

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ
DERGİSİ

SAYI:18-19

SAMSUN 2005

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ**

Sahibi:

OMÜ İlahiyat Fakültesi Adına:
Prof. Dr. Ferit BERNAY

Yazı İşleri Müdürü:

Prof. Dr. Osman Zümrüt

Yayın Editörü:

Doç. Dr. Yavuz Ünal

Yayın Kurulu:

Doç. Dr. Yavuz Ünal, Doç. Dr. Mustafa Köylü
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Balcı

Dizgi ve Mizanpaj:

Arş. Gör. Hasan ATSIZ

Kapak, Cilt ve Baskı:

Ceylan Ofset

Tel: 0 362 431 14 44

E-mail: ceylan@ceylanofset.com

Sayı: 18-19 Samsun 2005

DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN 14-18 YAŞ ARASI GENÇLERDE AHLAKİ YARGI GELİŞİMİ

(Samsun İl Örneği)

Dr. H. Yusuf ACUNER*

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 8-11. sınıflara devam eden 14-18 yaş arası gençlerden oluşmuştur. Bu evren içinde 6 ilk ve orta öğretim kurumunda örneklem olarak tesadüfi 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, 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 gibi bazı değişkenlerle ahlâkî yargı arasındaki ilişki incelendi.

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

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın tarihi, dünyada yaşanan bilimsel ve teknik gelişmelere rağmen, ahlâkî çöküntünün izleriyle doludur. Bugün dünya milletlerinin karşı koyması ve çözmesi gereken birçok ahlâkî ve politik sorun mevcuttur. Bu sorunlar arasında; savaş ve çatışmaları, eşi görülmemiş yıkıcı silahlarla mücadeleyi, -insan hakları ihlallerini, uluslar arası terörizmi, ırkçılığı, soykırımı, ekolojik dengedeki bozulmaları örnek olarak verebiliriz.¹

Ülkemiz açısından duruma baktığımızda, uyuşturucu kullanma yaşının 12 yaşın altına düştüğü sıkça ifade edilmektedir. Emniyet Genel

* Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

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

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.²

Bu rakamlar bize şunu ifade etmektedir ki, gelecek nesillerin korunması genelde eğitime, özelde ise büyük ölçüde din ve ahlâk eğitimi-ne 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.³ Bu bakımdan kişiliğin gelişmesinde değerlerin ve ahlâkî yargıların nasıl kazanıldığını bilmek, eğitim ve eğitimciler için oldukça önemlidir. Bu açıdan ahlâkî gelişimi inceleyen teoriler, sadece teori olarak kalmayıp aynı zamanda ahlâkî değerlerin nasıl kavrandığını ve bu gibi değerlerin bireylerin diğer bireylere karşı davranışlarında ona nasıl rehberlik edeceğini de açıklamaktadır. Planlanacak olan ahlâk eğitimi çalışmalarında ahlâkî gelişim teorileri eğitimcilere önemli derecede yardımcı olacaktır.

Çalışmamızın örneklemini teşkil eden 14-18 yaşları arası, ülkemizde ilköğretimin ikinci kademesi ile orta öğrenim dönemini kapsamaktadır. Bu yaşların başlangıcında çocukluktan ergenliğe doğru bir geçiş yaşanırken, sonlara doğru artık kişilik şekillenmeye ve oturmaya başlamaktadır.⁴ Bu bağlamda, bu dönemde yapılacak olan ahlâk eğitimi ve ahlâk eğitimine ilişkin çalışmalar büyük önem kazanmaktadır.

² Bkz.: **Suç ve Suçlu Profili**, T.C. İçişleri Bakanlığı Emniyet Genel Müdürlüğü Apk Daire Başkanlığı, Ankara 2002.

³ Necmettin Tozlu, **Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler**, Mikro Yay., Ankara 2003, s. 51.

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

Okullarımızda ahlâk eğitimi ile ilgili olduğu düşünölebilecek en önemli derslerden biri Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersidir. 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 der-si ile okullarımızda din ve ahlâk eğitimini zorunlu kılmaktadır. Ankara İlahiyat Fakültesi dekanı olarak, 1981 yılında Milli Güvenlik Konseyi-ne, din dersleriyle ilgili sunduğu raporda Prof. Dr. Hüseyin ATAY şun-ları ifade etmektedir.

“İhtiyacımız olan çözüm, fikir düşmanlığından uzak, saf, temiz, gerçek dinin öğretilmesidir. İslâm dini, 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, ya-bancu inanç ve ideolojilere bağlanarak Türk milletini parçalamaya, yıkmaya kadar gidebilmektedir. Bir milletin, çocuklarına kültürünü bütünüyle okutması bir ihtiyaçtır.”⁵

Din Kültür ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu bir ders olarak eği-tim sistemimizde yer almasının bir gerekçesi olarak değerlendirebilece-ğimiz bu ifadelere baktığımızda gençlerin ahlâkî değerleri benimseme-sinde ve davranışa dönüştürmesinde din ve ahlâk eğitiminin birlikteliği-nin zorunluluğu açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bu noktada karşımıza çıkan soru, din ve ahlâk eğitiminin verilir-p verilmeyeceği değil, nasıl en etkili bir şekilde verileceğidir. Bir başka deyişle, okul öğrencilere ahlâkî değerleri öğretmeli mi? Sorusunun yanı-tı eğer evet ise, sorulması gereken diğer bir soru hangi değerleri, nasıl, olmalıdır. Bu bağlamda, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları incelen-diğinde hedefin, Türk toplumu tarafından kabul gören ahlâkî değerlere sahip bireyler yetiştirmek olduğu görülür.⁶

İşte biz bu çalışmamızda, ilk öğretimde ve orta öğretimde zorun-lu dersler arasında bulunan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi bağla-mında, gençlerin ahlâkî yargılarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu ve bu faktörler arasında dînin ve dînî yaşantının, dindarlığın ve din eği-timinin nasıl bir yer işgal ettiğini tespit etmeye çalışacağız.

⁵ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Yeni Çizgi, Ankara 1995, s. 99, 100.

⁶ 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 etkilediğini ortaya koymaktır. Bu genel çerçevede araştırmanın hipotezleri şu şekilde oluşturulmuştur.

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. 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.
6. 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.
7. Din eğitimi alınan yerlerin farklılığı, gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşurmamaktadır.
8. 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.

3. YÖNTEM

3.1. Evren ve Örneklem

Evren: Araştırmanın evrenini, Samsun il merkezidir. Araştırmamızın bağımsız değişkenlerinden biri gençlerin öğrenim gördükleri okul türü olduğundan, evren belirlenirken verdikleri eğitim açısından teknik eğitim, dîni eğitim ve genel ortaöğretim müfredâtını içeren farklı okul tür-

lerinin evren içinde olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında evrenin belirlenmesinde okullara devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Örneklem: Samsun il merkezinde bulunan Atakum Anadolu Endüstri Meslek Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lises, 19 Mayıs Lisesi ile Denizevleri, Gülsüm Sami Kefeli ve 23 Nisan ilköğretim okullarıdır. Bu okullardan 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 örnekleme 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 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 araştırmada 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. Rest (1979) tarafından Kohlberg'in altı evreli Ahlâkî Gelişim kuramına dayalı olarak geliştirilen "Değerlerin Belirlenmesi Testi (Defining Issues Test: DIT)" kullanılmıştır. Türkiye'de ahlâkî yargı gelişimi alanında yapılan çalışmalarda bu test "Ahlâkî Yargılar Envanteri" ismi ile de kullanılmıştır. DIT'in puanlanması ve özellikleri Rest'in hazırladığı bir el kitabında belirtilmektedir.⁷

DIT, Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramına dayandığı için bu testten 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.

Bu araştırmada, 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.

| | |
|----------|--------|
| P Düzeyi | 0.63** |
|----------|--------|

| 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 < 0.01

⁷ James R. Rest. *Revised Manual for The Defining Issues Test*, Minneapolis: Minnesota Moral Research Projects, Minnesota 1979. s. 3/1-3/6.

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. 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.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

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 tablollaştırılmış ve bulgular bölümünde sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

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 belirtilmektedir⁸. 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.

Tablo 1
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.⁹ Buna göre 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*"

⁸ Nur Koyuncu, *Cinsiyet Rolü Kimliği ile Ahlakî Gelişim Evrelerinin Karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), AÜEBF, Ankara 1983, s. 77.

⁹ Krş.: Meral Çileli, *14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlakî Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi*, A.Ü.E.F., (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara 1981, s. 95; 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, s.161.

Cinsiyet bağımsız değişkeni açısından kız ve erkek öğrencilerin aldıkları ahlakî yargı puanlarının evrelere göre dağılımlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Cinsiyet ile Gençlerin Ahlakî Gelişim Evleri Arasındaki İlişki

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

Örnekleminizde 230 erkek ve 207 kız öğrenci bulunmaktadır. Tablo 2’de gösterilen t testi sonuçlarına göre; cinsiyete bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin aldıkları ahlakî 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, alsında 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.¹⁰

Araştırmamızda elde edilen bulgulara bakıldığında (Tablo 2), 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.¹¹ Bununla birlikte farklı yaş grupları üzerinde yapılan bazı araştırmalarda ise cinsiyete bağlı olarak ahlâkî yargı gelişiminde bazı önemli farklar bulunmuştur.¹²

Ahlâkî yargı gelişimi üzerindeki etkisinin ötesinde, kültürel yapı içinde kız ve erkeklerden farklı davranışlar beklenilmektedir. Bu bek-

¹⁰ Coral Gilligan, "Adolescent Development Reconsidered", **Mapping the Moral Domain**, ed.: C. Gilligan, Harvard University Press, Ninth Printing, 1999, s. X, XI; Robert E. Slavin, **Educational Psychology, Theory and Practice**, 4. Baskı, Bocan Paramount Publishing, Poston 1997, 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.

¹¹ Temel, a.g.t., s. 196-197.

¹² Füsün Akkoyun, "Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı" **Psikoloji Dergisi**, C.6, S. 21, Nüve Mat., Ankara 1987, s. 96; Nermin Çiftçi, **Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması**, M.Ü. S.B.E., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul 2001, s. 183; Mevlüt Kaya, **Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları**, O.M.Ü. S. B.E., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Samsun 1993, s. 143.

lentilere bağlı olarak cinsiyet ayırımına dayalı verilen eğitim, kız erkek davranışlarında farklılaşmalara neden olabilmektedir.¹³

3.3. Yaş ve Ahlakî Yargı

Hipotez 3: " Yaşları büyük olan gençlerin ahlakî yargı düzeyleri yaşları küçük olan gençlerin ahlakî yargı düzeylerinden daha yüksektir. "

Bu hipotezi test etmek için yaşlara göre gençlerin evrelerden aldıkları ahlakî yargı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'da verilmiştir.

Tablo 3

Yaş ile Gençlerin Ahlakî 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 | |
| | 17 | 89 | 5,95 | 5,00 | p> 0,05 |
| | 18 | 73 | 6,06 | 6,35 | Önemsiz |
| | 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 | |
| | 17 | 89 | 24,60 | 10,36 | p> 0,05 |
| | 18 | 73 | 22,08 | 9,45 | Önemsiz |
| | 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 | |
| | 17 | 89 | 32,47 | 11,20 | p> 0,05 |
| | 18 | 73 | 33,24 | 10,46 | Önemsiz |
| | 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 | |
| | 17 | 89 | 13,37 | 8,57 | p> 0,05 |
| | 18 | 73 | 15,16 | 9,30 | Önemsiz |
| | Toplam | 437 | 13,64 | 8,76 | |
| | 14 | 106 | 2,40 | 3,51 | Sd: 4/432 |

¹³ Onur, Gelişim Psikolojisi, s. 202.

| | | | | | |
|-----------|--------|-----|-------|-------|-----------|
| 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 | |
| | 17 | 89 | 2,24 | 3,37 | p> 0,05 |
| | 18 | 73 | 1,74 | 3,35 | Önemsiz |
| | 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 | |
| | 17 | 89 | 7,50 | 6,35 | p> 0,05 |
| | 18 | 73 | 6,33 | 6,41 | Önemsiz |
| | Toplam | 437 | 6,77 | 6,27 | |
| 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 | |
| | 17 | 89 | 7,83 | 6,91 | p> 0,05 |
| | 18 | 73 | 9,24 | 7,11 | Önemsiz |
| | 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 | |
| | 17 | 89 | 23,11 | 10,41 | p> 0,05 |
| | 18 | 73 | 23,24 | 12,12 | Önemsiz |
| | Toplam | 437 | 22,76 | 11,11 | |

Tablo 3'de verilen bilgilerde, gençlerin yaşlarına göre elde ettikleri puanların ortalamaları birbirine yakın olarak görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gençlerin yaşları ile bütün evrelerden aldıkları ahlâkî yargı puanlarının ortalamaları arasında önemli bir fark görülmemiştir. Bu sonuçlara göre ilgili hipotezimiz doğrulanmamıştır.

Kuramsal çerçevede zihinsel gelişimin yaşla ilişkili olduğu, yaş ilerledikçe zihinsel gelişimin de buna paralel olarak geliştiği bilinir.¹⁴ Bu bağlamda gençlerin yaşları yükseldikçe ahlâkî yargı düzeylerinin de yükseleceği düşünülmektedir.¹⁵

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 yap-

¹⁴ Onur, a.g.e., s. 42.

¹⁵ Rest, a.g.e., s. 7.

tıkları araştırmalarda yaşa bağlı olarak ahlâkî yargı gelişim evreleri arasında bir fark bulamamışlardır.¹⁶ Bunun yanında üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada Kaya da (1993), yaş değişkeni açısından ahlâkî yargı gelişim düzeyleri arasında önemli bir fark bulamamıştır.¹⁷ 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.

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 örnekleminizde yer alan okullar, genel lise, ilköğretim okulu ve İmam-Hatip Lisesi şeklinde gruplandırılmıştır.

Buna göre devam ettikleri okul türüne göre, gençlerin aldıkları ahlâkî yargı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4

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 |

¹⁶ Temel, a.g.t., s. 155, 161; Çileli, a.g.t., s. 90.

¹⁷ Kaya, a.g.t., s. 145.

| | | | | | |
|------------------|----------------------|-----|-------|-------|----------------------|
| | 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

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 sonuçlarına 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 ahlâki yargı

düzeyleri arasından önemli bir fark oluşturup oluşturmayacağını test etmekte.

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.¹⁸ 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.¹⁹

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 ortalamasının 20'li yaşların üzerinde olması nedeniyle, ahlâkî yargı düzeylerindeki farkı ortadan kaldıracak, eğitim seviyesinin yükselmesi, zihinsel gelişimdeki gelişme, farklı kaynaklardan alınabilecek din eğitimi 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

¹⁸ Kaya, a.g.t., s. 90,146.

¹⁹ Saylağ, *Lise Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Çocukların Ahlaki Değerleri Algı-lama Düzeylerinin İncelenmesi*, H.Ü. Sağ. B. E. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2001, s. 64.

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 geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamak yerinde olacaktır.²⁰

3.5. Anne-Baba Dindarlığı Algısı ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 5: “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 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5
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 |

²⁰ 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.

| | | | | | |
|-----------|---------------------|-----|-------|-------|--------------------------------------|
| 5B Evresi | Dindar/Biraz Dindar | 409 | 2,29 | 3,63 | t:-0,806 Sd:433 p>0,05 Önemsiz |
| | Dindar Değil | 26 | 2,88 | 3,58 | |
| 6. Evre | Dindar/Biraz Dindar | 409 | 6,76 | 6,32 | t:-0,425 Sd:433 p>0,05 Önemsiz |
| | Dindar Değil | 26 | 7,30 | 5,69 | |
| A Evresi | Dindar/Biraz Dindar | 409 | 8,23 | 6,56 | t:-0,098 Sd:433 p>0,05 Önemsiz |
| | Dindar Değil | 26 | 8,36 | 7,61 | |
| P Düzeyi | Dindar/Biraz Dindar | 409 | 22,76 | 11,18 | t:-0,054 Sd:433 p>0,05 Önemsiz |
| | Dindar Değil | 26 | 22,88 | 10,04 | |

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, 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 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
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 p>0,05 Önemsiz |
| | Dindar Değil | 15 | 6,66 | 6,17 | |
| 3. Evre | Dindar/Biraz Dindar | 420 | 23,77 | 10,53 | t:0,402 Sd:433 p>0,05 Önemsiz |
| | Dindar Değil | 15 | 22,66 | 9,23 | |
| 4. Evre | Dindar/Biraz Dindar | 420 | 33,18 | 11,27 | t:-0,331 Sd:433 p>0,05 Önemsiz |
| | Dindar Değil | 15 | 34,16 | 9,89 | |
| 5A Evresi | Dindar/Biraz Dindar | 420 | 13,71 | 8,76 | t:1,032 Sd:433 p>0,05 Önemsiz |
| | Dindar Değil | 15 | 11,33 | 9,05 | |
| | Dindar/Biraz Dindar | 420 | 2,26 | 3,55 | t:-2,343 |

| | | | | | |
|-----------|---------------------|-----|-------|-------|--------------------------------|
| 5B Evresi | Dindar Değil | 15 | 4,50 | 5,52 | Sd:433 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 |

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 5-6'daki bulgular incelendiğinde, gençlerin anne-baba dindarlık düzeylerini algılayışlarına göre, anne-baba dindarlık düzeyini dindar ve biraz dindar olarak algılayanların, dindar değil olarak algıyanlara 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 dîni ve ahlâkî eğitimde karşılaşılan problemlerin genelde bilgi, davranış ve metod hatâlarından kaynaklandığını söylemek mümkündür.²¹ Ailelerin çocuklarını eğitime kaygısıyla baskıcı, farklılığı ve farklı görüşleri reddedici bir tutum içinde bulunmaları, ahlâkî yargı yeteneğinin gelişmesini engelleyebilmektedir. Yapılan bazı araştırmalar,

²¹ Mustafa 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.

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.²² 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 gelişim, gençlerin kendi deneyimleri, sorgulamaları, düşünüp tartışmaları, farklı görüş ve problemlerle yüzleşmeleriyle gelişecek bilişsel bir yetenek ve bilinç düzeyidir. Baskı ve zorlamının olduğu yerlerde, ahlâkî gelişimin yavaşladığı ve hattâ durduğu söylenebilir.²³

Bu açıdan bakıldığında bazen 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.²⁴ 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.²⁵ Fakat bu yanlış yorumlanmış, pedagojik açıdan hiç de doğru olmayan ve onaylanmayacak bir şekilde zorlama ve hattâ fizikî cezâyâ varan yorumlar üretilmiştir. Dînî emirlerin öğretiminde ve bunların bireylere davranış olarak kazandırılmasında kolaylaştırılmayı²⁶ ve dinde zorlamada bulunmamayı,²⁷ bir eğitim metodu olarak

²² Abide Güngör, "Anne Baba Tutumlarının Çocuğun Özsaygı Düzeyine Etkisi" **Eğitim Bilimleri Sempozyumu**, 17-18 Haziran 1989 Malatya, İstanbul 1990, s. 135.

²³ Çiftçi, a.g.t, s. 175.

²⁴ Kur'an, Ankebut, 29/ 45.

²⁵ Ahmet ibn Hanbel, **Müsned**, Müessesetü Kurtuba, Mısır trz, C. 3, S, 206,278; Dini eğitiminde motivasyonla ilgili bilgi için bkz.: Köylü, **Psiko-Sosyal Açıdan Dini İletişim**, Ankara Okulu Yay., Ankara 2003, s. 182-214.

²⁶ Müslim, **Kitabu'l-Cihat ve's-Siyer** 32/3 (C. 2 s. 1358).

peygambere kaba ve katı yürekli olmamayı²⁸ emreden bir dînin tebliğcisinin, yanlış yorumlarla ortaya konan şekliyle bir eğitim metodunu önermesi düşünülemez.²⁹ Hattâ eğitimi herkes için bir zorunluluk gören bir dînin eğitim tarihine bakıldığında, yapılan yanlış yorumlar sonucu kızların eğitim faâliyetlerinin dışına itildiği görülmektedir.³⁰

Aslında dînin esas söyleminde yer almayan, fakat din yerine bu türden 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.³¹ Buna dayalı olarak şunu söyleyebiliriz; dînin ahlâkî yargıyı ve davranışları geliştirici bir tarzda kullanılabilmesi, doğru anlaşılmasına

²⁷ Kur'an, Bakara, 2/ 256.

²⁸ Kur'an, Al-i İmran, 3/159.

²⁹ 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.

³⁰ 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.

³¹ Çiftçi, a.g.t., s. 176-183.

ve yorumlanmasına bağlıdır. Aksi takdirde dînin potansiyelinde var olan ahlâkî yargıyı geliştirici güç engelleyici bir unsur olarak karşımıza çıkacaktır.

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.³² 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.³³ Özetle, ahlâkî gelişimde evrensel ilkelere ulaşmada destek alınacak kaynak evrensel ve insanı önceleyen bir özellik arz etmesidir.

3.6. Gençlerin Kendi Dindarlık Algıları ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 6: *"Kendi dindarlık düzeylerini "dindar" ve "biraz dindar" olarak algılayan gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri, kendi dindarlık düzeyini "dindar değil" olarak algılayan gençlerden daha yüksektir."*

Tablo 7'de gençlerin kendi dindarlık düzeylerini algılayışlarına göre evrelerden aldıkları ahlâkî yargı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

³² R. Murray Thomas, *Moral Development Teories- Secular and Religious*, Greenwood Pres, London 1997, s. 60.

³³ Ahmet ibn Hanbel, a.g.e., C.3, s. 206, 208.

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

Yapılan t testi analizi sonuçlarına 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 gelişimde 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 gelişim üzerinde pozitif bir etki yapacağı söylenebilir.

3.7. Din Eğitimi Alınan Yer ve Ahlâkî Yargı

Hipotez 7: *“Din eğitimi alınan yerlerin farklılığı, gençlerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşturmaktadır”*

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 gruplandırılmıştır. Buna göre, gençlerin ahlâkî yargı evrelerinden aldıkları puanların, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

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 |
| | 2. Cami ve Ku'ran Kursu | 98 | 7,44 | 5,81 | F: 0,780 |
| | 3. Aile | 187 | 6,39 | 6,03 | p> 0,05 |
| | 4. Arkadaş, Dini yayınlar, TV. | 16 | 6,71 | 5,68 | Önemsiz |
| | Toplam | 436 | 6,65 | 5,87 | |
| 3. Evre | 1. DKAB dersi | 135 | 21,75 | 10,13 | Sd : 2/432 |
| | 2. Cami ve Ku'ran Kursu | 98 | 24,46 | 11,37 | F: 2,31 |
| | 3. Aile | 187 | 24,70 | 10,18 | p> 0,05 |
| | 4. Arkadaş, Dini yayınlar, TV. | 16 | 23,90 | 9,57 | Önemsiz |
| | Toplam | 436 | 23,71 | 10,47 | |
| | 1. DKAB dersi | 135 | 33,64 | 10,49 | Sd : 2/432 |
| | 2. Cami ve Ku'ran Kursu | 98 | 33,33 | 11,99 | F:0,200 |

| | | | | | |
|-----------|--------------------------------|-----|-------|-------|------------|
| 4. Evre | 1. DKAB dersi | 135 | 33,64 | 10,49 | Sd : 2/432 |
| | 2. Cami ve Ku'ran Kursu | 98 | 33,33 | 11,99 | F:0,200 |
| | 3. Aile | 187 | 32,76 | 11,51 | p> 0,05 |
| | 4. Arkadaş, Dîni yayınlar, TV. | 16 | 34,06 | 9,16 | Önemsiz |
| | Toplam | 436 | 33,21 | 11,21 | |
| 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 | |

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre din eğitiminin alındığı yerler bakımından, bütün evrelerde elde edilen puanların ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

Yaşanan kültür içinde birey, ister istemez bir din olgusu ve din eğitimi faaliyetiyle karşılaşmaktadır. Daha doğrusu, dînin konu edildiği 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 dîni 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. Hal-

buki 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 eğitimi zora sokmaktadır. Bu bağlamda, yapılan araştırmalarda ortaya konan kanaat, bireyin hem dîni hem de kişilik gelişiminin sağlıklı bir şekilde oluşabilmesi için din eğitiminin okul öncesi düzeyden başlatılmasının doğru olacağıdır.³⁴ 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.³⁵ 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.³⁶

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

³⁴ 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.

³⁵ Beyza Bilgin, "Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri" *Din Öğretimi Dergisi*, S. 5, Ankara 1985, s. 81, 82.

³⁶ Geniş bilgi için bkz.: Mualla Selçuk, "Din Öğretimi Özgürleştirilen Bir Süreç Olabilir Mi?" *İslamiyat I*, S. 1, Ankara 1998, s. 73-87.

Hipotez 8: “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 9’da verilmiştir.

Tablo 9

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 |

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. Amaçları, dînî bilgi vermek olsa bile, din öğretimi insanın bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma kabiliyetlerini geliştirici bir süreç olmalıdır.³⁷ 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.³⁸ Bu bağlamda, öğrencinin everensel ahlâkî ilkelere ulaşabileceği, bu ilkeler doğrultusunda ahlâkî yargılarında bir ilerlemenin sağlanacağı din eğitimi anlayışının oluşmasının gerektiğini vurgulamak gerekir.

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

³⁷ Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri” Uluslar Arası Din Eğitimi Sempozyumu, Ankara 20-21 Kasım 1997, s. 29.

³⁸ Ahlak eğitiminde dini metinlerden yararlanma ile ilgili bkz.: Bilgin, “Ahlak Terbiyesinde Dini Hikayeler”, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, S. 1, İstanbul 1994, s. 51-74.

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”³⁹ ele aldığımızda örgün eğitim içinde öğrencilere sunulan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetinin bazı durumlarda yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Şöyle ki özellikle 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 da yürütülecek ortak çalışmalarla da giderilmeye çalışılabilir.⁴⁰ 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.

ÖNERİLER

Temelde araştırmamızda ulaşılan bulgular ve sonuçlar bağlamında, bununla birlikte 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

³⁹ Ayla Oktay, Necla Tuzcuoğlu, “İlkokullarda Rehberlik Hizmetlerinin Önemi” *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Ş. 2, İstanbul 1995, s. 95.

⁴⁰ 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.

toplumsal bir bilinci sağlamaya yönelik yaygın ve örgün eğitim faaliyetlerinin devreye sokularak âileler bilinçlendirilmelidir. Daha sonra, örgün eğitim kurumlarında âilede yaşanan bu ayırıcı tavrı destekleyici davranışlardan kaçınmaya dikkat ederek, kız ve erkeklerin gelişim özelliklerini dikkate alan bir yaklaşımla onlara yönelmek gereklidir.

2. Din ve ahlakî 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. Ahlakî gelişim açısından hangi düzeyde olduğu bilinmeyen bireye verilecek din eğitimi ve dînî bilgi bireyi, geliştirici değil; engelleyici olabilmektedir.

Ülkemizdeki eğitim sistemi açısından ahlakî eğitimi, din eğitiminin içinde verildiğinden özellikle dînî bilginin ahlakî eğitimi destekleyici bir özellik taşıması zorunludur. Bunun sağlanabilmesi için öncelikle, dînî bilginin öğrenciyi evrensel ahlakî 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 ahlakî gelişimi desteklemesi sağlanmalıdır. Ders kitaplarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde eğitim ve gelişim psikolojisi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve ahlakî 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 ahlakî 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 ahlakî 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 ahlakî eğitimi açısın-

dan olumsuzluk olarak görmek mümkündür. Dindarlığın, aynı zamanda everensel 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. Ahlâklı insan yetiştirmeyi öncelemek, “zümre ahlâkına” sâhip bireyler yetiştirme endişesinden bizi kurtaracaktır. Dîne dayalı ahlâk eğitimi faâliyeti, bütün dinlerde var olan ahlâk ilkelerini göz önünde bulundurmali 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 din eğitiminin bu türden yorumlar ve sonuçlar ürettiği içindir. Genç, din eğitimini âilede, yaygın eğitim faâliyetleri yoluyla ve örgün eğitim kurumlarından almaktadır. Yapılacak planlı ve sağlıklı bir din eğitimi faâliyetiyle bireylerin dîni bilgi ihtiyaçları giderilerek, yanlış dîni bilgilerle kuşatılması engellenmelidir.

Âilede verilecek din eğitiminin istenen düzeyde gerçekleşebilmesi için yapılacak yaygın eğitim faâliyetleriyle anne-babanın din eğitimi düzeyi yükseltilmeli ve doğru bir din anlayışına ulaşması sağlanmalıdır. Böylece âile içindeki din eğitimi sağlıklı yönde gelişerek ve örgün eğitimde verilecek olan din eğitimini desteklemesi mümkün olabilir.

Yaygın eğitim alanında yapılacak faâliyetlerle yetişkin bireylerin daha üst ahlâkî yargı düzeylerine ulaşması hedeflenmeli ve içerik dîni 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. Belli yaş dönemlerinde kendine model bulma arayışı içinde olan gençlerin, onları doğru yöne iletecek ve istenen ahlâkî davranışları geliştirmesine yardımcı olacak modellere ihtiyaçları vardır. Bunlar tarihin tozlu sayfaları arasında kalmış değil, yaşayan modeller olmak durumundadır. Bunun başarılabilmesi için; çağın gerekleri ile donanmış, eğitim bilimleri ve iletişim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip, din eğitimcilerinin işe koşulması zorunludur.⁴¹ 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. Gençin, ahlâkî davranışlara yöneltmek 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 çalışmalarıyla 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

⁴¹ Geniş bilgi için bkz.: Abdurrahman Dodurgalı, "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, s. 7-50.

İşleri Teşkilâtı mensuplarına eğitim vermeleri ve onların meslekî ve dînî iletişim becerilerini canlı tutmaları ve yenilemeleri sağlanmalıdır.

6. DKAB 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 gelişimlerinin o oranda sağlıklı olacağı muhakkaktır. Ergenlik çağı sorunlarından bir kısmının, din ve din eğitimi bakışıyla 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 çalışmaları sağlanmalıdır. Bir anlamda DKAB dersi öğretmenleri, rehberlik servislerinin kapsamında dînî 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 dînî danışman 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 bilimlerden açısından ahlâkî yargıyı etkileyebilecek her bir faktörün derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Yapılacak boylamsal çalışmalar, din-ahlâkî yargı gelişimi ilişkisi ve ahlâk eğitimi konusunda daha kesin önerilerde bulunmamızı olanaklı kılacaktır. Dînî çoğulcuğun yaşandığı toplumsal ortamların arttığı bir dünyada, evrensel bir ahlâk eğitimine ulaşmada dinlerden nasıl yararlanılabileceğinin bilinmesi, özellikle İslâm dîninin sağlayacağı katkıların ortaya konması gerekmektedir.

SUMMARY

The purpose of this study is to examine the development of moral judgment of 14-18 year old youth in view of some variables from the point of the science of religious education and to offer some suggestions in relation to their moral education.

The population of the study covers the students aged between 14-18 and who attend 8-11th grades of 6 elementary and secondary schools in Samsun. In this population, as a sample, 437 students were selected using the random technique. In this research, a personal questionnaire and a Turkish form of Defining Issues Test (DIT) have been used.

In the study, the relationship between moral judgment and some variables such as age, sex, type of schools, how students perceive their parents' religiosity levels, the place where religious education is taken, and the effects of "The Culture of Religion and Moral Knowledge Course" on students' knowledge of religion and morality and their behaviors has been examined.

It has been found out that the students taking place in the sampling are generally at the level of conventional morality judgment. It has also been found out that there is a significant statistical difference between average moral judgment points of the students in view of the types of school, grade levels, and the levels of mothers' religiosity perceived by students.