	%	15,4		23,1		61,5	100
Toplam	N	54	16	77	14	271	432
	%	12,5	3,7	17,8	3,2	62,7	100

$X^2 : 6,879$

Sd: 12

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Yalanımız anlaşıldığında zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için

Tablo 45'deki yapılan karşılaştırmada elde edilen ki kare test sonuçlarına bakıldığında $p > 0,05$ olduğu görülmektedir. Akademik başarının bir bağımsız değişken olarak ele alındığı bu başlık altında diğer davranış örneklerinde olduğu gibi yalan davranışı ile yapılan karşılaştırmada da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Davranış örnekleri ile ilgili olarak ortaya çıkan sonuç şudur: Bağımsız değişkenlere göre değerlendirmesini yaptığımız ahlâkî davranışlar açısından baktığımızda (Tablo 42-43-44-45), öğrencilerin akademik başarılarını algılama biçimleri ile davranışlara gerekçe olarak ileri sürdükleri nedenler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin davranışları doğru olarak değerlendirmeme gerekçesi olarak genelde "Tanrının yasaklaması"ni öne çıkardıklarını görmekteyiz.

3.7. Anne-Baba Eğitimi ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 7: “Anne-baba öğrenim düzeyi yüksek olan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, anne-baba öğrenim düzeyi düşük olan gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.”

Öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeyi kişisel bilgi anketinde yer alan bir soru ile belirlenmiştir. Anne baba öğrenim düzeyine göre alınan ahlâkî yargı evre puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 46
Anne-Baba Eğitim Durumu ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Eğt. D.	Anne				Baba			
		N	X	S	Sonuç	N	X	S	Sonuç
2. Evre	1	23	9,13	7,135	Sd : 5/431	2	10,00	3,53	Sd: 5/431
	2	18	6,94	6,036	F: 1,28	6	7,50	6,51	F: 1,43
	3	217	6,37	5,522	p> 0,05	151	6,98	5,62	p> 0,05
	4	61	6,88	5,336	Önemsiz	75	6,93	6,29	Önemsiz
	5	109	6,76	6,538		122	7,00	6,10	
	6	9	4,16	4,507		81	5,15	5,45	
	Top.	437	6,66	5,872		437	6,66	5,87	
3. Evre	1	23	25,00	10,607	Sd : 5/431	2	41,25	26,51	Sd: 5/431
	2	18	23,88	7,388	F: 0,567	6	21,66	8,46	F: 2,20
	3	217	23,65	10,026	p> 0,05	151	23,32	9,72	p>0,05
	4	61	23,60	11,579	Önemsiz	75	24,20	10,43	Önemsiz
	5	109	24,03	11,123		122	25,00	9,81	
	6	9	18,33	10,680		81	21,75	12,02	
	Top.	437	23,71	10,465		437	23,71	10,46	
4. Evre	1	23	34,67	11,878	Sd : 5/431	2	31,25	19,44	Sd: 5/431
	2	18	28,88	11,702	F: 0,895	6	31,66	8,75	F: 0,643
	3	217	33,12	11,417	p> 0,05	151	33,58	11,83	p> 0,05
	4	61	33,93	11,915	Önemsiz	75	32,06	11,56	Önemsiz
	5	109	33,18	10,194		122	32,58	10,08	
	6	9	37,22	10,857		81	34,84	11,43	
	Top.	437	33,24	11,215		437	33,24	11,21	
5A Evresi	1	23	11,52	9,907	Sd : 5/431	2	2,50	3,53	Sd: 5/431
	2	18	13,88	8,584	F: 0,937	6	19,16	14,80	F: 1,92
	3	217	13,30	8,631	p> 0,05	151	13,90	9,01	p> 0,05
	4	61	13,64	9,044	Önemsiz	75	12,52	8,44	Önemsiz
	5	109	14,35	8,907		122	13,01	8,18	
	6	9	18,05	4,640		81	15,00	8,74	
	Top.	437	13,64	8,767		437	13,64	8,76	

Evreler	Eğt. D.	Anne				Baba			
		N	X	S	Sonuç	N	X	S	Sonuç
5B Evresi	1	23	2,28	4,25	Sd : 5/431	2	7,50	3,53	Sd: 5/431
	2	18	1,66	3,09	F: 0,250	6	,833	2,04	F: 1,56
	3	217	2,39	3,64	p> 0,05	151	2,15	3,39	p> 0,05
	4	61	2,21	3,53	Önemsiz	75	2,96	4,20	Önemsiz
	5	109	2,50	3,78		122	2,29	3,67	
	6	9	1,66	2,79		81	2,19	3,56	
	Top.	437	2,34	3,65		437	2,34	3,65	
6. Evre	1	23	5,54	6,16	Sd : 5/431	2	1,25	1,76	Sd: 5/431
	2	18	8,47	5,36	F: 0,703	6	4,58	5,34	F: 1,12
	3	217	7,08	6,33	p> 0,05	151	6,52	6,13	p> 0,05
	4	61	6,59	6,53	Önemsiz	75	7,30	6,02	Önemsiz
	5	109	6,33	6,28		122	6,33	6,29	
	6	9	5,83	5,15		81	7,74	6,79	
	Top.	437	6,77	6,27		437	6,77	6,27	
A Evresi	1	23	7,93	4,92	Sd : 5/431	2	6,25	8,83	Sd: 5/431
	2	18	9,58	7,28	F: 0,393	6	8,33	4,91	F: 0,202
	3	217	8,45	7,10	p> 0,05	151	8,46	6,77	p> 0,05
	4	61	7,50	5,04	Önemsiz	75	7,96	5,88	Önemsiz
	5	109	8,11	6,81		122	8,54	6,71	
	6	9	9,16	5,44		81	7,84	7,12	
	Top.	437	8,27	6,63		437	8,27	6,63	
P Düzeyi	1	23	19,37	11,13	Sd : 5/431	2	11,25	1,76	Sd: 5/431
	2	18	24,02	12,34	F: 0,633	6	24,58	15,44	F: 1,34
	3	217	22,78	11,01	p> 0,05	151	22,58	11,42	p> 0,05
	4	61	22,45	11,27	Önemsiz	75	22,79	11,45	Önemsiz
	5	109	23,18	11,34		122	21,63	9,75	
	6	9	25,55	7,264		81	24,93	11,74	
	Top.	437	22,76	11,11		437	22,76	11,11	

Seçenekler (Eğt.D: Eğitim Düzeyi)

1. Okuryazar değil
2. Sadece okur yazar
3. İlkokul mezunu
4. Ortaokul mezunu
5. Lise ve dengi okul mezunu
6. Üniversite veya yüksek okul mezun

Tablo 46'da gözlenen ortalamalar arasında önemli bir farkın olup olmadığını incelemek amacı ile varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin farklı olmaları bakımından, evrelerden almış oldukları ahlâkî yargı puanlarının ortalamaları arasında önemli bir fark bulunmamaktadır.

Âiledeki anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının çocuklara karşı

davranışlarında ve model olmalarında etkili olacağı, dolayısıyla ahlâkî gelişimlerinde bir farkın gözleneceği düşünülmektedir.¹⁵⁹ Bu düşünceden hareketle kurduğumuz hipotezimizi test etmek için yapılan analiz sonunda (Tablo 46), elde edilen bu bulgulara dayalı olarak, anne-baba eğitim seviyesinin öğrencilerin ahlâkî yargı düzeylerinde farka neden olacağına ilişkin hipotezimizin doğrulanmadığı söylenebilir.

Temel de (1991) cinsel kimlik rolleri açısından ahlâkî gelişimi incelediği araştırmasında, 14-18 yaş grubundaki gençlerin anne-baba eğitim düzeyinin ahlâkî yargı puanları üzerinde önemli bir farka neden olmadığını bulmuştur.¹⁶⁰ Bireyin ahlâkî yargılarının gelişmesinde sosyal çevreye de büyük önem atfedilmektedir.¹⁶¹ Gencin sağlıklı bir gelişim ortaya koyabilmesi için eğitilmiş ve bilgili anne-baba modeline ihtiyacı olduğu ortadadır. Bu bağlamda, araştırmamızın bulguları anne-baba eğitim düzeyinin ahlâkî yargı puan ortalamaları arasında önemli bir farkın olmadığını ortaya koysa da, gençlerin ahlâkî yargılarının gelişmesinde ve bunların davranışa dönüşmesinde en yakın sosyal çevre olarak anne-babanın yetişmişlik ve eğitim düzeyinin önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamak gerekir.

Örnekleminizde yer alan öğrencilerin anne-baba eğitim düzeylerine bağlı olarak ahlâkî davranış örneklerini doğru bulmama nedeni olarak ileri sürdükleri yargılar arasında yapılan karşılaştırmalar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

¹⁵⁹ Temel, a.g.t., s. 80

¹⁶⁰ Temel, a.g.t., s. 133-134.

¹⁶¹ Thomas, a.g.e., s.65.

Anne-Baba Eğitim Düzeyi ve Çalma Davranışı

Tablo 47
Anne – Baba Eğitim Düzeyi ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması

Anne- Baba Eğitim Düzeyi	N %	Çalma Davranışı											
		Anne					Top.	Baba					Top.
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
1	N	2	3	12	0	24	41	0	0	2	0	6	8
	%	4,9	7,3	29,3	0	58,5	100	0	0	25,0	0	75,0	100
2	N	15	18	41	5	135	214	11	12	24	2	101	150
	%	7,0	8,4	19,2	2,3	63,1	100	7,3	8,0	16,0	1,3	67,3	100
3	N	7	5	11	2	36	61	8	6	23	3	35	75
	%	11,5	8,2	18,0	3,3	59,0	100	10,7	8,0	30,7	4,0	46,7	100
4	N	13	7	30	3	56	109	13	9	33	4	62	121
	%	11,9	6,4	27,5	2,8	51,4	100	10,7	7,4	27,3	3,3	51,2	100
5	N	1	1	2	1	4	9	6	7	14	2	51	80
	%	11,1	11,1	22,2	11,1	44,4	100	7,5	8,8	17,5	2,5	63,8	100
Toplam	N	38	34	96	11	255	434	38	34	96	11	255	434
	%	8,8	7,8	22,1	2,5	58,8	100	8,8	7,8	22,1	2,5	58,8	100

Anne: $X^2 : 13,329$ Sd: 16

$p > 0,05$ Önemsiz

Baba: $X^2 : 17,648$ Sd: 16

$p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler (Çalma Davranışı)

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
2. Hırsızlık suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize çalmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı çalmayı yasakladığı için

Seçenekler (Eğitim Düzeyi)

1. Okuryazar değil veya sadece okuma yazma biliyor
2. İlkokul mezunu
3. Ortaokul mezunu
4. Lise ve dengi okul mezunu
5. Üniversite veya yüksek okul mezunu

Tablo 47'de öğrencilerin anne babalarının eğitim düzeyine göre çalma davranışını neden doğru bulmadıklarıyla ilgili düşüncelerinin karşılaştırma sonuçları gösterilmektedir. Ki kare sonuçlarına göre hem anne hem de babalar için $p > 0,05$ olarak bulunmuştur. Buna göre gerek anneler ve gerekse babaların eğitim düzeylerindeki farklılıklar ile çalma davranışının öğrenciler tarafından doğru bulunmama nedenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anne-Baba Eğitim Düzeyi ve Adam Öldürme Davranışı

Tablo 48
Anne-Baba Eğitim Düzeyi ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması

Anne- Baba Eğitim Düzeyi	N	Adam Öldürme Davranışı											
		Anne					Top.	Baba					Top.
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
1	N	0	2	8	0	31	41	0	1	0	0	7	8
	%	0	4,9	19,5	0	75,6	100	0	12,5	0	0	87,5	100
2	N	8	22	26	5	153	214	7	9	20	0	114	150
	%	3,7	10,3	12,1	2,3	71,5	100	4,7	6,0	13,3	0	76,0	100
3	N	2	6	10	2	41	61	3	9	15	4	44	75
	%	3,3	9,8	16,4	3,3	67,2	100	4,0	12,0	20,0	5,3	58,7	100
4	N	3	11	16	3	76	109	3	16	18	5	79	121
	%	2,8	10,1	14,7	2,8	69,7	100	2,5	13,2	14,9	4,1	65,3	100
5	N	1	0	2	1	5	9	1	6	9	2	62	80
	%	11,1	0	22,2	11,1	55,6	100	1,3	7,5	11,3	2,5	77,5	100
Toplam	N	14	41	62	11	306	434	14	41	62	11	306	434
	%	3,2	9,4	14,3	2,5	70,5	100	3,2	9,4	14,3	2,5	70,5	100

Anne: X^2 : 11,753 Sd: 16

Baba: X^2 : 21,693 Sd: 16

$p > 0,05$ Önemsiz

$p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
4. Bütüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için

Seçenekler (Eğitim Düzeyi)

1. Okuryazar değil veya sadece okuma yazma biliyor
2. İlkokul mezunu
3. Ortaokul mezunu
4. Lise ve dengi okul mezunu
5. Üniversite veya yüksek okul mezunu

Tablo 48'deki, Anne- baba eğitim düzeyi ile adam öldürme davranışına verilen cevaplarla ilgili ki kare test sonuçlarına göre, $p > 0,05$ olduğunda anne-babanın eğitim düzeyine göre öldürme davranışı ile ilgili soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını söyleyebiliriz.

Anne-Baba Eğitim Düzeyi ve İftirâ Davranışı

Tablo 49
Anne-Baba Eğitim Düzeyi ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması

Anne- Baba Eğitim Düzeyi	N	İftirâ Davranışı											
		Anne					Top.	Baba					Top.
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
1	N	2	2	7	0	30	41	0	1	0	0	7	8
	%	4,9	4,9	17,1	0	73,2	100	0	12,5	0	0	87,5	100
2	N	26	10	36	8	134	214	16	6	27	4	97	150
	%	12,1	4,7	16,8	3,7	62,6	100	10,7	4,0	18,0	2,7	64,7	100
3	N	14	3	10	4	30	61	11	7	15	5	37	75
	%	23,0	4,9	16,4	6,6	49,2	100	14,7	9,3	20,0	6,7	49,3	100
4	N	15	5	21	3	65	109	22	4	25	4	66	121
	%	13,8	4,6	19,3	2,8	59,6	100	18,2	3,3	20,7	3,3	54,5	100
5	N	1	1	2	1	4	9	9	3	9	3	56	80
	%	11,1	11,1	22,2	11,1	44,4	100	11,3	3,8	11,3	3,8	70,0	100
Toplam	N	58	21	76	16	263	434	58	21	76	16	263	434
	%	13,4	4,8	17,5	3,7	60,6	100	13,4	4,8	17,5	3,7	60,6	100

Anne: X^2 : 15,269 Sd: 16

$p > 0,05$ Önemsiz

Baba: X^2 : 21,024 Sd: 16

$p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için
2. Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı iftirâ atmaya yasakladığı için

Seçenekler (Eğitim Düzeyi)

1. Okuryazar değil veya sadece okuma yazma biliyor
2. İlkokul mezunu
3. Ortaokul mezunu
4. Lise ve dengi okul mezunu
5. Üniversite veya yüksek okul mezunu

Tablo 49'da gösterilen karşılaştırmadan elde edilen ki kare testi sonuçlarına göre $p > 0,05$ olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin farklı olmasına bağlı olarak onların iftirâ davranışının neden doğru olmadığı ile ilgili düşünceleri arasından anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Anne-Baba Eğitim Düzeyi ve Yalan Konuşma Davranışı

Tablo 50
Anne-Baba Eğitim Düzeyi ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması

Anne- Baba Eğitim Düzeyi	N	Yalan Davranışı												
		Anne						Top.	Baba					Top
		1	2	3	4	5	1		2	3	4	5		
1	N	1	2	9	0	29	41	1	0	0	0	7	8	
	%	2,4	4,9	22,0	0	70,7	100	12,5	0	0	0	87,5	100	
2	N	25	5	31	7	146	214	13	4	23	4	106	150	
	%	11,7	2,3	14,5	3,3	68,2	100	8,7	2,7	15,3	2,7	70,7	100	
3	N	13	4	12	2	30	61	12	5	16	5	37	75	
	%	21,3	6,6	19,7	3,3	49,2	100	16,0	6,7	21,3	6,7	49,3	100	
4	N	15	3	23	5	63	109	21	4	26	3	67	121	
	%	13,8	2,8	21,1	4,6	57,8	100	17,4	3,3	21,5	2,5	55,4	100	
5	N	1	2	2	0	4	9	8	3	12	2	55	80	
	%	11,1	22,2	22,2	0	44,4	100	10,0	3,8	15,0	2,5	68,8	100	
Toplam	N	55	16	77	14	272	434	55	16	77	14	272	434	
	%	12,7	3,7	17,7	3,2	62,7	100	12,7	3,7	17,7	3,2	62,7	100	

Anne: $X^2 : 27,482$ Sd: 16

$p < 0,05$ Önemli

Baba: $X^2 : 20,866$ Sd: 16

$p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler

1. Yalanımız anlaşıldığında zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için

Seçenekler (Eğitim Düzeyi)

1. Okuryazar değil veya sadece okuma yazma biliyor
2. İlkokul mezunu
3. Ortaokul mezunu
4. Lise ve dengi okul mezunu
5. Üniversite veya yüksek okul mezunu

Tablo 50'deki ki kare testi sonuçlarına göre annelerin eğitim düzeyleri ile yalan davranışının doğru bir davranış olarak görülmemeye nedenleri arasında anlamlı bir ilişki varken babaların eğitim düzeyleri ile anlamlı bir ilişki yoktur.

Buna göre; annelerinin eğitimi okur yazar değil veya sadece okuma yazma biliyor düzeyinde (% 70,7) olan öğrencilerin, yalanın Tanrı tarafında yasaklanmasını bu davranışın doğru olmamasına neden göstermesi en yüksek orandadır. Bu oran eğitim seviyesi yükseldikçe düşmekte ve üniversite/yüksek okul mezunu olanlarda % 44,4 olarak görülmektedir. Anneleri üniversite/yüksek okul mezunu (% 22,2) olan öğrenciler, diğer eğitim seviyelerine göre daha fazla oranda, yalan konuşmanın suç olduğu ve bir cezâyı gerektirdiği görüşünü paylaşmaktadır. Yalan konuşmanın kendisinin kötü bir davranış olmasını neden

olarak ileri süren öğrencilerin anneleri içinde en düşük oranın ilkokul mezunu (% 14,5) annelerde olduğu dikkati çekerken diğer anneler arasında dikkat çekici oransal bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Anneleri okuma yazma bilmiyor veya sadece okuma yazma biliyor olanlarla, üniversite/yüksek okul mezunu olan öğrenciler yalan davranışı konusunda büyüklerin yalan konuşmamak gerektiği yönündeki seçeneği bu davranışın doğru olmama nedeni olarak göstermezken, diğer eğitim seviyelerinde de yakın oranlar mevcuttur. Anneleri ortaokul mezunu (% 21,3) olanlar yalanın anlaşılması durumunda zor durumda kalınacağı için bu davranışın doğru olmayacağını ifade etmektedirler.

Anne-baba eğitim düzeyine göre incelediğimiz ahlâkî davranış örneklerinde nasıl bir ilişki ortaya çıktığına bakıldığında (Tablo 47-48-49-50), sadece yalan söyleme davranışında anne eğitim düzeyinin, davranışın doğru olarak değerlendirilmemesine gerekçe olarak ileri sürülen nedenlerle anlamlı bir ilişki yarattığı görülmektedir. Bireyin, özellikle yaşamın ilk yıllarında davranışlarını belirlerken öncelikle anne-babayı model alma yolunu tercih ettiğini bilmekteyiz. Genç davranışla ilgili kendi nedenlerini belirleme dönemine gelmeden önce anne-babasının gerekçelerini ve açıklamalarını kabul etmektedir. Bu açıklama ve gerekçelerin yerinde ve uygun tarzda, gencin ileride kendi geliştirecek olduğu yargıları destekleyici olması bakımından önemlidir. Bu bağlamda anne-babanın eğitim düzeyi bunu sağlayacak yeterlilikte olmalıdır.

3.8. Anne-Baba Dindarlığı Algısı ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 8: “ Anne-Babanın dindarlık düzeyini “dindar” ve “biraz dindar” olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, anne-baba dindarlık düzeyini “dindar değil” olarak algılayan gençlerden daha yüksektir.”

Gençlerin anne-babalarının dindarlık düzeylerini algılama biçimlerine göre, ahlâkî yargı evrelerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51
Baba Dindarlık Durumu ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Dindarlık Algısı	N	X	S	Sonuç
2. Evre	Dindar/Biraz Dindar	409	6,70	5,86	t:0,627 Sd:433
	Dindar Değil	26	5,96	5,83	p>0,05 Önemsiz
3. Evre	Dindar/Biraz Dindar	409	23,83	10,53	t:0,772 Sd:433
	Dindar Değil	26	22,30	9,51	p>0,05 Önemsiz
4. Evre	Dindar/Biraz Dindar	409	33,20	11,27	t:-0,407 Sd:433
	Dindar Değil	26	34,13	10,74	p>0,05 Önemsiz
5A Evresi	Dindar/Biraz Dindar	409	13,70	8,68	t:0,568 Sd:433
	Dindar Değil	26	12,69	10,39	p>0,05 Önemsiz
5B Evresi	Dindar/Biraz Dindar	409	2,29	3,63	t:-0,806 Sd:433
	Dindar Değil	26	2,88	3,58	p>0,05 Önemsiz
6. Evre	Dindar/Biraz Dindar	409	6,76	6,32	t:-0,425 Sd:433
	Dindar Değil	26	7,30	5,69	p>0,05 Önemsiz
A Evresi	Dindar/Biraz Dindar	409	8,23	6,56	t:-0,098 Sd:433
	Dindar Değil	26	8,36	7,61	p>0,05 Önemsiz
P Düzeyi	Dindar/Biraz Dindar	409	22,76	11,18	t:-0,054 Sd:433
	Dindar Değil	26	22,88	10,04	p>0,05 Önemsiz

Gençlerin, babalarının dindarlık düzeylerini algılama biçimlerine göre ahlâkî yargı gelişim evrelerinden aldıkları puanlar arasında önemli bir farkın olup olmadığına yapılan varyans analizi ile bakılmıştır. Tablo 51’in sonuç sütununda

görüldüğü gibi hiçbir evrede baba dindarlık düzeyinin algılanış biçimi ile ahlâkî yargı puanları arasında önemli bir fark bulunamamıştır.

Gençlerin anne dindarlık düzeylerini algılayış biçimlerine göre, ahlâkî yargı gelişim evrelerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52
Anne Dindarlık Durumu ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Dindarlık Algısı	N	X	S	Sonuç
2. Evre	Dindar/Biraz Dindar	420	6,66	5,85	t:-0,004 Sd:433
	Dindar Değil	15	6,66	6,17	p>0,05 Önemsiz
3. Evre	Dindar/Biraz Dindar	420	23,77	10,53	t:0,402 Sd:433
	Dindar Değil	15	22,66	9,23	p>0,05 Önemsiz
4. Evre	Dindar/Biraz Dindar	420	33,18	11,27	t:-0,331 Sd:433
	Dindar Değil	15	34,16	9,89	p>0,05 Önemsiz
5A Evresi	Dindar/Biraz Dindar	420	13,71	8,76	t:1,032 Sd:433
	Dindar Değil	15	11,33	9,05	p>0,05 Önemsiz
5B Evresi	Dindar/Biraz Dindar	420	2,26	3,55	t:-2,343 Sd:433
	Dindar Değil	15	4,50	5,52	p<0,05 Önemli
6. Evre	Dindar/Biraz Dindar	420	6,80	6,30	t:-0,119 Sd:433
	Dindar Değil	15	7,00	5,52	p>0,05 Önemsiz
A Evresi	Dindar/Biraz Dindar	420	8,26	6,56	t:0,055 Sd:433
	Dindar Değil	15	8,16	8,31	p>0,05 Önemsiz
P Düzeyi	Dindar/Biraz Dindar	420	22,77	11,12	t:-0,018 Sd:433
	Dindar Değil	15	22,83	11,29	p>0,05 Önemsiz

Tablo 52’de verilen ortalamalar arasından gözlenen farkın önemli olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonucuna göre annelerin dindarlık düzeyinin algılanma biçimi ile ahlâkî yargı puanları arasında 5B evresinde önemli bir fark bulunmuştur.

Buna göre, annelerini “dindar değil” olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı puanları, annelerini “dindar ve biraz dindar” olarak algılayanlardan daha yüksektir.

Tablo 51-52'deki bulgular incelendiğinde, gençlerin anne-baba dindarlık düzeylerini algılayışlarına göre, anne-baba dindarlık düzeyini dindar ve biraz dindar olarak algılayanların, dindar değil olarak algılayanlara oranla ahlâkî yargı puanlarının daha yüksek olduğuna ilişkin kurduğumuz hipotezimizin doğrulanmadığı görülmektedir.

5B evresi açısından elde ettiğimiz bulguların ahlâk eğitiminde dindarlığın etkisi bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bulgular bize “dindarlığın” ahlâkî yargı gelişimini olumsuz yönde etkilediğini mi ifade etmektedir? Yoksa “dindarlık” olarak tanımlanan yaşam biçiminin kendisinden kaynaklanan bir problem alanı mı mevcuttur?

Bu durumu ahlâk eğitiminde bir problem olarak ele aldığımızda, aile içindeki dînî ve ahlâkî eğitimde karşılaşılan problemlerin genelde bilgi, davranış ve metod hatâlarından kaynaklandığını söylemek mümkündür.¹⁶² Âilelerin çocuklarını eğitime kaygısıyla baskıcı, farklılığı ve farklı görüşleri reddedici bir tutum içinde bulunmaları, ahlâkî yargı yeteneğinin gelişmesini engelleyebilmektedir. Yapılan bazı araştırmalar, Türk âilesinin baskıcı, tutucu, özgür davranışları engelleyen bir tutum içinde olduğunu göstermektedir. Toplumumuzda var olan otoriteye karşı kayıtsız şartsız boyun eğme ve saygı duyma kuralı, bireylerin kişisel özgürlük bilincini ve bağımsız karar alıp uygulama yeteneğini ve yaşam boyunca özsaygıyı kısıtlayıcı bir nitelik kazanabilmektedir.¹⁶³ Bu bağlamda ahlâkî yargı yeteneği, öncelikle kendi görüş ve anlayışı dışındaki farklılıkları algılayabilmeyi, değerlendirebilmeyi ve gerektiğinde kendi görüşünü değiştirmeyi gerektirmektedir. Kendi kabulleri dışındaki farklılıkları kabul etmeyen âileler, bazen çocuklarını bu değerlerden koruma adına baskı ile kendi anlayışlarını benimsetme yoluna gitmektedirler. Fakat ahlâkî gelişim, dışarıdan baskı ile sağlanabilecek bir süreç değildir. Ahlâkî

¹⁶² Öcal, “Ailede Çocukların Dini ve Ahlaki Eğitimlerinde Karşılaşılan Problemlerin Başlıca Sebepleri ve Çözüm İçin Bazı Teklifler” *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 3, İstanbul 1996, s. 118,119.

¹⁶³ Abide Güngör, “Anne Baba Tutumlarının Çocuğun Özsaygı Düzeyine Etkisi” *Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, 17-18 Haziran 1989 Malatya, İstanbul 1990, s. 135.

gelişim, gençlerin kendi deneyimleri, sorgulamaları, düşünüp tartışmaları, farklı görüş ve problemlerle yüzleşmeleriyle gelişecek bilişsel bir yetenek ve bilinç düzeyidir. Baskı ve zorlamanın olduğu yerlerde, ahlâkî gelişimin yavaşladığı ve hattâ durduğu söylenebilir.¹⁶⁴

Bu açıdan bakıldığında bazan dînî emirler yorumcular tarafından yanlış veya eksik yorumlandığından ve anlaşıldığından bunları takip eden anne babalar çocuklarını daha iyi yetiştirme adına bu yorumlara dayanarak çocuklarına baskı yapmaktadırlar. Örneğin; İslâm dîninde namaz, ibâdet boyutu dışında bireylerin davranışlarını düzenlemeleri, kötü ve çirkin davranışlardan kaçınmaları için emredilmiş dînî bir ritüeldir.¹⁶⁵ Namaz davranışının gençlere kazandırılması için peygamberin önerdiği metod, çocukların yedi yaşına geldiklerinde namaz için eğitime başlanması ve bunun o yaşın gerektirdiği motivasyon şekillerinin kullanılarak yapılmasıdır.¹⁶⁶ Fakat bu yanlış yorumlanmış, pedagojik açıdan hiç de doğru olmayan ve onaylanmayacak bir şekilde zorlama ve hattâ fizikî cezâya varan yorumlar üretilmiştir. Dînî emirlerin öğretiminde ve bunların bireylere davranış olarak kazandırılmasında kolaylaştırmayı¹⁶⁷ ve dinde zorlamada bulunmamayı,¹⁶⁸ bir eğitim metodu olarak peygambere kaba ve katı yürekli olmamayı¹⁶⁹ emreden bir dînin tebliğcisinin, yanlış yorumlarla ortaya konan şekliyle bir eğitim metodunu önermesi düşünülemez.¹⁷⁰ Hattâ eğitimi herkes için bir zorunluluk gören bir dînin eğitim tarihine bakıldığında, yapılan yanlış yorumlar sonucu kızların eğitim faâliyetlerinin dışına itildiği görülmektedir.¹⁷¹

Aslında dînin esas söyleminde yer almayan, fakat din yerine bu türden

¹⁶⁴ Çiftçi, a.g.t, s. 175.

¹⁶⁵ Kur'an, Ankebut, 29/ 45.

¹⁶⁶ Ahmet ibn Hanbel, *Müsned*, Müessesetü Kurtuba, Mısır trz, C. 3, S, 206,278; Dini eğitiminde motivasyonla ilgili bilgi için bkz.: Köylü, *Psiko-Sosyal Açından Dini İletişim*, Ankara Okulu Yay., Ankara 2003, s. 182-214.

¹⁶⁷ Müslim, *Kitabu'l-Cihat ve's-Siyer* 32/3 (C. 2 s. 1358).

¹⁶⁸ Kur'an, Bakara, 2/ 256.

¹⁶⁹ Kur'an, Al-i İmran, 3/159.

¹⁷⁰ İslam Peygamberinin eğitim anlayışı için bkz.: Abdullah Özbek, *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed*, Esra Yay., 1994; Şakir Gözütok, *Hz. Peygamber'in Mekke ve Medeni Hadislerde Uyguladığı Eğitim Metotları-Buhari ve Müslim Örneği*- S.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya 1995.

¹⁷¹ Geniş bilgi için bkz.: Gözütok, "İslam Tarihinde Kadın Öğretimi İle İlgili Bazı Yaklaşımlar", *Y.Y.Ü.S.B.E Dergisi*, Van 2001, S. 2, s. 269-301.

konulan yorumlar sonucu oluşan dindarlık anlayışı, beraberinde baskı ve zorlamayı getirmektedir. Temelde bireylere ahlâkî davranışlar kazandırmak olan dînin değil; ama birtakım yanlış dindarlık algılarının ve anlayışının ahlâkî gelişimin önünde büyük engel olarak durduğu söylenebilir.

Çiftçi'nin (2001) Türkiye'de ve Almanya'da yaşayan lise öğrencilerinin ahlâkî yargı yeteneklerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yaptığı bir araştırmasında, âilede dînî emirlere uymaya zorlanan ve zorlanmayan gençlerin ahlâkî yargı yeteneği puanları arasında önemli bir fark bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, dînî emirlere uymaya zorlanan gençlerin ahlâkî yargı yetenek puanlarının ortalamasının altında yer alması riski, zorlanmayanlara göre daha yüksektir. Türkiye ve Almanya'da yaşayan öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmada Almanya'daki öğrencilerin daha fazla risk altında oldukları, yani daha fazla zorlamayla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bununla birlikte Almanya'da yaşayan Türk öğrencilerin ahlâkî yargı puanları, Türkiye'de yaşayan Türk öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Araştırmacı bu durumu yorumlarken, Alman toplumunda yaşanan kültürün, bireyin haklarını garanti eden sosyal bir hukuk devletinin yasalarının, çok kültürlü bir toplumun sunduğu farklı perspektiflerin ve okulda alınan eğitimin ahlâkî yargı yeteneğini pozitif yönde geliştirici etken olduğunu vurgulamaktadır.¹⁷² Buna dayalı olarak şunu söyleyebiliriz; dînin ahlâkî yargıyı ve davranışları geliştirici bir tarzda kullanılabilmesi, doğru anlaşılmasına ve yorumlanmasına bağlıdır. Aksi takdirde dînin potansiyelinde var olan ahlâkî yargıyı geliştirici güç engelleyici bir unsur olarak karşımıza çıkacaktır.

Anne baba dindarlığının gençler tarafından algılanış biçimi ile ahlâkî davranış örnekleri arasındaki karşılaştırmalarda ortaya çıkan tablolar şu şekildedir:

¹⁷² Çiftçi, a.g.t., s. 176-183.

Anne-Baba Dindarlık Düzeyinin Algılanış Biçimi ve Çalma Davranışı:

Tablo 53
Anne-Baba Dindarlık Düzeyi ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması

Anne- Baba Dindarlık Düzeyi	N	Çalma Davranışı											
		Anne					Top.	Baba					Top
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Dindar	N	25	24	67	6	206	328	19	21	59	6	181	286
	%	7,6	7,3	20,4	1,8	62,8	100	6,6	7,3	20,6	2,1	63,3	100
Biraz dindar	N	11	7	25	4	42	89	16	9	29	4	62	120
	%	12,4	7,9	28,1	4,5	47,2	100	13,3	7,5	24,2	3,3	51,7	100
Dindar değil	N	1	3	4	1	6	15	2	4	8	1	11	26
	%	6,7	20,0	26,7	6,7	40,0	100	7,7	15,4	30,8	3,8	42,3	100
Toplam	N	37	34	96	11	254	432	37	34	96	11	254	432
	%	8,6	7,9	22,2	2,5	58,8	100	8,6	7,9	22,2	2,5	58,8	100

Anne: X^2 : 13,645 Sd: 8 $p > 0,05$ Önemsiz

Baba: X^2 : 11,725 Sd: 8 $p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
2. Hırsızlık suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize çalmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı çalmayı yasakladığı için

Geçlerin Anne-babalarının dindarlık düzeylerini algılamaları ile çalma davranışının doğru olmama nedenleri arasında yapılan ki kare testi sonuçlarında görüldüğü gibi $p > 0,05$ olduğundan, anne-baba dindarlığının algılanma biçimi göre gençlerin çalma davranışını doğru olmama gerekçesi olarak ileri sürdükleri görüşler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anne-Baba Dindarlık Düzeyinin Algılanış Biçimi ve Adam Öldürme Davranışı:

Tablo 54
Anne-Baba Dindarlık Düzeyi ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması

Anne- Baba Dindarlık Düzeyi	N	Adam Öldürme Davranışı												
		Anne						Top.	Baba					Top
		1	2	3	4	5	1		2	3	4	5		
Dindar	N	8	28	44	9	239	328	8	21	36	9	212	286	
	%	2,4	8,5	13,4	2,7	72,9	100	2,8	7,3	12,6	3,1	74,1	100	
Biraz dindar	N	4	11	17	2	55	89	3	18	22	2	75	120	
	%	4,5	12,4	19,1	2,2	61,8	100	2,5	15,0	18,3	1,7	62,5	100	
Dindar değil	N	1	2	1	0	11	15	2	2	4	0	18	26	
	%	6,7	13,3	6,7	0	73,3	100	7,7	7,7	15,4	0	69,2	100	
Toplam	N	13	41	62	11	305	432	13	41	62	11	305	432	
	%	3,0	9,5	14,4	2,5	70,6	100	3,0	9,5	14,4	2,5	70,6	100	

Anne: $X^2 : 6,905$ Sd: 8 $p > 0,05$ Önemsiz

Baba: $X^2 : 12,380$ Sd: 8 $p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklüğümüz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için

Anne ve babalarının dindarlık düzeylerini algılama biçimleri ile gençlerin öldürme davranışının doğru olmama nedeni olarak ileri sürdükleri gerekçeler arasında yapılan karşılaştırma ve ki kare testi sonuçları Tablo 45’de verilmiştir. Sonuçlara göre anne ve babanın dindarlık düzeyine ilişkin gençlerin algıları ile adam öldürme davranışının doğru olmama nedenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anne-Baba Dindarlık Düzeyinin Algılanış Biçimi ve İftirâ Davranışı:

Tablo 55
Anne-Baba Dindarlık Düzeyi ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması

Anne- Baba Dindarlık Düzeyi	N	İftirâ Davranışı											
		Anne					Top.	Baba					Top.
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Dindar	N	36	17	50	9	216	328	28	17	38	8	195	286
	%	11,0	5,2	15,2	2,7	65,9	100	9,8	5,9	13,3	2,8	68,2	100
Biraz dindar	N	19	4	19	5	42	89	25	4	28	6	57	120
	%	21,3	4,5	21,3	5,6	47,2	100	20,8	3,3	23,3	5,0	47,5	100
Dindar değil	N	2	0	6	2	5	15	4	0	10	2	10	26
	%	13,3	0	40,0	13,3	33,3	100	15,4	0	38,5	7,7	38,5	100
Toplam	N	57	21	75	16	263	432	57	21	76	16	262	432
	%	13,2	4,9	17,4	3,7	60,9	100	13,2	4,9	17,6	3,7	60,6	100

Anne: X^2 : 24,016 Sd: 8

Baba: X^2 : 32,645 Sd: 8

$p < 0,01$ Önemli

$p < 0,001$ Önemli

Seçenekler

1. Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için
2. Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı iftirâ atmaya yasakladığı için

Tablo 55'de verilen ki kare test sonuçlarına göre hem anne hem de babalar için $p < 0,05$ olarak bulunmuştur. Buna göre gençlerin, anne-babaların dindarlık düzeylerini algılama biçimleri ile iftirâ davranışına ilişkin cevapları arasında önemli bir ilişki vardır.

Tablo 55'deki dağılımlar incelendiğinde; anne ve babaların dindarlık düzeyi arttıkça gençlerin iftirâyı doğru olmayan bir davranış olarak değerlendirmelerinde bu davranışı Tanrı'nın yasaklamış olmasının etkisinin arttığı görülmektedir. Buna karşılık iftirâ atma davranışının kötü bir davranış olmasının bu davranışı doğru olmayan bir davranış yaptığını düşünen gençlerin anne-babalarını "dindar değil" olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Aynı şekilde anne-babalarını "dindar değil" olarak algılayan gençlerin, büyüklerin iftirâ konusundaki sözlerini davranışın doğru olmama gerekçesi olarak değerlendirmede, daha yüksek oranda olduğu söylenebilir. Bunun dışında anne babalarının biraz dindar olarak algılayan gençlerin iftirâ atmanın iftirâyı uğrayan kişiyi üzecek olmasının bu davranışı yanlış kıldığını ifade ettiklerini görmekteyiz.

Anne-Baba Dindarlık Düzeyinin Algılanış Biçimi ve Yalan Konuşma Davranışı:

Tablo 56
Anne-Baba Dindarlık Düzeyi ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması

Anne-Baba Dindarlık Düzeyi	N	Yalan Davranışı											
		Anne					Top.	Baba					Top.
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Dindar	N	34	11	49	10	224	328	28	8	41	10	199	286
	%	10,4	3,4	14,9	3,0	68,3	100	9,8	2,8	14,3	3,5	69,6	100
Biraz dindar	N	18	3	24	3	41	89	21	6	29	3	61	120
	%	20,2	3,4	27,0	3,4	46,1	100	17,5	5,0	24,2	2,5	50,8	100
Dindar değil	N	2	2	4	1	6	15	5	2	7	1	11	26
	%	13,3	13,3	26,7	6,7	40,0	100	19,2	7,7	26,9	3,8	42,3	100
Toplam	N	54	16	77	14	271	432	54	16	77	14	271	432
	%	12,5	3,7	17,8	3,2	62,7	100	12,5	3,7	17,8	3,2	62,7	100

Anne: X^2 : 23,083 Sd: 8

$p < 0,01$ Önemli

Baba: X^2 : 20,053 Sd: 8

$p < 0,01$ Önemli

Seçenekler

1. Yalanımız anlaşıldığında zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için

Tablo 56'de verilen ki kare sonuçlarına göre anne ve babaların dindarlık düzeylerini algılamalarına göre öğrencilerin yalan konuşma davranışını doğru bulmama nedenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

İlgili tablo incelendiğinde anne-baba dindarlık düzeyi algıları “dindar” (% 68,3 / % 69,6) dan “dindar değil” (% 40 / % 42,3) e doğru gittikçe gençler tarafından daha az oranda bu davranışın doğru olmama nedeni olarak, yalanın Tanrı tarafından yasaklanmış olması bir neden olarak gösterilmektedir. Ters durumda ise anne babalarını “dindar” olarak algılayanlar, bu davranışı doğru bulmama nedenini, diğerlerinden daha az oranda, yalan konuşmanın kötü bir davranış olmasına bağlamaktadır. Yalanın anlaşılması durumunda zor durumda kalmayı neden olarak ileri süren gençlerin anneleri “biraz dindar” (% 20,2) iken babaları “dindar değil” (% 19,2) olarak görülmektedir.

Bağımsız değişkenler açısından incelediğimiz ahlâkî davranış örneklerine

ilişkin bulgulara, anne-baba dindarlığının algılanış biçimi bakımından bakıldığında (Tablo 53-54-55-56), karşımıza şöyle bir durum çıkmaktadır. Anne-baba dindarlığının algılanma biçimine göre, çalma ve adam öldürme gibi hukuk sistemi içindeki kanunlarda suç olarak tanımlanmış, belli bir cezâsı ve hukukî yaptırımı olan davranışların doğru olmama nedenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, buna karşılık ahlâkî yönü daha ağır basan, hukukî yaptırımından çok ahlâkî yaptırımı olan davranışlar olarak kabul edebileceğimiz yalan ve iftirâ davranışlarının doğru olmama nedenleri ile ilgili tercihlerde anlamlı bir fark görülmüştür.

Kanunlar ve hukukî yaptırımlar bireyi dıştan denetlerken, bireye özgü olan vicdan kişiyi içten denetlemektedir. Sağlıklı bir ahlâkî gelişim için gerekli olan bireyi içten denetleyecek bilinç ve vicdânın oluşmasıdır. Anne-baba dindarlık düzeyini algılama biçimi açısından gençlerin, iç kontrolü gerekli kılan davranışlar olarak ifade edebileceğimiz yalan ve iftirâ davranışlarında, Tanrının yasaklamasını öne çıkarması önemlidir. Bu durum bize, iç kontrol mekanizmasının gelişmesinde ve bu kontrolün sağlanmasında yine insanın duygularında kaynağını bulan aşkın bir değere atıfta bulunmanın önemini çağrıştırmaktadır.

Ahlâkî gelişimde ulaşılmak istenen düzey , Kohlber'in "altın kural" olarak formüle ettiği, insan haklarının eşitliği, bütün bireylerin hak ve özgürlüklerine saygı duyan bir anlayış ve yargıdır.¹⁷³ Evrensel ahlâk ilkelerine uymayı toplumsal kurallar ve kanunların sağlayamayacağı, ancak bireyin iç derinliklerindeki sese kulak vermesiyle bunun sağlanabileceği söylenebilir. Bütün dinlerde var olan insana insan olduğu için saygı ilkesi, İslâm dîninde peygamberin ifadesi ile bireyin kendisi için istediği şeyi diğer birey içinde isteme prensibine bağlanmıştır. Peygamber, bu prensibin önemini belirtmek ve bireyleri buna uymaya teşvik için iman etme ile bu prensibe uyma arasında bir bağ kurmuştur.¹⁷⁴ Özetle, ahlâkî gelişimde evrensel ilkelere ulaşmada destek alınacak kaynak evrensel ve insanı önceleyen bir özellik arz etmesidir.

¹⁷³ Thomas, a.g.e., s. 60.

¹⁷⁴ Ahmet ibn Hanbel, a.g.e., C.3, s. 206, 208.

3.9. Gençlerin Kendi Dindarlık Algıları ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 9: “Kendi dindarlık düzeylerini “dindar” ve “biraz dindar” olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, kendi dindarlık düzeyini “dindar değil” olarak algılayan gençlerden daha yüksektir.”

Tablo 57’de gençlerin kendi dindarlık düzeylerini algılayışlarına göre evrelerden aldıkları ahlâkî yargı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 57
Geçlerin Kendi Dindarlık Algısı İle Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Dindarlık Algısı	N	X	S	Sonuç
2. Evre	Dindar/Biraz Dindar	409	6,59	5,87	t:-0,944 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Dindar Değil	28	7,67	5,81	
3. Evre	Dindar/Biraz Dindar	409	23,68	10,41	t:-0,206 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Dindar Değil	28	24,10	11,41	
4. Evre	Dindar/Biraz Dindar	409	33,28	11,27	t:0,318 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Dindar Değil	28	32,58	10,39	
5A Evresi	Dindar/Biraz Dindar	409	13,77	8,76	t:1,159 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Dindar Değil	28	11,78	8,73	
5B Evresi	Dindar/Biraz Dindar	409	2,29	3,61	t:-1,166 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Dindar Değil	28	3,12	4,11	
6. Evre	Dindar/Biraz Dindar	409	6,77	6,29	t:-0,006 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Dindar Değil	28	6,78	6,08	
A Evresi	Dindar/Biraz Dindar	409	8,19	6,62	t:-0,906 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Dindar Değil	28	9,37	6,82	
P Düzeyi	Dindar/Biraz Dindar	409	22,84	11,13	t:0,527 Sd:435 p>0,05 Önemsiz
	Dindar Değil	28	21,69	10,95	

Tablo 57’de gözlenen puan ortalamaları arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları da aynı tabloda sonuç sütununda gösterilmiştir. Buna göre kendilerini “dindar/biraz dindar” olarak algılayan öğrencilerle, “dindar değil” olarak algılayan öğrencilerin evrelerden

aldıkları ahlâkî yargı puanlarının ortalamaları arasında önemli bir fark bulunamamıştır.

Buna dayalı olarak, gençlerin kendileri ile ilgili dindarlık algıları bağlamında kurduğumuz hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Birey kendisiyle ilgili bir tanımlamada bulunurken, var olan ölçüleri ve tanımlamaları da göz önünde bulundurur ve onlardan etkilenir. Bununla birlikte aldığı eğitim, kültür ve tanımlamanın yapılacağı alandaki yeni yaklaşımlar, bireyin kendini algılamasına yardımcı olur. Araştırmamız bağlamında değerlendirdiğimizde; öğrencilerin kendi dindarlık düzeyini algılayış biçimlerinin ahlâkî yargı düzeyleri üzerinde bir etkide de bulunmadığını söylememiz mümkündür.

Dindarlık bir baskı unsuru olduğunda, ahlâkî yargı üzerinde negatif etkide bulunabileceği yukarıda vurgulanmıştı. Ahlâkî gelişiminde sorgulamanın ve özgür bir zihinsel sürecin önemi ve yeri bağlamında, doğru anlamıyla içinde özgürleştiren ve sorgulayan bir süreci barındıran dindarlığın, doğru şekliyle yaşandığında ve algılandığında ahlâkî gelişimi üzerinde pozitif bir etki yapacağı söylenebilir.

Gençlerin kendilerini dindarlık açısından nasıl algıladıkları ile çalışmamızda kullandığımız davranış örnekleri arasındaki ilişki şöyledir:

Gençlerin Kendi Dindarlık Algıları ve Çalma Davranışı:

Tablo 58
Genç Dindarlığı ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması

Dindarlık Algısı	N	Çalma Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Dindar	N	16	18	55	5	172	266
	%	6,0	6,8	20,7	1,9	64,7	100
Biraz dindar	N	18	12	32	5	73	140
	%	12,9	8,6	22,9	3,6	52,1	100
Dindar değil	N	4	4	9	1	10	28
	%	14,3	14,3	32,1	3,6	35,7	100
Toplam	N	38	34	96	11	255	434
	%	8,8	7,8	22,1	2,5	58,8	100

X^2 : 15,791

Sd: 8

p < 0,05

Önemli

Seçenekler

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
2. Hırsızlık suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize çalmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı çalmayı yasakladığı için

Gençlerin kendi dindarlık düzeylerini algılayışları ile çalma davranışını doğru bulmamaları arasında yapılan karşılaştırma sonunda elde edilen ki kare değerleri Tablo 58'de gösterilmiştir. Görüldüğü gibi iki değişken arasında anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak bulunmuştur.

Buna göre; kendini dindar olarak değerlendiren (% 64,7) bireyler çalma davranışını doğru bulmama nedeni olarak Tanrı'nın bu davranışı yasaklamış olmasını diğerlerinden daha yüksek oranda öne çıkarmaktadır. Buna karşın, kendini dindar olarak algılamayan (% 32,1) öğrenciler ise çalma davranışının kötü bir davranış olması nedeniyle doğru bir eylem olmayacağını biraz dindar (% 22,9) ve dindar (% 20,7) kategorilerinden fazla öncelemektedir. Dindar değilim (% 14,3 - % 14,3) ve dindarım (% 6,0 - % 6,8) şeklinde kendini ifade edenler bir ve ikinci seçeneği aynı veya yaklaşık oranlarda neden olarak gösterirken, biraz dindar grubu ise, eşyası çalınan kişinin üzülmüşlüğü nedeniyle (% 12,9) suç-cezâ (% 8,6) ilişkisine dayalı nedenden fazla önemsemektedirler.

Gençlerin Kendi Dindarlık Alguları ve Adam Öldürme Davranışı:

Tablo 59
Genç Dindarlığı ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması

Dindarlık Algısı	N	Adam Öldürme Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Dindar	N	5	20	36	9	196	266
	%	1,9	7,5	13,5	3,4	73,7	100
Biraz dindar	N	6	16	24	2	92	140
	%	4,3	11,4	17,1	1,4	65,7	100
Dindar değil	N	3	5	2		18	28
	%	10,7	17,9	7,1		64,3	100
Toplam	N	14	41	62	11	306	434
	%	3,2	9,4	14,3	2,5	70,5	100

X^2 : 15,612

Sd: 8

$p < 0,05$

Önemli

Seçenekler

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için

Tablo 59’da görülen ki kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin kendi dindarlık düzeylerini algılayışları ile adam öldürme davranışının doğru olmama nedeni olarak ileri sürdükleri gerekçeler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Buna göre dindar olanlar (% 73,7) diğer dindarlık düzeylerinden daha fazla bir oranda adam öldürmenin “Tanrı tarafından yasaklanmış olmasını” neden olarak ileri sürmektedirler. Öte yandan kendini dindar değil olarak tanımlayanların bu davranışın bir suç olması ve bir cezâyı gerektirmesini (% 17,9) ve adam öldürmenin toplumda kargaşaya sebep olacağını (% 10,7) davranışın doğru olmama nedenini belirtmede, diğer gruplardan oransal olarak daha fazladır. Biraz dindar olanlarla (% 17,1), dindar olanların (% 13,5) öldürmenin kötü bir eylem olmasını dindar olmayanlardan daha fazla oranda öne çıkarmaktadır. “Dindar değil” olarak kendini algılayan gençler, bu davranışla ilgili sunulan “büyüklerimiz bize öldürmememiz gerektiğini söylediği için” seçeneğini hiç tercih etmemişlerdir.

Geçlerin Kendi Dindarlık Algıları ve İftirâ Davranışı:

Tablo 60
Genç Dindarlığı ile İftira Davranışının Karşılaştırılması

Dindarlık Algısı	N	İftirâ Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Dindar	N	28	11	39	9	179	266
	%	10,5	4,1	14,7	3,4	67,3	100
Biraz dindar	N	21	10	31	4	74	140
	%	15,0	7,1	22,1	2,9	52,9	100
Dindar değil	N	9	0	6	3	10	28
	%	32,1	0	21,4	10,7	35,7	100
Toplam	N	58	21	76	16	263	434
	%	13,4	4,8	17,5	3,7	60,6	100

$X^2 : 25,920$

Sd: 8

$p < 0,01$

Önemli

Seçenekler

1. Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için
2. Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı iftirâ atmaya yasakladığı için

Gençlerin kendi dindarlık algıları ile iftara davranışının doğru olmama nedenlerine yaklaşımları arasında yapılan karşılaştırma da $p < 0,01$ olarak bulunmuştur. Buna göre bu iki değişken arasından anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 60 incelendiğinde; iftirâ davranışını doğru bir davranış olarak bulmama nedeni; kendilerini “dindar” olarak algılayanlarda (% 67,3) Tanrı’nın yasaklaması, “Dindar değil” olarak algılayanlarda (% 32,1) ise iftirâ atılan kişinin bu durumdan etkilenmesi olarak değerlendirilmektedir. Kendilerinin “biraz dindar” (% 7,1) olarak algılayanlar diğer gruplara oranla, iftirâ davranışının suç olmasını ve bir cezâsının bulunmasını daha fazla öne çıkarmaktadır. “Biraz dindar” (%22,1) ile “dindar değil” (% 21,4) olanlar iftirânın bir eylem olarak kötü olduğu için bu davranışın doğru olmayacağı görüşünde benzerlik arz etmektedir. “Dindar değil” (% 10,7) grubu büyüklerin iftirâ davranışı ile ilgili sözlerini bu davranışın değerlendirilmesinde bir neden olarak diğer düzeylerden daha fazla öncelemektedir.

Geçlerin Kendi Dindarlık Alguları ve Yalan Konuşma Davranışı:

Tablo 61
Genç Dindarlığı ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması

Dindarlık Algısı	N %	Yalan Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Dindar	N	22	11	39	9	185	266
	%	8,3	4,1	14,7	3,4	69,5	100
Biraz dindar	N	23	3	33	4	77	140
	%	16,4	2,1	23,6	2,9	55,0	100
Dindar değil	N	10	2	5	1	10	28
	%	35,7	7,1	17,9	3,6	35,7	100
Toplam	N	55	16	77	14	272	434
	%	12,7	3,7	17,7	3,2	62,7	100

 $X^2 : 30,077$

Sd: 8

 $p < 0,001$

Önemli

Seçenekler

1. Yalanımız anlaşıldığında zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için

Tablo 61’de verilen ki kare değerleri karşılaştırmasını yaptığımız gençlerin kendi dindarlık algıları ile yalan konuşma davranışının doğru bulunmama nedenleri arasından anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymaktadır.

“Dindar” (% 69,5) dan “dindar değil”e (% 35,7) doğru gidildikçe Tanrı’nın yasaklamasını doğru olmama nedeni olarak göstermede bir düşüşün olduğu gözlenmektedir. Buna karşılık “dindar değil”den (% 35,7) “dindar”a (% 8,3) doğru da “yalanın anlaşılması durumunda içine düşülecek zor durumun” doğru olmamaya bir neden olarak ileri sürülmesinde bir azalmanın olduğu görülmektedir. “Biraz dindar” (% 23,6) olanların, davranışın doğru bir davranış olmamasına, yalan konuşmanın kötü olmasını gerekçe olarak ileri sürmede diğerlerine oranla daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Her üç düzeyde de yalan davranışı ile ilgili büyüklerin yalan konuşmamak gerektiğini söylemelerini içeren seçenekte pek farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. “Dindar değil” grubunun (% 7,1) davranışın doğru olmama nedeni olarak suç-cezâ ilişkisine daha fazla oranda önem verdikleri görülmektedir.

Bu bulgulara göre, gençlerin kendi dindarlık algılarına göre ahlâkî davranış örneklerinin doğru olmama nedeni olarak ileri sürdükleri gerekçeler arasında yapılan karşılaştırmalarda (Tablo 58-59-60-61), bütün davranışlarda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Burada belirgin olarak ortaya çıkan tablo, dindarlık algıları bakımından “dindar” ve “kısmen dindar” olanların, davranışları doğru bulmama nedeni olarak “Tanrının yasaklamasını”, buna karşılık “dindar değil” olanların ise davranışın doğru olmama nedeni olarak farklı gerekçeleri öne çıkarmış olmalarıdır.

Araştırmamızda öğrencilerin kendi dindarlık algılarının, ahlâkî yargı puanları üzerinde bir etkisinin bulunmadığı görülse de, yalan, adam öldürme, iftirâ ve çalma davranışını doğru bulmama gerekçesi olarak ileri sürdükleri

düşünceler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Burada bir ön varsayım olarak kendini dindar olarak algılayanların dînî bilgi ve söylemle daha fazla karşı karşıya kaldıklarını düşünmekteyiz. Önemli olan, bu bilginin evrensel ahlâkî ilkelere ulaşma noktasında ve davranışla ilgili yargıların içselleştirilmesinde uygun şekilde kullanılmasıdır.

3.10. Din Eğitimi Alınan Yer ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 10: “Din eğitimi alınan yerlerin farklılığı, gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır”

Gençlerin din eğitimi alabilecekleri yerler ilk ve orta öğretim kurumlarında verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, yaygın eğitim kurumu olarak değerlendirilebilecek Cami ve Kur’an kursları, aile ve sosyal çevre ve yaygın eğitim araçları şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre, gençlerin ahlâkî yargı evrelerinden aldıkları puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62

Din Eğitimi Alınan Yer ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Din Eğitiminin Alındığı Yer	N	X	S	Sonuç
2. Evre	1. DKAB dersi	135	6,44	5,73	Sd : 2/432 F: 0,780 p> 0,05 Önemsiz
	2. Cami ve Ku’ran Kursu	98	7,44	5,81	
	3. Aile	187	6,39	6,03	
	4. Arkadaş, Dînî yayınlar, TV.	16	6,71	5,68	
	Toplam	436	6,65	5,87	
3. Evre	1. DKAB dersi	135	21,75	10,13	Sd : 2/432 F: 2,31 p> 0,05 Önemsiz
	2. Cami ve Ku’ran Kursu	98	24,46	11,37	
	3. Aile	187	24,70	10,18	
	4. Arkadaş, Dînî yayınlar, TV.	16	23,90	9,57	
	Toplam	436	23,71	10,47	
4. Evre	1. DKAB dersi	135	33,64	10,49	Sd : 2/432 F:0,200 p> 0,05 Önemsiz
	2. Cami ve Ku’ran Kursu	98	33,33	11,99	
	3. Aile	187	32,76	11,51	
	4. Arkadaş, Dînî yayınlar, TV.	16	34,06	9,16	
	Toplam	436	33,21	11,21	

Evreler	Din Eğitiminin Alındığı Yer	N	X	S	Sonuç
5A Evresi	1. DKAB dersi	135	14,18	7,72	Sd : 2/432
	2. Cami ve Ku'ran Kursu	98	12,95	8,38	F:0,390
	3. Aile	187	13,70	9,65	p> 0,05
	4. Arkadaş, Dîni yayınlar, TV.	16	13,12	8,92	Önemsiz
	Toplam	436	13,66	8,76	
5B Evresi	1. DKAB dersi	135	2,55	3,86	Sd : 2/432
	2. Cami ve Ku'ran Kursu	98	1,79	2,84	F: 1,01
	3. Aile	187	2,47	3,77	p> 0,05
	4. Arkadaş, Dîni yayınlar, TV.	16	2,65	4,69	Önemsiz
	Toplam	436	2,35	3,65	
6. Evre	1. DKAB dersi	135	7,11	6,76	Sd : 2/432
	2. Cami ve Ku'ran Kursu	98	6,48	6,09	F: 1,40
	3. Aile	187	6,44	6,02	p> 0,05
	4. Arkadaş, Dîni yayınlar, TV.	16	9,53	5,86	Önemsiz
	Toplam	436	6,77	6,28	
A Evresi	1. DKAB dersi	135	8,79	6,11	Sd : 2/432
	2. Cami ve Ku'ran Kursu	98	7,75	6,70	F: 1,26
	3. Aile	187	8,42	6,89	p> 0,05
	4. Arkadaş, Dîni yayınlar, TV.	16	5,78	7,05	Önemsiz
	Toplam	436	8,29	6,63	
P Düzeyi	1. DKAB dersi	135	23,85	10,42	Sd : 2/432
	2. Cami ve Ku'ran Kursu	98	21,22	10,24	F: 1,34
	3. Aile	187	22,61	12,21	p> 0,05
	4. Arkadaş, Dîni yayınlar, TV.	16	25,31	7,46	Önemsiz
	Toplam	436	22,78	11,12	

Tablo 62'de verilen din eğitimi alınan yerlerin farklılığı bakımından, ahlâkî yargı evre puanlarının ortalamaları arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre din eğitiminin alındığı yere göre, bütün evrelerde elde edilen puanların ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

Bu sonuçlara göre, din eğitimi alınan yerlerin farklılığının, gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında önemli bir farka neden olmayacağına yönelik kurduğumuz hipotezimiz doğrulanmış olmaktadır.

Yaşanan kültür içinde birey, ister istemez bir din olgusu ve din eğitimi faaliyetiyle karşılaşmaktadır. Daha doğrusu, dînin konu edindiği çeşitli sembol ve söylemlerle çevrili olan birey, gelişim süreci içinde doğal olarak bunları bilgi olarak edinmekte ve bazıları ister istemez davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Örgün veya yaygın din eğitimi faaliyetinden bahsetmeksizin, kültürel aktarım

organlarıyla aktarılan bu dînî bilginin sağlıklı, doğru ve güvenilir olması esastır. Bir kültür ögesi olarak var olan dînin planlı bir şekilde öğretime konu olması, eğitim sistemimiz açısından ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlamaktadır. Halbuki çocuğun dinle karşılaşması ve öğrenmeye başlaması daha erken yaşlarda olmaktadır. En kalıcı ve ileri yaşlardaki öğrenme üzerinde etkin olan öğrenmenin, yaşamın ilk yıllarında başladığını bilmekteyiz. Anne-baba ve çevrenin din konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamaları, dîni yanlış yorumlamaları ve anlamaları, hurâfe ve din dışı etkilerin altında geliştirdikleri din anlayışının bireye küçük yaşlarda aktarılmış olması, ileriki yaşlarda verilecek olan sağlıklı ve planlı din eğitimini zora sokmaktadır. Bu bağlamda, yapılan araştırmalarda ortaya konan gerçek, bireyin hem dînî hem de kişilik gelişiminin sağlıklı bir şekilde oluşabilmesi için din eğitiminin okul öncesi düzeyden başlatılmasının doğru olacağıdır.¹⁷⁵ Bunun yanında örgün eğitim kurumlarında verilen din eğitiminin de tartışmalardan uzak, sürekli program geliştirme çalışmalarının yapıldığı, öğrenci, velî ve öğretmen tarafından gerekliliği aynı düzeyde algılanmış, amaçlar, hedefler ve beklentiler konusunda birlikteliğin sağlandığı bir ders olarak varolması, beklenen faydayı ortaya koyacak ve artıracaktır.¹⁷⁶ Ülkemizde din eğitimi üzerinde sürekli yaşanan tartışmalar, siyâsî ve politik bir araç olarak dînin ve din eğitiminin kullanılması, bireysel gelişimde din eğitimden yeterli düzeyde yararlanamamayı beraberinde getirmektedir. Halbuki din, bireyin kişilik ve ahlâkî gelişimini her şeyin üstünde tutmaktadır. Bu bakımdan gençlerin zihinsel gelişimlerine katkı sağlayacak, onları özgürleştirici bir sürece sokacak olan DKAB dersinin ahlâkî gelişime yardımcı ve destekleyici özellikte planlanmasının ve işlenmesinin gereğini vurgulamak yerinde olacaktır.¹⁷⁷

Araştırmamızın sistematığı içinde, incelediğimiz davranış örneklerine din eğitiminin alındığı yer açısından baktığımızda;

¹⁷⁵ Geniş bilgi için bkz.: Mustafa Tavukçuoğlu, "İlköğretimde Din Eğitimi Program Geliştirme Üzerine Bazı Düşünceler", *Din Öğretimi Dergisi*, S. 43, Ankara 1993, s. 24-36; Yurdagül Konuk, *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygu Gelişimi ve Eğitimi*, TDV Yay., Ankara 1994, s. 99.

¹⁷⁶ Bilgin, "Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri" *Din Öğretimi Dergisi*, S. 5, Ankara 1985, s. 81, 82.

¹⁷⁷ Geniş bilgi için bkz.: Selçuk, "Din Öğretimi Özgürleştirilen Bir Süreç Olabilir Mi?" s. 73-87.

Din Eğitiminin Alındığı Yer ve Çalma Davranışı:

Tablo 63
Din Eğitiminin Alındığı Yer ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması

Din Eğitiminin Alındığı Yer	N	Çalma Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
DKAB dersi	N	15	15	34	3	68	135
	%	11,1	11,1	25,2	2,2	50,4	100
Cami ve Kur'an kursu	N	12	10	23	3	49	97
	%	12,4	10,3	23,7	3,1	50,5	100
Aile	N	11	9	36	5	125	186
	%	5,9	4,8	19,4	2,7	67,2	100
Arkadaş, dînî içerikli yayın ve TV programları	N	0	0	3	0	13	16
	%	0	0	18,8	0	81,3	100
Toplam	N	38	34	96	11	255	434
	%	8,8	7,8	22,1	2,5	58,8	100

$X^2 : 19,790$

Sd: 12

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
2. Hırsızlık suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
4. Büyükllerimiz bize çalmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı çalmayı yasakladığı için

Tablo 63'de gösterilen ki kare testi sonuçlarına göre, kişisel bilgi anketinde öğrencilere sorulan din eğitimini en çok nerden aldıkları ile ilgili soruya verdikleri cevaplarla, gençlerin çalma davranışını doğru bulmama nedenleri arasında yapılan karşılaştırmada $p > 0,05$ olarak bulunmuştur. Buna göre iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Din Eğitiminin Alındığı Yer ve Adam Öldürme Davranışı:

Tablo 64
Din Eğitiminin Alındığı Yer ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması

Din Eğitiminin Alındığı Yer	N	Adam Öldürme Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
DKAB dersi	N	3	17	25	2	88	135
	%	2,2	12,6	18,5	1,5	65,2	100
Cami ve Kur'an kursu	N	6	11	15	4	61	97
	%	6,2	11,3	15,5	4,1	62,9	100
Aile	N	5	11	20	4	146	186
	%	2,7	5,9	10,8	2,2	78,5	100
Arkadaş, dîni içerikli yayın ve TV programları	N	0	2	2	1	11	16
	%	0	12,5	12,5	6,3	68,8	100
Aile	N	14	41	62	11	306	434
	%	3,2	9,4	14,3	2,5	70,5	100

X^2 : 17,152

Sd: 12

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için

Tablo 64'de din eğitimi alınan yer olarak belirlenen bağımsız değişkenle öğrencilerin adam öldürme davranışına verdikleri cevapların dağılımı arasında yapılan ki kare test sonuçlarından elde edilen "p" anlamlılık düzey puanı verilmiştir. $p > 0,05$ olduğundan, öğrencilerin din eğitimini aldıkları yerler ile kasten öldürme fiilinin doğru olmama nedeni olarak belirlenen seçeneklere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Din Eğitiminin Alındığı Yer ve İftirâ Davranışı:

Tablo 65
Din Eğitiminin Alındığı Yer ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması

Din Eğitiminin Alındığı Yer	N %	İftirâ Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
DKAB dersi	N	19	10	26	7	73	135
	%	14,1	7,4	19,3	5,2	54,1	100
Cami ve Kur'an kursu	N	16	7	17	3	54	97
	%	16,5	7,2	17,5	3,1	55,7	100
Aile	N	22	4	29	4	127	186
	%	11,8	2,2	15,6	2,2	68,3	100
Arkadaş, dîni içerikli yayın ve TV programları	N	1	0	4	2	9	16
	%	6,3	0	25,0	12,5	56,3	100
Toplam	N	58	21	76	16	263	434
	%	13,4	4,8	17,5	3,7	60,6	100

X^2 : 18,037 Sd: 12 $p > 0,05$ Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için
2. Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı iftirâ atmaya yasakladığı için

Tablo 65'de öğrencilerin din eğitimi aldıkları yer ile iftirâ davranışını doğru olmayan bir davranış olarak değerlendirmelerine gerekçe olarak ileri sürdükleri nedenler arasındaki karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Yapılan ki kare testi sonundan $p > 0,05$ olarak bulunmuştur. Buna göre din eğitiminin alındığı yere göre öğrencilerin iftirâ davranışıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Din Eğitiminin Alındığı Yer ve Yalan Konuşma Davranışı:

Tablo 66
Din Eğitiminin Alındığı Yer ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması

Din Eğitiminin Alındığı Yer	N %	Yalan Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
DKAB dersi	N	14	8	31	4	78	135
	%	10,4	5,9	23,0	3,0	57,8	100
Cami ve Kur'an kursu	N	13	5	17	4	58	97
	%	13,4	5,2	17,5	4,1	59,8	100
Aile	N	28	2	26	4	126	186
	%	15,1	1,1	14,0	2,2	67,7	100
Arkadaş, dîni içerikli yayın ve TV programları	N	0	1	3	2	10	16
	%	0	6,3	18,8	12,5	62,5	100
Aile	N	55	16	77	14	272	434
	%	12,7	3,7	17,7	3,2	62,7	100

$X^2 : 19,776$

Sd: 12

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Yalanımız anlaşıldığında zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için

Tablo 66'da din eğitiminin alındığı yer ile yalan konuşma davranışının doğru bulunmama nedenleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan ki kare testi sonucunda $p > 0,05$ bulunduğundan, din eğitimi alınan yer açısından yalan davranışının doğru olmama nedeni olarak ileri sürülen gerekçeler arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Sonuç olarak, incelediğimiz ahlâkî davranış örnekleri (Tablo 63-64-65-66) açısından din eğitiminin alındığı yerlerdeki farklılıkla, öğrencilerin davranışlarla ilgili doğru olmama nedeni olarak ileri sürdükleri gerekçeler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte davranışın doğru bulunmama nedenleri arasında "Tanrı'nın yasaklaması" ve "davranışın kötü davranış olarak kabul edilmesi" öne çıkan iki gerekçe olarak göze çarpmaktadır.

3.11. DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Durumu ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 11: “*Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi’nin içeriğinin din ve ahlâk ile ilgili ihtiyaçlarını tatmin ettiğini düşünen gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, ilgili ihtiyaçlarını tatmin etmediğini düşünen gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.*”

Gençlere, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde öğrendikleri konuların onların din ve ahlâk ile ilgili ihtiyaçlarını karşılama ve bu bilgilerin onların sosyal yaşamlarında işlerine yarama durumları sorulmuştur. Bu soruya verdikleri cevapların dağılımları ile ahlâkî evrelerden aldıkları ahlâkî yargı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67
DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Durumu ile Gençlerin Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Seçenekler	N	X	S	Sonuç
2. Evre	1. Evet	261	6,99	6,08	Sd: 2/433
	2. Hayır	37	5,81	5,30	F: 1,08
	3. Kısmen	138	6,28	5,60	p> 0,05
	Toplam	436	6,66	5,87	Önemsiz
3. Evre	1. Evet	261	24,32	10,80	Sd: 2/433
	2. Hayır	37	23,71	9,14	F: 1,311
	3. Kısmen	138	22,53	10,13	p> 0,05
	Toplam	436	23,70	10,47	Önemsiz
4. Evre	1. Evet	261	32,93	11,72	Sd: 2/433
	2. Hayır	37	34,25	7,63	F: 0,321
	3. Kısmen	138	33,60	11,10	p> 0,05
	Toplam	436	33,25	11,22	Önemsiz
5A Evresi	1. Evet	261	13,21	8,59	Sd: 2/433
	2. Hayır	37	14,18	8,84	F: 0,758
	3. Kısmen	138	14,29	9,10	p> 0,05
	Toplam	436	13,64	8,77	Önemsiz
5B Evresi	1. Evet	261	2,55	3,85	Sd: 2/433
	2. Hayır	37	2,16	3,12	F: 1,24
	3. Kısmen	138	1,95	3,33	p> 0,05
	Toplam	436	2,32	3,63	Önemsiz
6. Evre	1. Evet	261	6,48	6,23	Sd: 2/433
	2. Hayır	37	6,35	5,54	F: 1,19
	3. Kısmen	138	7,46	6,55	p> 0,05
	Toplam	436	6,78	6,28	Önemsiz

Evreler	Seçenekler	N	X	S	Sonuç
A Evresi	1. Evet	261	8,37	6,80	Sd: 2/433
	2. Hayır	37	6,95	5,80	F: 0,831
	3. Kısmen	138	8,49	6,50	p> 0,05
	Toplam	436	8,29	6,63	Önemsiz
P Düzeyi	1. Evet	261	22,25	11,45	Sd: 2/433
	2. Hayır	37	22,70	10,14	F: 0,780
	3. Kısmen	138	23,71	10,73	p> 0,05
	Toplam	436	22,75	11,12	Önemsiz

Tablo 67’de gözlenen puan ortalamaları arasındaki dağılımın önemli olup olmadığı belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Tablo 67’nin sonuç sütununda gösterilen değerlere bakıldığında, bütün evreler için puanlar arasında önemli bir fark oluşmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin içeriğinin gençlerin din ve ahlâk ile ilgili ihtiyaçlarını tatmin düzeyi ve edinilen bilgilerin sosyal yaşamda işe yarama durumunun ahlâkî yargı gelişim düzeyine etkisine yönelik kurduğumuz hipotezimizin doğrulanmadığı görülmektedir.

Özellikle din eğitimi söz konusu olduğunda, “bilgi” ile “bilinç” arasındaki ilişki daha bir önem kazanmaktadır. Bilinç hâline dönüştürülemediği bilgi, doğru bile olsa yanlış ilişkilendirmelere sebep olmakta ve bilincin gelişim ve oluşumuna engel olan bir bilgi hâline gelebilmektedir. Amaçlanan, dînî bilgi vermek olsa bile, din öğretimi insanın bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma kabiliyetlerini geliştirici bir süreç olmalıdır.¹⁷⁸ Öğrencilerin DKAB dersinde edindikleri bilgilerin, ahlâkî yargı gelişimlerine katkıda bulunabilmesi için, bu bilgilerin bilinç hâline dönüştürülmesi gerekmektedir. Ders sadece bilgi verme, bazı dînî semboller ve ritüelleri öğretme aracı olmamalıdır. Dînî metinlerden ve örneklerden hareketle oluşturulacak bilgiyi bilinç düzeyine taşımak ve öğrencinin bu alandaki ihtiyaçlarını karşılamak gerekir.¹⁷⁹ Bu bağlamda, öğrencinin everensef ahlâkî ilkelere ulaşabileceği, bu ilkeler doğrultusunda ahlâkî yargılarında bir ilerlemenin sağlanacağı din eğitimi anlayışının oluşmasının gerektiğini vurgulamak gerekir.

¹⁷⁸ Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, s. 29.

¹⁷⁹ Ahlak eğitiminde dini metinlerden yararlanma ile ilgili bkz.: Bilgin, “Ahlak Terbiyesinde Dini Hikayeler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 1, İstanbul 1994, s. 51-74.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde öğrencilerin öğrendikleri konuların, din ve ahlâk ile ilgili ihtiyaçlarını karşılama ve bu bilgilerin sosyal yaşamlarında işlerine yarama durumuna göre çalma, adam öldürme, iftirâ ve yalan davranışlarını doğru bulmama nedenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ve Çalma Davranışı:

Tablo 68
DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ile Çalma Davranışının Karşılaştırılması

İhtiyacı Karşılama Düzeyi	N %	Çalma Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Yeterli	N	27	26	57	5	144	259
	%	10,4	10,0	22,0	1,9	55,6	100
Yeterli değil	N	2	3	9		23	37
	%	5,4	8,1	24,3		62,2	100
Kısmen yeterli	N	9	5	30	6	88	138
	%	6,5	3,6	21,7	4,3	63,8	100
Toplam	N	38	34	96	11	255	434
	%	8,8	7,8	22,1	2,5	58,8	100

$X^2: 11,114$

Sd: 8

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
2. Hırsızlık suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklüğümüz bize çalmamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı çalmayı yasakladığı için

DKAB dersinde işlenen konuların öğrencilerin din ve ahlâk ile ilgili ihtiyaç hissettikleri ve sosyal yaşamlarında kendilerine yardımcı olabilecek konuları öğrenmeleri yönünden dersin yeterliliğiyle ilgili soru ile gençlerin çalma davranışını doğru bulmama nedenleri arasında yapılan karşılaştırma Tablo 68'de gösterilmiştir. Ki kare değerlerine bakıldığında bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ve Adam Öldürme Davranışı:

Tablo 69
DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ile Adam Öldürme Davranışının Karşılaştırılması

Yeterlilik Düzeyi	N	Adam Öldürme Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Yeterli	N	8	30	40	7	174	259
	%	3,1	11,6	15,4	2,7	67,2	100
Yeterli değil	N	2	3	6		26	37
	%	5,4	8,1	16,2		70,3	100
Kısmen yeterli	N	4	8	16	4	106	138
	%	2,9	5,8	11,6	2,9	76,8	100
Toplam	N	14	41	62	11	306	434
	%	3,2	9,4	14,3	2,5	70,5	100

$X^2 : ,259$

Sd: 8

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için

Tablo 69'de DKAB derslerinin din ve ahlâk ile ilgili bilgileri karşılama ihtiyacına yönelik olarak belirlenen bağımsız değişkenle örnek ahlâkî davranış olarak belirlenen adam öldürme davranışının gençler tarafından doğru bulunmama nedenleri arasındaki karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Yapılan karşılaştırmadan elde edilen ki kare sonuçlarına bakıldığında $p > 0,05$ olduğu görülmektedir. Buna göre bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ve İftirâ Davranışının:

Tablo 70
DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması

Yeterlilik Düzeyi	N %	İftirâ Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Yeterli	N	35	18	49	8	149	259
	%	13,5	6,9	18,9	3,1	57,5	100
Yeterli değil	N	9	0	7	2	19	37
	%	24,3	0	18,9	5,4	51,4	100
Kısmen yeterli	N	14	3	20	6	95	138
	%	10,1	2,2	14,5	4,3	68,8	100
Toplam	N	58	21	76	16	263	434
	%	13,4	4,8	17,5	3,7	60,6	100

X^2 : 14,837

Sd: 8

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için
2. Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı iftirâ atmamızı yasakladığı için

Tablo 70, gençlerin DKAB dersinin gençlerin din ve ahlâk ile ilgili ihtiyaçlarını karşılama ve edindikleri bilgilerin sosyal yaşamlarında kullanılır olması konusundaki düşünceleriyle, iftirâ davranışının doğru olmama nedeni olarak ortaya koydukları tercihleri arasındaki karşılaştırma sonuçlarını içermektedir. Tabloda görülen ki kare test sonuçlarına göre $p > 0,05$ dir. Buna göre bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ve Yalan Konuşma Davranışı:

Tablo 71
DKAB Dersinin Din ve Ahlâk İle İlgili Bilgi İhtiyacını Karşılama Düzeyi ile Yalan Davranışının Karşılaştırılması

Yeterlilik Düzeyi	N %	Yalan Davranışı					Toplam
		1	2	3	4	5	
Yeterli	N	32	11	54	7	155	259
	%	12,4	4,2	20,8	2,7	59,8	100
Yeterli değil	N	8	2	4	2	21	37
	%	21,6	5,4	10,8	5,4	56,8	100
Kısmen yeterli	N	15	3	19	5	96	138
	%	10,9	2,2	13,8	3,6	69,6	100
Toplam	N	55	16	77	14	272	434
	%	12,7	3,7	17,7	3,2	62,7	100

X^2 : 10,141

Sd: 8

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Yalanımız anlaşıldığında zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyükllerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için

Tablo 71’de DKAB dersinin din ve ahlâk ile ilgili bilgi ihtiyacının karşılanması ve bu bilgilerin sosyal yaşamda kullanım alanı bulması durumu ile yalan davranışının gençler tarafından yanlış bir davranış olmasının nedenleri arasındaki karşılaştırmadan elde edilen bulgular sunulmaktadır. Ki kare test sonuçlarına göre $p > 0,05$ olduğundan, bu iki değişken arasında önemli bir ilişki bulunmamaktadır.

Sonuç olarak; DKAB dersinin din ve ahlâk ile ilgili ihtiyaçları karşılama düzeyi açısından, örnek ahlâkî davranışlara baktığımızda (Tablo 68-69-70-71), bağımsız değişkenle davranışların doğru olmama nedenine yüklenen anlam arasında önemli bir ilişkinin olmadığını görmekteyiz. Bununla birlikte dersi hangi düzeyde yeterli bulurlarsa bulsunlar öğrencilerin genelde davranışın doğru olmama gerekçesi olarak “Tanrı’nın yasaklamasını” önceliklelerini görmekteyiz.

3.12. DKAB Dersinin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 12: “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünen gençlerin ahlâkî yargı düzeyi, olumlu etkisi olmadığını düşünen gençlerin ahlâkî yargı düzeyinden daha yüksektir”

DKAB derlerinde öğrenilen konuların ve öğretmenin öğrenci davranışları üzerinde nasıl bir etki yaptığını belirlemek için bilgi anketinde öğrencilere sorulan soru bağlamında alınan cevapların seçeneklere dağılımları ile ahlâkî yargı evre puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72
DKAB Dersinin Gençlerin Davranışları Üzerindeki Etkisi ile Ahlâkî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

Evreler	Seçenekler	N	X	S	Sonuç
2. Evre	1	182	6,34	5,81	Sd: 3/416
	2	174	6,79	6,01	F: 0,183
	3	29	6,72	5,63	p> 0,05
	4	38	6,71	6,31	Önemsiz
	Toplam	423	6,59	5,91	
3. Evre	1	182	24,38	10,22	Sd: 3/416
	2	174	23,13	11,17	F: 0,553
	3	29	22,58	8,97	p> 0,05
	4	38	24,14	9,95	Önemsiz
	Toplam	423	23,72	10,51	
4. Evre	1	182	31,95	10,92	Sd: 3/416
	2	174	34,86	11,50	F: 2,283
	3	29	34,22	11,30	p> 0,05
	4	38	32,03	9,84	Önemsiz
	Toplam	423	33,31	11,15	
5A Evresi	1	182	13,26	8,26	Sd: 3/416
	2	174	13,80	9,52	F: 0,154
	3	29	14,13	8,53	p> 0,05
	4	38	13,61	8,31	Önemsiz
	Toplam	423	13,58	8,80	
5B Evresi	1	182	2,56	3,72	Sd: 3/416
	2	174	2,19	3,50	F: 0,917
	3	29	2,58	4,65	p> 0,05
	4	38	1,57	3,09	Önemsiz
	Toplam	423	2,32	3,65	

Evreler	Seçenekler	N	X	S	Sonuç
6. Evre	1	182	7,44	6,52	Sd: 3/416
	2	174	6,14	6,30	F: 1,79
	3	29	8,10	5,33	p> 0,05
	4	38	6,18	5,62	Önemsiz
	Toplam	423	6,84	6,30	
A Evresi	1	182	8,46	6,01	Sd: 3/416
	2	174	8,23	7,23	F: 2,34
	3	29	5,51	5,56	p> 0,05
	4	38	9,73	7,11	Önemsiz
	Toplam	423	8,28	6,64	
P Düzeyi	1	182	23,28	11,33	Sd: 3/416
	2	174	22,15	11,56	F: 0,823
	3	29	24,82	10,24	p> 0,05
	4	38	21,38	9,11	Önemsiz
	Toplam	423	22,75	11,17	

Seçenekler

1. Bir çok davranışım üzerinde olumlu etkisi oldu
2. Bazı davranışlarım üzerinde olumlu etkisi oldu
3. Hiçbir davranışım üzerinde olumlu etkisi olmadı
4. Konudan çok ders hocasının davranışları benim davranışlarım üzerinde olumlu etkisi oldu

Evrelerden alınan ahlâkî yargı puanlarının ortalamaları arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğrenci davranışları üzerinde dersin yaptığı etkiye ilişkin öğrenci görüşleri bakımından evrelerden alınan puan ortalamaları arasında önemli bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 72'deki bulgulara göre, DKAB dersinin ve öğretmenin öğrenci üzerinde oluşturduğu etki bağlamında kurduğumuz hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersini sadece dînî bilgilerin öğretildiği bir ders olarak görmemek gerekir. Birey, yaşam serüveni boyunca gelişim sürecinden kaynaklanan bazı problemlerle başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Bu zorluklar karşısında “gencin kendini daha iyi anlamasına, çevresindeki imkânların farkına varmasına, bunlardan kendine en uygun olanı seçebilmesine ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan süreç olarak rehberliği”¹⁸⁰ ele aldığımızda örgün eğitim içinde öğrencilere sunulan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetinin bazı durumlarda yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Şöyle ki özellikle

¹⁸⁰ Ayla Oktay, Necla Tuzcuoğlu, “İlkokullarda Rehberlik Hizmetlerinin Önemi” *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 2, İstanbul 1995, s. 95.

ergenlik döneminde karşılaşılan ve dinle ilişkili olan, daha çok da gencin cinsel gelişimi ile ilgili sorunlar ve çatışmalar, rehberlik servislerine aksettirilmemektedir. Bu dönemde oluşan günahkârlık ve suçluluk duygusunun kaynağının aslında din değil, dînî bilgideki yanlış ve eksikliklerden kaynaklandığının tespiti ve bu sorunların çözümü, ancak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinden ve öğretmeninden alınacak yardım ile mümkün olabilir. Bu çatışmalar, öğrencinin gelişim evresini göz önünde bulundurarak yapılacak eğitim faaliyetiyle ders içinde giderilmeye çalışılacağı gibi, rehberlik servisleri aracılığıyla de yürütülecek ortak çalışmalarla da giderilmeye çalışılabilir.¹⁸¹ Öğrencilerde istenen davranış değişikliğinin sağlanması için yapılacak bu çalışmaların, eğitimin genel amacı içinde var olduğu, ayrıca psikolojik danışmanlık ve rehberlik anlayışının bir gereği olduğu söylemek mümkündür.

Dersin ve öğretmenlerin öğrenci davranışlarına etkisi yönünden araştırmamızda incelediğimiz ahlâkî davranış örneklerine baktığımızda;

¹⁸¹ Krş.: Altaş, “Dini Danışmanlığın Teorik Temelleri”, A.Ü.İ.F.D., C.XLI, Ankara 2000, s. 343, 344; Muhittin Okumuşlar, “Orta Dereceli Okullardaki Din Dersi Öğretmenlerinin Rehberlik Sorunu”, Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu (1-2 Mayıs 1997), İBAV, Kayseri 1998, s. 72-76.

DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ve Çalma Davranışı:

Tablo 73
DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ile Çalma Davranışının
Karşılaştırılması

Davranışlar Üzerindeki Etki Düzeyi	N	Çalma Davranışı					Top
		%	1	2	3	4	
Bir çokdavranış üzerinde olumlu etkisi var	N	16	24	31	2	109	182
	%	8,8	13,2	17,0	1,1	59,9	100
Bazı davranışlar üzerinde olumlu etkisi var	N	13	7	42	7	105	174
	%	7,5	4,0	24,1	4,0	60,3	100
Hiçbir davranış üzerinde olumlu etkisi yok	N	5	0	12	0	11	28
	%	17,9	0	42,9	0	39,3	100
Konulardan çok öğretmenin davranışlar üzerinde olumlu etkisi var	N	3	2	8	0	25	38
	%	7,9	5,3	21,1	0	65,8	100
Toplam	N	37	33	93	9	250	422
	%	8,8	7,8	22,0	2,1	59,2	100

$X^2 : 30,805$

Sd: 12

$p < 0,05$

Önemli

Seçenekler

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
2. Hırsızlık suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize çalmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı çalmayı yasakladığı için

DKAB dersinin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisine göre öğrencilerin yalan davranışını yanlış bir davranış olarak değerlendirmelerine gerekçe olarak ileri sürdükleri nedenler arasında yapılan karşılaştırmadan elde edilen bulgulara göre; $p < 0,05$ olduğundan bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 73 incelendiğinde; konulardan çok öğretmenin davranışlarının kendi davranışları üzerinde olumlu etki yaptığını (% 65,8) ifade edenler, çalma davranışını Tanrı yasakladığı için doğru bulmaktadır. Buna karşılık dersin davranışları üzerinde hiç etkisinin olmadığını düşünen gençler (% 42,9) daha çok çalma eyleminin kötü olmasından dolayı bu davranışı doğru bulmadıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte yine aynı grup (% 17,9) eşyası çalınan kişinin bundan etkilenecek olmasını bir neden olarak diğer gruplardan oransal olarak daha fazla düşünmektedir. DKAB dersinin bir çok davranışı üzerinde etkisinin olduğunu (% 13,2) düşünenler suç-cezâ ilişkisini diğerlerinden daha fazla oranda öne çıkartmaktadır.

DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ve Adam Öldürme Davranışı:

Tablo 74
DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ile Adam Öldürme Davranışının
Karşılaştırılması

Davranışlar Üzerindeki Etki Düzeyi	N	Adam Öldürme Davranışı					Top
		1	2	3	4	5	
Bir çokdavranış üzerinde olumlu etkisi var	N	6	21	23	2	130	182
	%	3,3	11,5	12,6	1,1	71,4	100
Bazı davranışlar üzerinde olumlu etkisi var	N	3	14	28	8	121	174
	%	1,7	8,0	16,1	4,6	69,5	100
Hiçbir davranış üzerinde olumlu etkisi yok	N	3	1	4	1	19	28
	%	10,7	3,6	14,3	3,6	67,9	100
Konulardan çok öğretmenin davranışlar üzerinde olumlu etkisi var	N	2		6		30	38
	%	5,3		15,8		78,9	100
Toplam	N	14	36	61	11	300	422
	%	3,3	8,5	14,5	2,6	71,1	100

$X^2 : 8,953$

Sd: 12

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezâsı olduğu için
3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için

Tablo 74'de ilgili bağımsız değişkene göre adam öldürme davranışıyla ilgili öğrencilerin düşünceleri arasında yapılan karşılaştırmadan elde edilen ki kare sonuçları verilmiştir. Yapılan ki kare test sonucunda anlamlılık düzeyi olarak $p > 0,05$ olarak bulunduğundan, iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ve İftirâ Davranışı:

Tablo 75
DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ile İftirâ Davranışının Karşılaştırılması

Davranışlar Üzerindeki Etki Düzeyi	N %	İftirâ Davranışı					Top
		1	2	3	4	5	
Bir çokdavranış üzerinde olumlu etkisi var	N	25	12	30	5	110	182
	%	13,7	6,6	16,5	2,7	60,4	100
Bazı davranışlar üzerinde olumlu etkisi var	N	19	5	35	5	110	174
	%	10,9	2,9	20,1	2,9	63,2	100
Hiçbir davranış üzerinde olumlu etkisi yok	N	7	1	7	2	11	28
	%	25,0	3,6	25,0	7,1	39,3	100
Konulardan çok öğretmenin davranışlar üzerinde olumlu etkisi var	N	6	0	2	3	27	38
	%	15,8	0	5,3	7,9	71,1	100
Toplam	N	57	18	74	15	258	422
	%	13,5	4,3	17,5	3,6	61,1	100

X^2 : 19,962

Sd: 12

$p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için
2. Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı iftirâ atmaya yasakladığı için

Tablo 75'de DKAB dersinin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisinin algılanış biçimi ile iftirâ davranışının öğrenciler tarafından neden doğru bulunmadığına ilişkin ileri sürdükleri gerekçeler arasında yapılan karşılaştırma ve ki kare sonuçları yer almaktadır. Tabloda görülen ki kare test sonuçlarına göre $p > 0,05$ olduğundan bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını görmekteyiz.

DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ve Yalan Konuşma Davranışı:

Tablo 76
DKAB Dersinin Davranış Üzerindeki Etkisi ile Yalan Davranışının
Karşılaştırılması

Davranışlar Üzerindeki Etki Düzeyi	N	Yalan Davranışı					Top
		1	2	3	4	5	
Bir çokdavranış üzerinde olumlu etkisi var	N	22	6	33	7	114	182
	%	12,1	3,3	18,1	3,8	62,6	100
Bazı davranışlar üzerinde olumlu etkisi var	N	23	3	32	4	112	174
	%	13,2	1,7	18,4	2,3	64,4	100
Hiçbir davranış üzerinde olumlu etkisi yok	N	5	4	5	1	13	28
	%	17,9	14,3	17,9	3,6	46,4	100
Konulardan çok öğretmenin davranışlar üzerinde olumlu etkisi var	N	1	2	5	2	28	38
	%	2,6	5,3	13,2	5,3	73,7	100
Toplam	N	51	15	75	14	267	422
	%	12,1	3,6	17,8	3,3	63,3	100

 $X^2 : 18,418$

Sd: 12

 $p > 0,05$

Önemsiz

Seçenekler

1. Yalanımız anlaşıldığında zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezası olduğu için
3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
4. Büyüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için

Tablo 76'da ki kare test sonuçlarına göre $p > 0,05$ olarak bulunmuştur. Buna göre DKAB dersinin öğrencilerin davranışlarını etkileme biçimi ile yalan davranışının doğru bulunmama nedenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Örnek ahlâkî davranışlara genel olarak bakıldığında (Tablo 73-74-75-76), iki değişken arasında genellenebilecek anlamlı bir ilişkinin olmadığını görmekteyiz. Yani öğrencilerin dersin ve öğretmenin davranışları üzerindeki etkisini algılayış biçimleri, onların ahlâkî olmayan davranışların doğru olmama nedeni olarak ileri sürdükleri gerekçeler üzerinde bir etki yapmamaktadır. Bununla birlikte burada da ağırlığın "Tanrının yasaklaması" ve "davranışın kötü bir davranış olması" yönünde olduğu söylenebilir. Bu iki veriye dayalı olarak, öğrencide oluşturulmak istenen davranış değişikliğinde davranışın kötü bir davranış olduğunun açıklanmasında öğrencinin zihnindeki gerekçeleri bilme ve bunlardan hareketle bir metod takip etmenin doğru olacağı söylenebilir.

BÖLÜM III

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, ilköğretimin ikinci kademe 8. sınıfından orta öğretimin son sınıfına kadarki düzeyde bulunan 14-18 yaş arası gençlerin ahlâkî yargı düzeylerini etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenlerin din eğitimi bakış açısıyla incelendiği bu çalışmada, elde edilen bulgular çerçevesinde varılan sonuçlar ve öğrencilerin ahlâkî yargı gelişimlerine katkıda bulunacak bir din eğitimi faâliyetine yönelik öneriler bulunmaktadır:

SONUÇ

Bu araştırmada, öğrencilerin ahlâkî yargı gelişim düzeylerini etkileyebileceği düşünülen 12 bağımsız değişkene dayalı kurulan hipotezler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu bazı değişkenler açısından öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmuştur.

14-18 yaş arası öğrencilerin ahlâkî yargı düzeylerinin geleneksel düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, daha önce aynı yaş grubunda yapılan çalışmalar tarafında da desteklenmektedir. Elde edilen bu bulguların, 14-18 yaş dönemindeki bireylerin genelde geleneksel ahlâkî yargı düzeyinde bulunduğu kuramını da destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Yapılan bazı çalışmalarda cinsiyetin ahlâkî yargı düzeyini etkilediği, bazı çalışmalarda ise etkilemediği sonucuna varılmıştır. Çalışmamızda varılan sonuçta göre, bireylerin cinsiyetlerinin ahlâkî yargı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı yönündedir. Bu bağlamda araştırmamızın, cinsiyetin ahlâkî yargı gelişimi üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarla uyum gösterdiği görülmüştür.

Örneklemin yaş grubunun 14-18 yaş arası gençlerden seçilmesi nedeniyle, yaşın ahlâkî yargı gelişimi üzerindeki etkisine genellenebilecek bir bulgu, bu çalışma sonunda elde edilememiştir. Üzerinde çalışılan yaş grubu daha geniş bir aralığı içerseydi, yaşın etkisini belirleme açısından yeterli bulgu elde etmek

mümkün olabilirdi. Belirlenen yaş grubu içindeki ahlâkî yargı düzeyleri arasında fark olup olmadığını tespit açısından elde edilen bulgular geçerlidir. Çalışmanın bulguları, aynı yaş dönemini kapsayan başka çalışmalar tarafından da desteklenmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan yaş grubunun gelişim açısından ergenlik dönemine rastlaması, bu dönemde verilecek eğitimin ahlâkî yargı gelişimine etkisi açısından önemli görülmüştür. Öğrencilerin eğitim aldıkları okul türü açısından yapılan incelemede bütün ahlâkî gelişim düzeyleri açısından olmasa da gelenek öncesi düzeyde 2. evrede ve gelenek sonrası düzeyde 6. evrede okul türüne göre önemli bir fark bulunmuştur. Bu evrelerde İmam-Hatip Lisesi'ne devam eden öğrenciler lehinde yorumlanabilecek bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim seviyesinin yükselmesiyle zihinsel gelişimde sağlanacak gelişmeye bağlı olarak, edinilen bilgilerin davranışa dönüştürülmesi ve ahlâkî yargı düzeyinde bir faklılaşmanın olabileceği düşüncesiyle, sınıf düzeyi açısından bir inceleme yapılmıştır. Bulgulara dayalı olarak, gelenek öncesi ve gelenek sonrası düzeyde sınıflar açısından önemli bir fark gözlenmiştir. Buna göre, eğitim düzeyinin yükselmesinin ahlâkî yargıyı etkilediğini söylemek mümkündür.

Zekâ ile başarı arasındaki ilişkinin başarı ile ahlâkî yargı arasında da var olabileceği düşünüldüğünden, öğrencilerin akademik başarıyı algıları açısından ahlâkî yargı düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarını algılama düzeyleri ile ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular, benzer çalışmalar tarafından da desteklenmektedir.

Bireyin gelişiminde etkili olan faktörlerden biri olarak görülen anne-baba davranışlarının, anne-babanın eğitim düzeyiyle ilişkili olduğu düşünüldüğünden, anne-babanın eğitim düzeyinin gençlerin ahlâkî yargı düzeyinde farka neden olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, benzer çalışmalardaki bulguları destekler nitelikte, anne-baba eğitim düzeyinin gençlerin ahlâkî yargı düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

Anne-baba dindarlık düzeyinin gençler tarafından nasıl algılandığına ve bu algılamamanın gençlerin ahlâkî yargı düzeylerinde önemli bir farka neden olup olmadığı incelenmiştir. Gençlerin algıladıkları baba dindarlık düzeyinin ahlâkî yargı gelişim evrelerinde önemli bir farka neden olmadığı, fakat anne dindarlık düzeyini algılama biçiminin gelenek sonrası düzey içinde bulunan 5. evrede önemli bir farka neden olduğu görülmüştür.

Gençlerin kendi dindarlık düzeylerini algılama biçimlerinin ahlâkî yargı düzeyleri üzerindeki etkisi açısından yapılan analiz sonunda, gençlerin kendi dindarlık algılarının ahlâkî yargı gelişim evreleri üzerinde farka neden olmadığı tespit edilmiştir.

Örgün eğitim dışında da din eğitimi alınan yerler açısından yapılan karşılaştırmada, daha çok din eğitimi aldıkları yerler açısından gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında bir fark bulunamamıştır.

DKAB derslerinin öğrencilerin din ve ahlâk ile ilgili bilgi ve ihtiyacını karşılaması ve edinilen bu bilgilerin yaşamda kullanılabilir olması yönünden öğrencilerin değerlendirmelerinin, ahlâkî yargı evre puan ortalamaları arasında önemli bir farka neden olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan analiz sonunda ahlâkî yargı gelişim evreleri arasında önemli bir farkın olmadığı görülmüştür.

DKAB dersinin öğrenci davranışları üzerinde oluşturduğu etkinin ahlâkî davranış düzeyine etkisi olup olmadığının incelendiği bulguların analizi sonunda, öğrencilerin davranışları üzerindeki etkiyi algılayış biçimlerinin ahlâkî yargı düzeyleri arasında farka neden olmadığı tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Temelde araştırmamızda ulaşılan bulgular ve sonuçlar bağlamında, fakat benzer çalışmalardaki sonuçları da dikkate alarak öğrencilerin daha üst düzeyde ahlâkî yargı evrelerine ulaşmasında yardımcı olacak şu önerilerde bulunmak mümkündür.

1. Araştırmamızda ahlâkî yargı gelişim düzeyleri açısından önemli bir fark çıkmamasına rağmen, bazı araştırmalarda cinsiyetin kızlar aleyhine ahlâkî yargı gelişim düzeyinde farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Bunun nedenleri arasında, başta anne baba ve yakın çevre olmak üzere kız ve erkeklere karşı takınılan daha çok erkekler lehine ayrımcı davranışların gözlemlenmesidir. Öncelikle bu konuda toplumsal bir bilinci sağlamaya yönelik yaygın ve örgün eğitim faaliyetlerinin devreye sokularak âileler bilinçlendirilmelidir. Daha sonra, örgün eğitim kurumlarında âilede yaşanan bu ayrımcı tavrı destekleyici davranışlardan kaçınmaya dikkat ederek, kız ve erkeklerin gelişim özelliklerini dikkate alan bir yaklaşımla onlara yönelmek gereklidir.

2. Din ve ahlâk eğitimi faaliyeti, öğrencinin yaşını ve bilgi düzeyini dikkate almak zorundadır. Dersin içeriği, öğrencinin gelişim özelliklerini dikkate alan bir anlayışla düzenlenmiş olmalıdır. Yaşın gerektirdiği ihtiyaçlar, verilecek bilgi ile giderilmeli ve gereksiz bilgi yüklemesinden kaçınılmalıdır. Ahlâkî gelişim açısından hangi düzeyde olduğu bilinmeyen bireye verilecek din eğitimi ve dînî bilgi bireyi, geliştirici değil; engelleyici olabilmektedir.

Ülkemizdeki eğitim sistemi açısından ahlâk eğitimi, din eğitiminin içinde verildiğinden özellikle dînî bilginin ahlâk eğitimi destekleyici bir özellik taşıması zorunludur. Bunun sağlanabilmesi için öncelikle, dînî bilginin öğrenciyi evrensel ahlâk ilkelerine yöneltici şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenciyi dogmatik fikirlerin, düşüncelerin ve yorumların baskısı altına sokan değil; sorgulayan, araştıran, tartışan ve zihinsel gelişimine katkıda bulunan bir sürecin

işletilmesi zorunludur. “Bir insanı öldüren, bütün insanlığı öldürmüş gibidir” ve “Yaratılanı sev yaratandan ötürü” gibi evrensel ilkelerin öne çıkarıldığı bir din eğitiminin verilmesi ve bunun ahlâkî gelişimi desteklemesi sağlanmalıdır. Ders kitaplarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde eğitim ve gelişim psikolojisi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve ahlâk eğitimi alanlarındaki uzmanların birikimleri ve katkıları interdisipliner bir anlayışla alınmalıdır. Din eğitiminin salt dînî bilgiyi vermenin dışında, davranışlara dönüştürme gibi bir amacının da olduğu, geliştirilecek olan davranışların evrensel ahlâkî değerlere uygun olması gerektiği bilinciyle dersin içeriğinde, materyal ve metod kullanımında sürekli yenileme ve geliştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Millî eğitimin temel amaç ve hedeflerine ulaşması noktasında bu kadar merkezî bir yere sâhip olan dersin, hem dînî bilgi ve hem de ahlâk eğitimi vermesi nedeniyle ders saatinin yeterli olmadığını düşünmekteyiz. Bu yüzden dersin yüklendiği yük göz önüne alınarak ders saatinin artırılması gerekmektedir.

3. Dindarlığın, sadece salt dînî ibadet ve ritüelleri yerine getirmek olarak algılanmasını, din eğitimi merkezli bir ahlâk eğitimi açısından olumsuzluk olarak görmek mümkündür. Dindarlığın, aynı zamanda evrensel ilkeleri paylaşma, onları yaşama ve davranışa dönüştürme olduğunun, örgün eğitimde yapılan din eğitimi çalışmalarıyla gençlere kazandırılması gerekmektedir. Dînin temelde insan olgusu üzerine kurulu olduğu, insanın en mükemmel şekilde yaratıldığı, o mükemmelliği bozmaktan kaçınmak gerektiği ve bütün eğitim faâliyetlerinin aslında fitratı korumaya yönelik olduğu düşüncesiyle planlanacak olan din eğitiminde temel yaklaşım, insânî özellikleri ortaya çıkarıcı olmalıdır. Din eğitiminde, ahlâk eğitimi öncelenmelidir. Ahlâkî insan yetiştirmeyi öncelemek, “zümre ahlâkına” sâhip bireyler yetiştirme endişesinden bizi kurtaracaktır. Dîne dayalı ahlâk eğitimi faâliyeti, bütün dinlerde var olan ahlâk ilkelerini göz önünde bulundurmalı ve bunları eğitimin konusu yapıp ders kitaplarında işlemelidir. Bu bağlamda diğer dinler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarında “öteki” olarak değil, evrensel ahlâka, mutluluğa ve barışa hizmet eden olarak yer almalıdır.

4. Din eğitimi merkezli yürütülen ahlâk eğitimi açısından, din eğitiminin nerede ve kimler tarafından verildiği önemlidir. Sadece dînin yanlış yorumlanması, anlaşılması ve yaşanması açısından değil; bireylerin ahlâkî davranışlar ortaya koyması ve toplumsal barışın sağlanması açısından da bu önemsenmelidir. Toplumsal barışı ve huzûru bozan bazı davranışların son tahlilde dine dayandırıldığı görülmektedir. Bu, dînin bu türden davranışları onayladığı için değil, verilen veya alınan din eğitiminin bu türden yorumlar ve sonuçlar ürettiği içindir. Genç, din eğitimi âilede, yaygın eğitim faaliyetleri yoluyla ve örgün eğitim kurumlarından almaktadır. Yapılacak planlı ve sağlıklı bir din eğitimi faaliyetleriyle bireylerin dînî bilgi ihtiyaçları giderilerek, farklı ve doğru olmayan ortamlarda bir din eğitimi almalarının önüne geçilmelidir.

Âilede verilecek din eğitiminin istenen düzeyde gerçekleşebilmesi için yapılacak yaygın eğitim faaliyetleriyle anne-babanın din eğitimi düzeyi yükseltilmeli ve sağlıklı bir din anlayışına ulaşması sağlanmalıdır ki âile içindeki din eğitimi sağlıklı yönde gelişsin ve örgün eğitimde verilecek olan din eğitimi desteklesin.

Yaygın eğitim alanında yapılacak faaliyetlerle yetişkin bireylerin daha üst ahlâkî yargı düzeylerine ulaşması hedeflenmeli ve içerik dînî bilgi vermenin yanında bu amacı da dikkate alınmalıdır.

5. Bir dersin amacı, öncelikle öğrencinin o konudaki ihtiyaçlarını karşılamak olmalıdır. Yeterli düzeyde ve tatmin edici bir şekilde doyurulmayan bilgi ihtiyacı nedeniyle birey, kendine başka kaynaklar aramaya yönelecektir. Ulaşılabilecek kaynaklar da çoğu kez istenmeyen özellikleri taşıyacaktır. Örgün eğitimdeki gençlerin din ve ahlâk ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanması, hem dersin içeriğine ve hem de dersi veren öğretmenin tutumuna bağlıdır. Bunun başarılabilmesi için; çağın gerekleri ile donanmış, eğitim bilimleri ve iletişim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip, din eğitimcilerinin işe koşulması zorunludur.¹⁸² Belli yaş dönemlerinde kendine model bulma arayışı içinde olan

¹⁸² Geniş bilgi için bkz.: Abdurrahman Dodurgalı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İletişim Problemleri ve Bazı Teklifler", *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitimi-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu (1-2 Mayıs 1997)*, İBAV, Kayseri 1998, s. 7-50.

gençlerin, onları doğru yöne iletecek ve istenen ahlâkî davranışları geliştirmesine yardımcı olacak modellere ihtiyaçları vardır. Bunlar tarihin tozlu yaprakları arasında kalmış değil, yaşayan modeller olmak durumundadır. Bütün derslerin davranış kazandırma ve ders öğretmenlerinin model olma gibi bir amacı ve işlevinin olduğu ortadadır. Gerek Millî eğitimin temel amaçlarında ve gerekse derslerin özel amaçlarında, iyi yurttaş ve iyi insan yetiştirme hedefi bulunmaktadır. DKAB derslerini ve öğretmenlerini önemli kılan, bu dersin iyi yurttaş ve iyi insan yetiştirme amacına ulaşmada etkin ve merkezî bir işlev üstlenmesidir. Gencin, ahlâkî davranışlara yönelmek için eğitim veren birini model olarak seçmesinden daha anlamlı bir şey olamaz. Bu yönelmeye karşılık bulma veya bulmama noktasında DKAB dersi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Çağdaş bir kimlikle, dînî ve ahlâkî bilgi alanında yeterli, öğretmenlik formasyonu tam, model kişilik olarak hazır, iletişim becerileri yüksek bir öğretmen dersin içeriğinden daha etkili olacaktır.

Bu anlamda son dönemde İlahiyat Fakültelerinde açılan DKAB öğretmenliği bölümünü yerinde bir gelişme olarak tespit etmek gerekir. Bunun yanında daha önce mezun olmuş ve yeni mezun olanların hizmet içi eğitim çalışmalarlarıyla geliştirilmesi ve yenilenmesi zorunludur. Bunun yanında her ilde sürekli eğitim merkezleri açılarak, eğitim bilimleri ve din eğitimi alanında uzman akademisyenlerin hem DKAB öğretmenlerine ve hem de yaygın din eğitiminde görev alan Diyânet İşleri Teşkilâtı mensuplarına eğitim vermeleri ve onların meslekî ve dînî iletişim becerilerini canlı tutmaları ve yenilemeleri sağlanmalıdır.

6. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi, ergenlik çağı sorunlarının aşılmasında gençlere yardımcı olacak ve aynı zamanda onları içlerine düştükleri dînî şüphe ve karmaşadan kurtaracak bir ders olarak görülmektedir. Gençler, bu sorunlardan ne kadar erken ve sağlıklı bir çözüm yolu bularak kurtulurlarsa, ahlâkî gelişmelerinin o oranda sağlıklı olacağı muhakkaktır. Ergenlik çağı sorunlarından bir kısmının, din ve din eğitimi bakış açısıyla yapılacak rehberlik çalışmalarıyla çözülebileceği düşüncesindeyiz. DKAB dersi öğretmenleri olarak yetiştirilecek öğretmen adaylarının, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında

yeterli düzeyde eğitim almaları ve görev aldıklarında okulların rehberlik servisleriyle koordineli olarak çalışmalarını sağlanmalıdır. Bir anlamda DKAB dersi öğretmenleri, rehberlik servislerinin kapsamında dîni danışman olarak yer almalıdır. Sadece gençlerin değil yetişkinlerin de ahlâkî gelişim açısından desteğe ve eğitime ihtiyaçları vardır. Bu, hem yetişkinin kendisi ve hem de yetiştirecek olduğu bireyler için gereklidir. Bu anlamda yetişkinlerin hem kendileri ve hem de çocukları ile ilgili konularda karşılaştıkları davranışsal sorunların dinle olan ilişkisi bağlamında çözüm arayacakları ve onların ahlâkî gelişimlerine yardımcı olacak merkezlere ihtiyaç vardır. Bu merkezler, yaygın eğitim kapsamında dîni danışma merkezleri olarak kurulmalı ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın merkez ve taşra teşkilâtları bünyesinde yer almalıdır. Buralarda din eğitimi ve din psikolojisi alanında lisans üstü eğitim yapmış uzman kişilere görev verilmelidir.

7. Özellikle din eğitimi ve din psikolojisi biliminin yaklaşımlarıyla ahlâkî yargı gelişimi üzerinde daha çok çalışılması ve bu bilimler açısından ahlâkî yargıyı etkileyebilecek her bir faktörün derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Yapılacak boylamsal çalışmalarla ulaşılabilecek sonuçların fazlalığı ve çeşitliliği, din-ahlâkî yargı gelişimi ilişkisi ve ahlâk eğitimi konusunda daha kesin önerilerde bulunmamızı olanaklı kılacaktır. Dîni çoğulcuğun yaşandığı toplumsal ortamların arttığı bir dünyada, evrensel bir ahlâk eğitime ulaşmada dinlerden nasıl yararlanılabileceğinin bilinmesi, özellikle İslâm dîninin sağlayacağı katkıların ortaya konması gerekmektedir.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, din eğitimi bilimi açısından bazı değişkenlere göre 14-18 yaş arası gençlerin ahlâkî yargı gelişimlerini incelemek ve ahlâk eğitimi konusunda öneriler sunmaktır.

Araştırmanın evreni Samsun'da 6 ilk ve orta öğretim kurumunda 8-11. sınıflara devam eden 14-18 yaş arası gençlerden oluşmuştur. Bu evren içinde örneklem olarak tesadüfî yöntemle 437 öğrenci seçildi. Araştırmada, kişisel bilgi anketi ve Değerlerin Belirlenmesi Testi'nin Türkçe formu (Defining Issues Test: DIT) kullanıldı.

Araştırmada, cinsiyet, yaş, devam edilen okul türü, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne-babanın öğrenim düzeyi, öğrencinin anne-baba ve kendi dindarlık düzeyini algılama biçimi, din eğitimi alınan yer, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrencinin din ve ahlâk ile ilgili bilgi ihtiyacını tatmin durumu ve bu dersin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisi gibi bazı değişkenlerle ahlâkî yargı arasındaki ilişki incelendi.

Örnekleme giren öğrencilerin genelde geleneksel ahlâkî yargı düzeyinde olduğu bulundu. Yine, okul türü, sınıf düzeyi ve öğrenciler tarafından anne dindarlık düzeyinin algılanış biçimine göre bazı ahlâkî gelişim evrelerine ait ahlâkî yargı puan ortalamaları arasında önemli bir istatistiksel fark olduğu bulundu.

KAYNAKLAR

- ADDAD, M. - LESLAU A., "Immoral Judgment, Extraversion, Neuraticism, and Criminal Behavior" **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**, S. 31/1, 1990, ss. 1-13.
- AHMET ibn Hanbel, **Müsned**, Müessesetü Kurtuba, Mısır trz.
- AKARSU, Bedia, **Ahlak Öğretileri**, Remzi Kitabevi, İstanbul 1982.
- AKKOYUN, Füsün, "Empatik Eğilim ve Ahlâkî Yargı", **Psikoloji Dergisi**, C. 6, S. 21, Nüve Mat., Ankara 1987, ss. 91-98.
- AKYÜZ, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, Kültür Koleji Yay., İstanbul 1993.
- ALDRIDGE, Jerry, - BOX, Jean, "Moral and Effective Dimension of Childhood" **Handbook of Children's Religious Education**, ed.: Donald Ratcliff, Religious Education Press Birmingham, Alabama 1992, ss. 85-92.
- ALTAŞ, Nurullah, "Çok Kültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme" **Değerler Eğitimi Dergisi**, S. 1, İstanbul 2003, ss. 19-42.
- , "Dini Danışmanlığın Teorik Temelleri", **A.Ü.İ.F.D.**, C. XLI, Ankara 2000, ss. 327-350.
- ANDERSON, Gordon L., "Indemnity for World Peace" **Restoring The Kingdom**, ed.: Deane William Ferm, Paragon House, New York 1984.
- ARMANER, Neda, **Din Psikolojisine Giriş**, Ayyıldız Mat., Ankara 1980.
- ARSLAN, Ahmet, **Felsefeye Giriş**, Vadi Yay., Ankara 1996.
- AY, Mehmet Emin, **Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Cezâ**, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa 1993.
- AYDIN, Ali Rıza, "Çocuğun Dini Kişiliğinin Gelişiminde Aile Faktörü" **EKEV Akademi Dergisi**, S. 15, Erzurum 2003, ss. 107-112.
- AYDIN, Mehmet Zeki, **Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi**, Nobel Yay., Ankara 2003.
- , "İlköğretim İkinci Kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programındaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi", **İslami Araştırmalar Dergisi**, Ankara 2000, C. 13, S. 1, ss. 5-25.

- AYDIN, Ayhan, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Alfa Yay., İstanbul 2000.
- AYDIN, M. Şevki, **Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları**, Kayseri 1996.
- AYDIN, Mehmet, **Tanrı-Ahlak İlişkisi**, TDV. Yay., Ankara 1991.
- , "Ahlak", **TDV İslam Ansiklopedisi**, İstanbul 1989, ss. II/10.
- AYHAN, Halis, **Eğitim Bilimine Giriş**, Şule Yay., İstanbul 1995.
- AYNÎ, Mehmet Ali, **Türk Ahlakçıları**, Kitabevi, İstanbul 1993.
- AYTAÇ, Kemal, **Avrupa Eğitim Tarihi**, M.Ü. İFAV Yay., İstanbul, 1992.
- BAHADIR, Abdülkerim, "Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler", **Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi**, ed.: Hayati Hökelekli, Ankara Okulu Yay., Ankara 2002, ss. 164-168.
- BAYKAN, Fehmi, **Nietzsche'nin Felsefesi**, Kaknüs Yay., İstanbul 2000.
- BAYRAKLI, Bayraktar, **İslam'da Eğitim: Batı Eğitim Sistemleri İle Mukayeseli**, M.Ü. İFAV. Yay., İstanbul 1989.
- BİLGİN, Beyza, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Yeni Çizgi Yay., Ankara 1995.
- , **İslam ve Çocuk**, DİB. Yay., Ankara 1997.
- , **Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri**, Emel Mat., Ankara 1980.
- , "Ahlak Terbiyesinde Dini Hikayeler", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, S. 1, İstanbul 1994, ss. 51-74.
- , "Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri" **Din Öğretimi Dergisi**, S. 5, Ankara 1985, ss. 78-81.
- , "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri "A.Ü.İ.F.D. C. XXIV, Ankara 1981, ss. 469-483.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit, **Gelişim Psikolojisi**, Yargıcıoğlu Mat., Ankara 1975.
- BOVET, Pierre, **Din Duygusu ve Çocuk Psikolojisi**, Çev.: Selahattin Odabaş, TTK., Ankara 1958.
- CESUR, Sevim, **The Relationship Between Cognitive and Moral Development**, B.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul 1997.
- CEVİZCİ, Ahmet, **Felsefe Sözlüğü**, Paradigma Yay., İstanbul 2000.
- CLARK, W.H., "Çocukluk Dönemi Dini" Çev.: Neda Armaner, **AÜ.İ.F.D.**, C. XXXIV, Ankara 1981, ss. 175-185.

- CLOUSE, Bonnidell, "Ergenlerde Ahlak Gelişimi ve Cinselliği", Çev.: Turgay Gündüz, U.Ü.İ.F.D., S. 9, C. 9, Bursa 2000, ss. 715-753.
- COPLESTON, Fredrick, **Platon**, Çev.: Aziz Yardımlı, İdea Yayınları, 2. Baskı, İstanbul 1985.
- CRAPPS, Robert W., **An Introduction to Psychology of Religion**, Mercer, Georgia 1976.
- ÇAĞRICI, Mustafa, **İslam Düşüncesinde Ahlak**, M.Ü. İFAV Yay., İstanbul 1989.
- ÇİFTÇİ, Nermin, **Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması**, M.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul 2001.
- , "Ahlak Eğitimi", **Felsefe Ansiklopedisi**, Etik Yay., İstanbul 2003, I/ ss. 97-98.
- ÇİLELİ, Meral, **14-18 Yaş Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi**, A.Ü.E.F., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1981.
- , **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, V Yay., Ankara 1896.
- DAM, Hasan, **İlköğretim I. Kademe (4-5) Öğrencilerinin Din Hakkında Sordukları Sorular ve Bu Sorular Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi**, O.M.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun 1996.
- , **Yetişkinlerin Din Eğitimi**, O.M.Ü.S.B.E. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Samsun 2000.
- DODURGALI, Abdurrahman, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İletişim Problemleri ve Bazı Teklifler", **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu (1-2 Mayıs 1997)**, İBAV, Kayseri 1998, ss. 7-50.
- DRAZ, M. A., **Kur'ân Ahlakı**, Çev.: Emrullah Yüksel-Ünver Günay, İz Yay., İstanbul 1993.
- ELIAS, John L., **Psychology and Religious Education**, Robert E. Krieger Publishing Company, Florida 1983.

- ERDEM, Hüsameddin, **Ahlak Felsefesi**, Hü-er Yay., Konya trz.
- ERYILMAZ, Recep, **Orta Öğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma**, M.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul 1995.
- FEATHER, N. T., "Moral Judgment and Human Values" **British Journal of Social Psychology**, S.27, 1988, ss. 239-246.
- FREUD, Sigmund, **Psikanalize Yeni Giriş Dersleri**, Çev.: Selçuk Budak, Öteki Yay., 2. Bsk., Ankara 1997.
- FROMM, Erich, **Erdem ve Mutluluk**, Çev.: Ayda Yörükkan, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 1999.
- GABRIEL, Moran, **Religious Education as a Second Language**, Religious Education Press, Birmingham Alabama 1989.
- GAZZÂLÎ, Ebu Hamid Muhammed, **İhyâ'ü Ulûmi'd-dîn**, Çev. A. Serdaroğlu, Bedir Yay., Ankara trz.
- GILLIGAN, Coral "Adolescent Development Reconsidered", **Mapping the Moral Domain**, ed.: Coral Gilligan, Harvard University Press, Ninth Printing, 1999, ss. VII-XXXIX.
- GORMAN, Margaret – DUFFY, Josph - HEFERMAN, Margaret, "Service Experience and the Moral Developmet of College Srudents" **Religious Education**, V. 89, N. 3, 1994, s. 422-431.
- GÖZÜTOK, Şakir, **Hız Peygamber'in Mekke ve Medeni Hadislerde Uyguladığı Eğitim Metotları-Buhari ve Müslim Örneği**, S.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya 1995.
- , "İslam Tarihinde Kadın Öğretimi İle İlgili Bazı Yaklaşımlar", **Y.Y.Ü.S.B.E.D.**, S. 2, Van 2001, ss. 261-301.
- GÜL, Ahmet, "Türkiye'de Örgün Din Eğitimi", **Uluslar Arası Din Eğitimi Sempozyumu-20-21 Kasım 1997**, Ankara 1997, ss. 198-197.
- GÜNDÜZ, Turgay, **İslam, Gençlik ve Din Eğitimi**, Düşünce Yay., İstanbul 2003.
- , "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998)", **U.Ü.İ.F.D.**, S. 7, C.7, Bursa 1998, ss. 543-557.

- GÜNGÖR, Abide, "Anne Baba Tutumlarının Çocuğun Özsaygı Düzeyine Etkisi"
Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 17-18 Haziran 1989 Malatya, İstanbul
 1990, ss. 133-136.
- HÖKELEKLİ, Hayati, **Ergenlik Çağı Gençlerinin Dini Gelişimi**,
 (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bursa 1983.
- , "Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi" ed: Halis Ayhan, **Çocuk Gelişimi
 ve Eğitimi, Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi**, Ensar Neşriyat, İstanbul
 1998, ss. 185-202.
- , "Ergenlik Döneminde Dini Şüphe", **Din Öğretimi Dergisi.**, S. 14. MEB
 Yay., Ankara 1998, ss. 73-82.
- JERSILD, Arthur T., **Gençlik Psikolojisi**, Çev.: İbrahim N. Özgür, Gün Mat.,
 İstanbul 1974.
- KAĞITCIBAŞI, Çiğdem, **İnsan ve İnsanlar**, Cem Mat., İstanbul 1979.
- KAYA, Mevlüt, **Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin
 Ahlâkî Yargıları**, O.M.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Doktora Tezi),
 Samsun 1993.
- , "Kişilik Özelliklerin ahlâkî Yargı Üzerindeki Etkileri", **Din Eğitimi
 Araştırmaları Dergisi**, S. 4, İstanbul 1977, ss. 185-200.
- KAZANÇ, Fethi, K., "Mutezili Ahlak Nazariyesinde Bilgi-Değer Münasebetine
 Bir Bakış" **O.M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S.12-13, Samsun 2001,
 ss. 241-277.
- , "Mutezili Düşünce Sisteminde ahlâkî Akılcılık" **Tabula Rasa**, Yıl 3,
 S.7, Ocak-Nisan 2003, ss. 17-58.
- KILIÇ, Recep, **Ahlakın Dini Temeli**, TDV Yay., Ankara 1992.
- , Kılıç, "Din Öğretimini Temellendirme Problemi" **Cumhuriyetin 75.
 Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi**, Türk Yurdu Yayınları,
 Ankara 1999.
- KOCA, Güleğül, **İlkokul Birinci Sınıf Devam Eden Yedi Yaşındaki
 Çocukların Ahlâkî Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler**, A.Ü.Z.F.,
 Yay., Ankara 1987.
- KOHLBERG, Lawrence, **The Psychology of Moral Development**, Harper and
 Row, San Francisco 1984.

- , "Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View", **Moral Education**, ed.: James M. Gustafson, Harvard University Press, New York 1978, ss. 57-83.
- , "The Child as a Moral Philosopher", **Moral Education**, ed.: Barry I. Channen and Jonas F. Soltis, Teacher College Press, New York 1973.
- KONUK, Yurdagül, **Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygu Gelişimi ve Eğitimi**, TDV Yay., Ankara 1994.
- KOYUNCU, Nur, **Cinsiyet Rolü Kimliği İle Ahlâkî Gelişim Evrelerinin Karşılaştırılması**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), A.Ü.E.B.F., Ankara 1983.
- KÖYLÜ, Mustafa, **Psiko-Sosyal Açından Dini İletişim**, Ankara Okulu Yay., Ankara 2003.
- , **Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri**, Etüt yay., Samsun 2000.
- KUŞAT, Ali, "Eğitimin ve Dinin Benlik Gelişmesiyle İlişkisi" **E.Ü.İ.F.D.**, S. 11, Kayseri 2001, ss. 97-103.
- KURT, Yakup, **Rehber Öğretmenler ve Öğretmenlerin Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Denetim Odağı Algulamaları**, A.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara 1996.
- KÜNG, Hans, **Evensel Bir Ahlaka Doğru**, Çev.: Nevzat Y. Aşıkoğlu ve ark., Gün Yay., Ankara 1995.
- LEE, James Michhel, "Christian Religious Education and Moral Development" **Moral Development, Moral Education and Kohlberg**, ed.: Brenda Munsey, Religious Education Press, Birmingham Alabama 1980, ss. 326-355.
- LICKONA, Thomas, **Educating for Character**, Bantam Books, New York 1992.
- MA, H. K., "Moral Orientation and Moral Judgment in Adolescents in Hong Kong, Mainland, and England" **Journal of Cross-Cultural Psychology**, V. 20/2, 1989. ss. 152-177.
- MEHMEDOĞLU, Yurdagül, **Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci ve Din Eğitimi**, Rağbet Yay., İstanbul 2001.
- , "Bir Eğitim Sorunu Olarak Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi", **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi**, ed.: Halis Ayhan, Ensar Neşriyat, İstanbul 1998, ss. 106-126.

- MENGÜŞOĞLU, Takiyittin, **Felsefeye Giriş**, Remzi Kitabevi, İstanbul 1992.
- MINNAMEIER, Gerhard, “Ahlâkî Gelişim Teorisinde Yarımlardan Bütünlere”
Çev.: İbrahim Kapaklıkaya, **Değerler Eğitimi Dergisi**, C. 1, S.1,
İstanbul 2003, ss. 139-169.
- MOWRER, Hobart, **Morality and Mental Health**, Ran Mcnall Company,
Chicago 1967.
- MÜSLİM, Ebu'l- Hüseyin İbn-Haccâc el- Kuşeyrî, **es-Sahih**, Dârru İhyai'l
Kütübi'l-Arabiyye, 1955.
- NUCCI, Larry P., **Education in The Moral Domain**, Cambridge University
Press, New York 2001.
- OĞUZKAN, Ferhan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, TDK Yay., Ankara 1981.
- OKTAY, Ayla - TUZCUOĞLU, Necla, “İlkokullarda Rehberlik Hizmetlerinin
Önemi” **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, S. 2, İstanbul 1995, ss. 95-
99.
- OKUMUŞLAR, Muhittin, “Orta Dereceli Okullardaki Din Dersi Öğretmenlerinin
Rehberlik Sorunu”, **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-
Öğretiminin Problemleri Sempozyumu (1-2 Mayıs 1997)**, İBAV,
Kayseri 1998, ss. 51-76.
- ONAT, Hasan, “Niçin Din Eğitimi” **Uluslar Arası Din Eğitimi Sempozyumu**,
Ankara 20-21 Kasım 1997, ss. 15-23.
- ONUR, Bekir, **Gelişim Psikolojisi**, İmge Yay., 4. Baskı, Ankara 1997.
- , **Orta Öğretimde Ahlak Eğitimi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi),
A.Ü.E.F., Ankara 1976.
- ÖCAL, Mustafa, “Ailede Çocukların Dini ve Ahlâkî Eğitimlerinde Karşılaşılan
Problemlerin Başlıca Sebepleri ve Çözüm İçin Bazı Teklifler” **Din
Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, S. 3, İstanbul 1996, ss. 187-206.
- , “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi”
U.Ü.İ.F.D., S. 7, C. 7, Bursa 1998, ss. 241-268.
- ÖZBAYDAR, Belma, **Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir
Araştırma**, Beha Mat., İstanbul 1970.
- ÖZBEK, Abdullah, **Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammet**, Esra Yay., Konya
1994.

- ÖZKAYNAK, Benan, **Teğmen Kalmaz İlköğretim Okulu'na Devam Eden Altı-Onbir Yaş Grubu Çocukların Ahlâk Yargılarının Gelişimi**, H.Ü. Sağ.B.E., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1982.
- PAPALIA, Diana E.- OLDS, Sally Wenkos, **Human Development**, Fourth ed., McGraw-Hill Book Company, New York 1989.
- PARLADIR, Selahattin, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Anadolu Mat., İzmir 1996.
- PIAGET, Jean, **The Moral Judgement of The Child**, Free Press, New York 1965.
- PEKER, Hüseyin, **Din Psikolojisi**, Aksiseda Mat., Samsun 2000.
- , "Olumlu Şahsiyet Özellikleri ve Din", **O.M.Ü.İ.F Dergisi**, S. 1, Samsun 1986, ss. 100-105.
- REST, James R., **Revised Manual for The Defining Issues Test**, Minneapolis: Minnesota Moral Research Projects, Minnesota 1979.
- ROSS, W. D., **Aristolales**, Çev.: Ahmet Arslan, Ege Üniversitesi Yay., İzmir 1993.
- ROUSSEAU, J.J., **Emil Yahut Terbiyeye Dair**, Çev.: H. Ziya Ülken ve ark., Türkiye Yay., 2. bsk. İstanbul 1925.
- RUSSELL, Bertrand, **Batı Felsefesi Tarihi**, Bilgi Yay., Ankara 1972.
- SAIYIDAIN, K.G., **İkbalin Eğitim Felsefesi**, Çev.: Necmettin Tozlu, Ankara Okulu Yay., Ankara 2003.
- SANDIN, Robert T., **The Rehabilitation of Virtue-Fundations of Moral Education-**, Prager Publishers, New York 1992
- SARTRE, J. P., **Varoluşçuluk**, Çev.: Asım Bezirci, Say Yay., İstanbul 1996.
- SAYLAĞ, Şenay, **Lise Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Çocukların Ahlâki Değerleri Algılama Düzeylerinin İncelenmesi**, H.Ü.Sağ.B.E. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2001.
- SCHWARD, Hans, "The Interplay Between Science and Theology in Uncovering The Matrix of Human Morality" **Zygon**, S. 28, March 1993, ss. 60-75.
- SCHWARTZ, Barry - LACEY, Hugh, **Behaviorism, Science, and Human Nature**, New York 1982.
- SELÇUK, Mualla, **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, TDV Yay., Ankara 1991.

- , "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri" **Uluslar Arası Din Eğitimi Sempozyumu**, Ankara 20-21 Kasım 1997, ss. 28-35.
- , "Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?" **İslamiyat I**, S. 1, Ankara 1998, ss. 73-87.
- SKINNER, B.F., **Beyond Freedom and Dignity**, Alfred A. Knopf, New York 1989
- , "A Case History in Scientific Method" **Psychological Research: The Inside Story**, ed.: Michael H. Siegel, New York 1976, ss. 23-45.
- SLAVIN, Robert E., **Educational Psychology, Theory and Practice**, Fourth ed., Bocan Paramount Publishing, Boston 1997.
- ŞEMİN, Refia, **Çocukta Ahlâkî Yargı ve Ahlâkî Davranış**, 2. bsk., İ.Ü.E.F. Yay., İstanbul 1979.
- , **Gençlik Psikolojisi**, Edebiyat Fakültesi Mat., İstanbul 1980.
- TAŞTEKİN, Osman, **Öğretmen ve Öğrencilere Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatları (İlköğretim 6.7.8. Sınıflar)**, O.M.Ü.S.B.E., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun 1994.
- TAVUKÇUOĞLU, Mustafa, "İlköğretimde Din Eğitimi Program Geliştirme Üzerine Bazı Düşünceler", **Din Öğretimi Dergisi**, S. 43, Ankara 1993, ss. 24-36.
- TEMEL, Z. Fulya - AKSOY, Ayşe B., **Ergen ve Gelişimi**, Nobel Yay., Ankara 2001.
- TEMEL, Z. Fulya, **Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, H.Ü.Sağ.B.E., (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara 1991.
- TEPE, Harun, **Etik ve Metaetik**, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara 1992.
- THOMAS, R. Murray, **Moral Development Teories-Secular and Religious-**, Greenwood Press, London, 1997.
- TOSUN, Cemal, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Pegem Yay., Ankara 2001.
- TOZLU, Necmettin, **Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler**, Mikro Yay., Ankara 2003.
- , **İbn Tufeyl'in Eğitim Felsefesi**, İnkılap Yay., İstanbul 1993.
- , **İnsandan Devlete Eğitim**, Yeni Türkiye Yay., Ankara 2003.

- TRIEL, E. - EDWARD C. - KOHLBERG L., "Moral Development in Turkish Children, Adolescent, and Young Adults" **Journal of Cross-Cultural Psychology**, S. 9/1, 1978, ss. 75-86.
- TUĞ, Salih, "Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretiminin Hukuki Dayanakları" **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, S. 6, İstanbul 1999, ss. 101-106.
- TUĞCU, Tuncer, **Batı Felsefesi Tarihi**, Alesta Yay., Ankara 2000.
- WEBER, Alfred, **Felsefe Tarihi**, Çev.: H. Vehbi Eralp, Sosyal Yay., İstanbul 1991.
- YAVUZ, Kerim, **Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi**, DİB. Yay., Ankara 1987.
- , "Din Psikolojisinin Araştırma Alanı", **Atatürk Ü.İ.F.D.**, S. 5, Erzurum 1982.
- YEĞİN, Abdullah, **Büyük Lugat**, Türdav Yay., İstanbul 1999.

EKLER
KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ FORMU

Sevgili öğrenciler,
Bu anket bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere uygulanmaktadır.
Anket sorularını dikkatlice okuyarak sizin durumunuza en uygun olanı işaretleyiniz. İşaretlemelerinizi, cevap seçenekleri önündeki parantez içine (x) işareti koyarak yapabilirsiniz.

Lütfen her soruyu cevaplandırınız. Eğer sizin durumunuza tam olarak uygun düşen bir cevap yoksa, durumunuza en uygun olanı işaretleyiniz veya başka seçeneğine yazınız.

Anketin doldurulmasında gösterdiğiniz ilgi ve yardımdan dolayı sizlere teşekkür ederim.

H. Yusuf ACUNER
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

1. Cinsiyetiniz?

1. Erkek 2. Kız

2. Yaşınız?.....

3. Okulunuz?.....

4. Sınıfınız ?

1. İlköğretim 8 3. Lise 2
 2. Lise 1 4. Lise 3

5. Okuldaki başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?

1. Pekiyi 2. İyi 3. Orta 4. Düşük

6. Ailenizin gelir durumunu Türkiye ölçeğinde nasıl değerlendiriyorsunuz?

1. Yüksek 2. Ortanın Üstünde 3. Orta
 4. Ortanın Altında 5. Düşük

7. Anne babanızın öğrenim durumu nedir?

	Babam	Annem
1. Okur yazar değil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sadece Okuma yazma biliyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. İlkokul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ortaokul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lise ve dengi okul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Üniversite veya Yüksek Okul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Anne ve babanızın mesleği nedir?

	Babam	Annem
1. İşsiz - Ev hanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Çiftçi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Esnaf - Tüccar – Serbest meslek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. İşçi - İşçi emeklisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Memur – Memur emeklisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Anne- babanızın size karşı genel olarak tutumu nasıldır?

	Babam	Annem
1. Demokratik	()	()
2. Otoriter	()	()
3. Aşırı Koruyucu	()	()
4. İlgisiz	()	()

10. Sizce anne- babanızın dindarlık durumu aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

	Babam	Annem
1. Çok dindar	()	()
2. Dindar	()	()
3. Biraz Dindar	()	()
4. Dindar Değil	()	()

11. Sizin dindarlık durumunuz aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

- () 1. Çok dindarım () 2. Dindarım
() 3. Biraz dindarım () 4. Dindar değilim

12. Yeterli dîni bilgiye sahip olduğunuza inanıyor musunuz?

- () 1. Evet () 2. Hayır () 3. Kısmen

13. Dîni bilgileri öğrenme ihtiyacı duyuyor musun?

- () 1. Evet () 2. Hayır

14. Dîni konulardaki bilgilerinizi en çok nereden öğrendiniz?

- () 1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden
() 2. Cami ve Kur'an Kursundan
() 3. Ailemden
() 4. Arkadaşlarımdan
() 5. Çeşitli dîni içerikli yayın ve TV programlarından
() 6. Başka.....

15. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde gördüğünüz konular sizin din ve ahlâk ile ilgili ihtiyaç duyduğunuz ve sosyal hayatta işinize yarayacağını düşündüğünüz konuları öğrenmenize yardımcı oluyor mu?

- () 1. Evet () 2. Hayır () 3. Kısmen

16. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde gördüğünüz konuların sizin davranışlarınız üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz?

- () 1. Bir çok davranışım üzerinde olumlu etkisi vardır.
() 2. Bazı davranışlarımda olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum
() 3. Hiçbir davranışım üzerinde olumlu etkisinin olduğunu düşünmüyorum
() 4. Konulardan çok ders hocamızın davranışlarının benim davranışlarım üzerinde olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum.
() 5. Başka (Yazınız).....

17. Sizce başkasına ait olan bir şeyi çalmak neden doğru değildir?

1. Bu davranış eşyasını çaldığımız kişiyi üzeceği için
 2. Hırsızlık suç olduğu ve cezâsı olduğu için
 3. Hırsızlık kötü bir davranış olduğu için
 4. Büyüklerimiz bize çalmamamız gerektiğini söylediği için
 5. Tanrı çalmayı yasakladığı için
 6. Başka (Yazınız).....

18. Sizce başkasının canına kıymak neden doğru değildir?

1. Bu davranış toplumda kargaşaya sebep olur
 2. Başkasını öldürmek suç olduğu ve cezâsı olduğu için
 3. Öldürmek kötü bir davranış olduğu için
 4. Büyüklerimiz bize öldürmemiz gerektiğini söylediği için
 5. Tanrı öldürmeyi yasakladığı için
 6. Başka (Yazınız).....

19. Sizce başkasına iftirâ atmak neden doğru bir davranış değildir?

1. Bu davranış iftirâ atılan kişiyi üzeceği için
 2. Başkasına iftirâ atmak suç olduğu ve cezâsı olduğu için
 3. İftirâ atmak kötü bir davranış olduğu için
 4. Büyüklerimiz bize iftirâ atmamamız gerektiğini söylediği için
 5. Tanrı iftirâ atmayı yasakladığı için
 6. Başka (Yazınız).....

20. Sizce yalan konuşmak neden doğru bir davranış değildir?

1. Yalanımız anlaşılınca zor durumda kalıp üzüleceğimiz için
 2. Yalan konuşmak suç olduğu ve cezâsı olduğu için
 3. Yalan konuşmak kötü bir davranış olduğu için
 4. Büyüklerimiz bize yalan konuşmamamız gerektiğini söylediği için
 5. Tanrı yalan konuşmayı yasakladığı için
 6. Başka (Yazınız).....