



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ
VE
DKAB DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI
(RİZE İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Güllü Manolya BAYRAKTAR

RİZE

2019



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ
VE
DKAB DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI
(RİZE İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Güllü Manolya BAYRAKTAR

Doç. Dr. Muhammed KIZILGEÇİT

Danışman

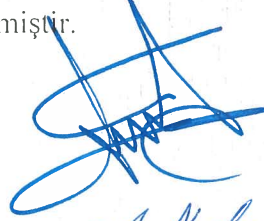
RİZE

2019

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalında, Güllü Manolya BAYRAKTAR tarafından hazırlanan "Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları" başlıklı bu çalışma, 21 Aralık 2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ahmet ALBAYRAK



Kabul/~~Red~~

Üye: Doç. Dr. Muhammed KIZILGEÇİT



Kabul/~~Red~~

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Adem GÜNEŞ



Kabul/~~Red~~

17 / 1 / 2019

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 21/12/2018



Güllü Manolya BAYRAKTAR

ÖN SÖZ

Ahlak, insani varoluşun tüm alanlarını ilgilendirdiği için pek çok açıdan incelenmeye değer bir konudur. Bu sebeple din, felsefe, sosyoloji, psikoloji, politika gibi birçok alanda çalışılan bir konu olmaya devam etmektedir.

Ahlak, doğrudan yaratıcıyla ve yaratılışla bağlantılı bir kavramdır. “Hâlik”, “Mahlûk” ve “Hulk” kavramları aynı kökten türemiş kelimelerdir. Bu etimolojik yakınlıktan dolayı Yüce yaratıcı yarattıklarını hiçbir ayırım yapmaksızın fitraten ahlaki özelliklere sahip olarak donatmıştır. Her insan temel ahlaki kaidelerle şekillenmiş halde dünyaya gelmektedir. Nitekim Kur’ an-ı Kerim’ de (Rum Süresi: 30. Ayet) Yüce Rabbimiz “Hakka yönelen bir kimse olarak yüzünü dine çevir. Allah’ın insanları üzerinde yarattığı fitrata sımsıkı tutun” buyurmuştur. Yine bu ayeti kerime ile bağlantılı olarak Peygamberimiz (sav.) “her çocuk fitrat üzere dünyaya gelir. Daha sonra annesi-babası onu Hristiyan, Yahudi ve Mecusi yapar” buyurmuştur (Buhari; 79, 80, 93). İnsanların tabii, asli ve fitri dini inancının İslamiyet olduğunu daha sonrasında çevrenin etkisiyle farklı dinlere yönelmenin fitrattan, özden sapma olarak kabul edildiğini görmekteyiz. Başta aile olmak üzere, çevre, toplum ve kültür gibi faktörler çocuğa yön vererek dini inanç, dini tutum ve ahlaki davranışlarının şekillenmesinde aktif rol oynarlar.

Bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan hızlı gelişmeler, internet ve kitle araçlarının yaygın olarak kullanımı hatta kullanıcılarını bağımlı hale getirmesi, ahlaki değerlere ve bireyin sahip olduğu ahlaki niteliklere zarar vermektedir. Günümüzde henüz konuşmayı bilmeyen, ağızlarında emzik bulunan iki- üç yaşındaki çocukların bile ipad, tablet ve cep telefonu sahibi olduğu görülmektedir. Bu nedenle gelişim dönemlerine uygun olan olmayan her türlü bilgi ile karşı karşıya kalan küçücük hafızalara faydasız ve ahlaki değerlere uygun olmayan şeyler nakşolmaktadır. Gençlerin ve yetişkinlerin ahlaki erdemlerle örtüşmeyen tv programları izlemeleri, sosyal medya bağımlılıkları ve fenomen olma tutkuları ile “aile” ve “kültürel değerler” kavramları maalesef anlamlarını yitirmekte, aynı evde ama ayrı dünyalarda yaşayan aileler meydana gelmektedir.

Kültürel yozlaşma yaşadığımız çağımızda, toplumsal meseleleri çözebilmenin en önemli noktası, sahip olunan ahlaki değerleri fark etmek ve bu

değerleri hayata geçirebilmektir. Ahlaki değerleri farkedip, “yaşayan bir insani haslet” haline yani davranış bilincine dönüştürebilsek, fitratımıza uygun ve Yaratıcımızla bağlantılı bir hayat sürebiliriz. Böyle bir hayatla huzura, refaha ve mutluluğa ulaşırız. Kısacası ahlak ile ameli bütünleştirebilsek ve hayatlarımızın dini, kültürel vb. tüm boyutlarına aktarabilirsek gelecek kuşaklara sağlam bir zeminde ahlaki değerlerimizi emanet edebiliriz. Nurettin Topçu İsyah ahlakı adlı eserinde ahlaklılığın, “Hakk’ın vicdanlarda hapsolmayıp hareketlerimizde tecellisiyle” mümkün olduğunu ve ahlaki sorumluluğun gerçek mahiyeti çözebilme idrakiyle olduğunu ifade etmiştir (2015: 94-95). Bunun içinde nesilden nesile ahlaki değerlerimizi kazandırmanın ve aktarmanın yolu eğitimden geçmektedir.

Eğitim, insanın değişim ve dönüşüm sürecidir. Bu değişim ve dönüşüm insanın doğumu ile başlar ve yaşamı boyunca devam eder. Bu sebeple Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri okullarda İslam dininin gerektirdiklerini ve ahlaki değerleri öğrencilere en doğru ve en güzel bir şekilde aktarabilmenin sorumluluğunu omuzlarında hissetmelidir. Peygamberimiz (sav), “Din, güzel ahlakıdır” ve “ Müslümanların iman açısından en olgunu, ahlakı en güzel olandır” buyurmuştur (DİB: 5225; Buhari, edep: 39). O’nun ahlakı Kur’an ahlakıdır (Müslim, Müsafirun: 139). O, güzel ahlaka en güzel örnektir. Çocuklara ve gençlere Hz. Peygamberin örneğiği doğrultusunda ahlak eğitimi verilebilirse, tüm olumsuz çevresel etkenlere karşı onları korumuş olabiliriz. Bu sebepten bu çalışma DKAB dersi öğretmeni misyonuyla öğrencilerimizin ahlaki düzeylerinin ne boyutta ve DKAB dersine yönelik tutumlarını ise ne yönde etkileyebiliyoruz sorularına cevap bulabilme heyecanı ve merakıyla başlamıştır. Sorularımızın cevaplarına bilimsel yöntemlerle ulaşabilmek için alan araştırmasına başvurulmuş ve psikoloji ile din psikolojisi alanları çerçevesinde bulgularımız analiz edilerek yorumlanmıştır. Öğrencilerin, eğitimcilerin ve ailelerin karşılaşılabilecekleri sorunlara ve engellere karşı bilimsel çözüm yolları geliştirme arzusu çalışma süreci boyunca zihinlerimizi meşgul etmiştir.

Araştırmanın her aşamasında yol gösteren ve değerli katkılarıyla yardımcı olan, mütevazı kişiliğiyle kapısının her zaman açık olduğunu hissettiren Saygıdeğer Hocam Doç. Dr. Muhammed Kızılgöçer’ e şükranlarımı bir borç

bilirim. Din Psikolojisi alanını tanımama ve sevmeme vesile olan, “Her insan özel ve değerlidir” ahlaki öğretisini yaşayarak öğreten, bir abi, bir baba şefkatiyle yanımda olduğunu hissettiğim, sevgi dolu yüreğiyle örnek aldığım Değerli Hocam Doç. Dr. Ahmet Albayrak’ a tüm manevi desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Çalışmama düzeltme ve katkılarıyla destek olan, ne kadar yoğun olursa olsun her zaman özveriyle bana yardım etmek için uğraşan canım dostum Psikolog Ayşe Murat Gökmen’e, yüksekisans serüvenine beraber başlayıp beraber bitirmenin nasip olduğu yol arkadaşım Melek Havuz’a, her şartta bilgi alışverişinde ve motivasyon da desteğini esirgemeyen Gülüzar Toklu’ya çok teşekkür ederim.

Okullardaki çalışmalarını koordine etmemde yardımcı olan başta öğretmen ve okul yöneticilerine de şükranlarımı sunarım. Bu araştırmada öğrenci olarak söz edilen, gönüllü olarak anketleri titizlikle cevaplayıp dolduran öğrencilere de teşekkür ederim.

Çalışmamda, mesafelerle benden uzakta olmalarına rağmen her daim bana destek olan, konuşmalarıyla içimi ısıtan, ahlaki erdemleri ve ahlaki sorgulama yeteneğini evlatlarına kazandırmak için uğraşan, hiçbir fedakarlıktan kaçınmadan yardımcı olan ve “ilmin, beşikten mezara kadar olduğunu” sürekli hatırlatarak bu güzel yolda cesaretle ilerlememi sağlayan canım annem, babam ve kardeşime teşekkürü bir borç bilirim. İlim deryasının tadına hayatımız boyunca varabilmek için beraber yola koyulduğum, zorluklardaki kolaylık rehberim ve her koşulda yanımda olan canım eşim Serdar Bayraktar’a çalışmam süresince göstermiş olduğu şefkat ve anlayışından dolayı çok teşekkür ederim. Ve nasip ettiği için Rabbime her an şükrettiğim, çalışmamın her satırında benimle beraber olan motive kaynağım, yüzümü güldüren canım oğlum Huzeyfe’me çalışmamı armağan ediyorum. İnşallah ilim insanı olması duasıyla...

G. Manolya BAYRAKTAR

2018

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER.....	7
ÖZET.....	11
ABSTRACT.....	12
KISALTMALAR.....	14
TABLolar LİSTESİ.....	15
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	17
GİRİŞ.....	18
I. ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	18
II. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	18
III. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	20
V. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	22
VI. ARAŞTIRMANIN ÖN KABULLERİ.....	27
VII. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	28

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. AHLAKİ OLGUNLUK.....	29
1.1.1. Ahlak Kavramı ve Mahiyeti.....	29
1.1.2. Ahlakla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	34
1.1.3. Ahlaki Olgunluk.....	46
1.2. TUTUM.....	50
1.2.1. Tutum Kavramı ve Mahiyeti.....	50
1.2.2. Tutumun Özellikleri.....	53

1.2.3. Tutumu Etkileyen Faktörler.....	54
1.2.4. Tutumun Öğeleri.....	56
1.2.5. Dini Tutum.....	57
1.2.6. Dini Tutumun Öğeleri.....	58
1.2.7. Dini Tutumun Oluşumu ve Gelişimi	59
1.3. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ	60
1.3.1. DKAB Dersi Tanım ve Tarihçe	60
1.3.2. DKAB Dersi Bağlamında Din ve Ahlak Eğitimi.....	63
1.3.3. DKAB Dersi Bağlamında Tutum	65

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	70
2. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	70
2. 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	74
2.3.1. Ahlaki Olgunluk Ölçeği.....	74
2.3.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği.....	75
2. 4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	77
2. 5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	77

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. ÖĞRENCİLERİN AHLAKİ OLGUNLUK VE DKAB DERSİ TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	87
3.1.1. Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları.....	87
3.1.2. Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları	87
3.2. ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN.....	88
3.2.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları.....	88
3.2.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları	91

3.2.3. Yaşa Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları.....	92
3.2.4. Yaşa Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları	95
3.2.5. Okul Türüne Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları	97
3.2.6. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları.....	100
3.2.7. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları.....	102
3.2.8. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları	105
3.2.9. Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları.....	107
3.2.10. Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları.....	110
3.2.11. Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları	111
3.2.12. Anne Öğretim Durumuna Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları	114
3.2.13. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları	116
3.2.14. Baba Öğretim Durumuna Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları	119
3.2.15. Dindarlığa Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları.....	121
3.2.16. Dindarlığa Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları	123
3.3. DKAB DERSİ İLE İLGİLİ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR	126
3.3.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları.....	126
3.3.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları..	127
3.3.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevme Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları.....	130
3.3.4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevme Durumuna Göre Öğrencilerin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları..	132

3.3.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları.....	135
3.3.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları	137
3.4. AHLAKİ OLGUNLUK İLE DKAB DERSİ TUTUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	140
3.4.1. Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları İle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları Arasındaki İlişki	140
3.4.2. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumlarının Ahlaki Olgunluğu Yordama Durumu	142
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER	
4.1. SONUÇ ve ÖNERİLER	145
KAYNAKLAR	158
EKLER.....	171
Ek 1. Ahlaki Olgunluk Ölçeği	171
Ek 2. DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	175
Ek 3. ANKET FORMU	177
EK 4- İZİNLER	179
ÖZGEÇMİŞ	184

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Muhammed KIZILGEÇİT

Hazırlayan: Güllü Manolya BAYRAKTAR

Yıl: 2019

Sayfa Sayısı: 185

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ VE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (Rize İl Örneği)

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Rize il merkezinde faaliyet gösteren liselerden seçkisiz atama yöntemiyle seçilen 768 lise öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Ahlaki Olgunluk Ölçeği, DKAB Dersi Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Anketi ile toplanarak SPSS Paket Programıyla analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri cinsiyet, okul türü, gelir durumu, öznel dindarlık algısı, DKAB ders kitaplarını beğenme durumu, DKAB ders öğretmenini sevme durumu, DKAB ders işleyişini beğenme durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken; yaş, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir. DKAB dersi tutumları açısından bulgularda ise, okul türü, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, öznel dindarlık algısı, DKAB ders kitaplarını beğenme durumu, DKAB ders öğretmenini sevme durumu, DKAB ders işleyişini beğenme durumuna göre anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile DKAB dersi tutum düzeyleri arasında orta düzeyde (.365) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. DKAB dersine yönelik tutumun ahlaki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, Ahlaki olgunluk, Tutum, DKAB dersi tutum.

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Philosophy and Religious Sciences

Thesis Type: Master Thesis

Supervisor: Doç. Dr. Muhammed KIZILGEÇİT

Author: Güllü Manolya BAYRAKTAR

Year: 2019

Pages: 185

ABSTRACT

THE LEVEL OF STUDENTS' MORAL MATURITY AND THEIR ATTITUDES TOWARDS THE COURSE OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS (RIZE PROVINCE EXAMPLE)

In this study, it was aimed to investigate the relationship between the moral maturity levels of high school students and their attitudes towards the DKAB course. The research was applied to 768 high school students who were selected with random assignment method from the high schools operating in the city center of Rize. The data of the study were analyzed by the means of the SPSS Package Program by gathering them with the Moral Maturity Scale, the Attitude Scale of the DKAB course and the Personal Information Questionnaire.

According to the findings obtained from the study, some significant differences in the levels of students' moral maturity were seen depending on students' moral maturity levels, gender, school type, income status, subjective perception of religiousness, the liking of DKAB textbooks, the liking of the DKAB course teacher, the liking of his/her teaching style of the DKAB course. On the other hand, they did not show any significant differences depending on age, class level, mother education status and father education status. In terms of attitudes of the DKAB course, there were some significant changes according to school type, mother education status, father education status, subjective perception of religiousness, the liking of DKAB textbooks, the liking of the DKAB course teacher and the liking of his/her teaching style of the DKAB course. On the other hand, they did not show any significant differences according to gender, age, class level and income status. It was observed that there was

significant positive relation in the middle level (.365) between the level of students' moral maturity and their attitudes towards the DKAB course. It was concluded that attitudes towards the DKAB course were a significant predictor of moral maturity.

Key Words: Morality, moral maturity, attitude, the DKAB course attitude.



KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
DKAB	: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
AODÖ:	Ahlaki Olgunluk Düzeyi Ölçeği
DDYTÖ	: Dkab Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
c.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paketi)
s.	: Sayfa
vb.	: Ve benzeri
Yay.	: Yayınları
Ter.	: Tercüme eden
TDK	: Türk Dil Kurumu
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
Sav	: Sallallahu aleyhi vesellem

TABLolar LİSTESİ

Tablo1 Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ortalamaları.....	88
Tablo 2 Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları Ortalamaları.....	88
Tablo 3 Cinsiyete Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik İlişkisiz Örneklemeler İçin T Testi.....	89
Tablo 4 Cinsiyete Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik İlişkisiz Örneklemeler İçin T Testi	92
Tablo 5 Yaşa Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA.....	95
Tablo 6 Yaşa Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Tek Yönlü ANOVA.....	97
Tablo 7 Okul Türüne Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Welch F Testi	98
Tablo 8 Okul Türüne Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Kruskal Wallis H Testi.....	101
Tablo 9 Sınıf Düzeyine Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Welch F Testi.....	104
Tablo 10 Sınıf Düzeyine Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi	107
Tablo 11 Gelir Duruma Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Kruskal Wallis H Testi	109
Tablo 12 Gelir Durumuna Göre DKAB Dersi Tutumlarına yönelik Kruskal Wallis H Testi.....	111
Tablo 13 Anne Öğrenim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA	112
Tablo 14 Anne Öğrenim Durumuna Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi	116
Tablo 15 Baba Öğrenim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA	118
Tablo 16 Baba Öğrenim Durumuna Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi	121
Tablo 17 Dindarlığa Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA.....	123
Tablo 18 Dindarlığa Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Kruskal Wallis H Testi.....	125
Tablo 19 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Welch F Testi	128

Tablo 20 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi	129
Tablo 21 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevme Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA	132
Tablo 22 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevme Durumuna Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumuna Yönelik Tek Yönlü ANOVA	134
Tablo 23 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA	137
Tablo 24 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi.....	140
Tablo 25 Ahlaki Olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu Arasındaki İlişki.....	142
Tablo 26 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumunun Ahlaki Olgunluğu Yordama Durumuna Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi	144

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumu ile ahlaki olgunluk puanlarına yönelik saçılma diyagramı86
- Şekil 2. Şematik araştırma sonuçları.....156



GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusuna, problemine, alt problemlerine, amacına, önemine, hipotezlerine, ön kabullerine ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

I. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Araştırmanın ana konusu lise öğrencilerinde ahlaki olgunluk düzeyleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları olmakla birlikte; bu konu ahlak, ahlakla ilgili kuramlar, tutum, dini tutum ve ahlak eğitimi bağlamında da incelenmiştir. Yaş, cinsiyet, ailelerin gelir durumu gibi demografik değişkenler ve DKAB dersi ile ilgili çeşitli değişkenlerle, öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile DKAB dersine yönelik tutumları çerçevesinde ele alınarak incelenmiştir.

Bu çalışmada Rize il merkezinde eğitim-öğretimlerine devam eden lise öğrencilerinin, ahlaki olgunluk düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğu öğrenilmeye çalışılmış ve elde edilen veriler literatür ışığında açıklanarak ortaya konulmuştur.

Din Psikolojisi bireyin ruhi yaşayış ve davranışları içerisinde dini nitelik taşıyan her belirtiyi inceleme konusu yapar. Bireyin ahlaki yönelişi de ruhi süreçler içerisinde dâhildir. İnsan kişiliğinin bütün yönlerini içine alan bir araştırma alanı olan din psikolojisinin (Hökelekli, 2010: 07) dini inanç, dini tutum, dini davranış, dini duygu gibi başlıca konular açısından bireydeki ahlaki yöneliş konusunu da incelemeye ihtiyacı vardır. Ahlakın her alanı ilgilendiren bir konu olması sebebiyle DKAB dersi tutumu gibi eğitimle ilişkili bir konunun ve ahlaki gelişimin en zirvesinde olma hali olarak tanımlanan ahlaki olgunluk konusuyla birlikte çalışılmasıyla alana katkıda bulunmak ve yeni çalışmalara ışık tutabilmek hedeflenmektedir.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Eğitim sistemimizin temel amacı, değerlerimiz ve yetkinliklerimizle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Eğitimin amacı, öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önüne alınarak bedensel,

zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı bir şekilde gelişimlerine destek olmaktadır (MEB, 2018: 9). Tüm derslerin ortak amaçlarının yanı sıra farklı amaçları da öğretim programlarında belirtilmiştir. Örn; Matematik ve Fen Bilgisi gibi derslerde eğitimin daha çok bilişsel boyutuna ağırlık verilmesi amaçlanmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin hayat boyu fiziksel aktivite düzeylerine katkıda bulunmayı hedefleyen beden eğitimi dersinde de eğitimin daha çok davranışsal boyutuna ağırlık verilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde ise eğitimin duyuşsal boyutu hedeflenmiş olsa da kazanımların %70'i bilişsel boyuta hitap ettiği tespit edilmiştir (MEB, 2018: 11). Yeni öğretim programında DKAB dersinin amacı "Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; milli, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmek" şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018: 09). Bu sebeple DKAB dersi, öğrencilerin ahlakını, ahlaki değerlerini, ahlak eğitimini, değerler eğitimini ve vatandaşlık eğitimini de içeren bir derstir. Bu özellikleriyle eğitimin duyuşsal yönüne ağırlık verilmesi amaçlanmaktadır. Ahlak öğretimi, din öğretiminin bir parçasıdır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı lise öğrencilerinin;

- Ahlaki olgunluk düzeylerini ve DKAB dersine yönelik tutumlarını demografik değişkenler açısından tespit etmek,
- Ahlaki olgunluk düzeylerini ve DKAB dersine yönelik tutumlarını, DKAB dersi ile ilgili çeşitli değişkenler açısından incelemek,
- Ahlaki olgunluk düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin ne düzeyde ve hangi yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu analiz etmek ve yorumlamak,
- DKAB dersinin ahlaki olgunluk düzeyini yordama gücünü tespit etmek,
- Yapılan tüm analizlerin sonucunu psikoloji ve din psikolojisi alanları çerçevesinde değerlendirmek amaçlanmıştır.

Literatüre bakıldığında, din psikolojisi alanında ahlaki olgunluk konusunu ele alan çok az sayıda çalışmanın yapıldığını görmekteyiz. Birçok alanda ahlaki olgunluk ve DKAB dersine yönelik tutum konuları hakkında çalışmalar yapılmış ama bu iki bağımlı değişken bir araya getirilerek incelenmemiştir. Ahlaki olgunluk ve DKAB dersine yönelik tutum ilişkisi daha önce çalışılmamış olması

açısından da DKAB dersi öğrencilerinin ahlaki gelişimlerine etkisini ortaya koymak, dini düşüncenin gelişimini ve inanç-davranış ilişkisini açıklamada önemli ipuçları sağlayabilir. Kuramlar çerçevesinde öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin değerlendirilmesi, genel psikolojinin verileri ile din psikolojisi verileri arasındaki ilişkiyi belirginleştirmeye yardımcı olacaktır. Bireyin bilişsel, duyuşsal, davranışsal tüm boyutlarında etkili olan ahlaki olgunluk ve tutum konuları belirlenen alt değişkenlerin analizi vasıtasıyla din psikolojisi alanında yeni araştırmalar yapacaklara ışık tutabilir. Özellikle günümüzde ahlaki davranışın psikolojik yönünün alanımızda çalışılması bireylerin dini davranış, dini tutum, dini duygu, dini inanç, dini düşünce gibi birçok dini yaşantı unsurlarını anlamlandırabilmemize yardımcı olacaktır.

Yapılan araştırmalara göre, çocuklar 12-14 yaşından sonra artık büyük insanların düşünce sistemini kullanabilecek derecede gelişmiş bir zekâya sahip bulunmaktadırlar. Bu yaşlardaki çocukların zekâsı, özellikle imkân ve ihtimaller üzerinde düşünebilme, olayların ne gibi sonuçlar doğurabileceğini ve ortaya çıkabilecek problemlerin üstesinde gelebilme becerisine sahip olurlar (Güngör, 1997: 51). Bu yaşlardan itibaren çocuklar, davranışlarını gözden geçirerek ahlaki davranışlarını ve tutumlarını değerlendirmeye başlarlar. Bu araştırma da, çalışma grubu 14-19 yaşları arasındaki bireylerden oluştuğundan dolayı sonuçlar önem arz etmektedir.

III. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmada, Rize İl merkezinde öğrenimlerine devam eden lise öğrencilerinin Din Kültürü ile Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenerek “Rize’de öğrenim gören lise öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” temel problemine cevap aranmıştır.

Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyinin tespiti araştırmanın temel problemidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler ile aralarında önemli bir ilişkinin olup-olmadığı alan araştırması ile incelenmiştir.

Bu araştırmada, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır.

1. Cinsiyete göre lise ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Cinsiyete göre lise ğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?
3. Yaşa göre lise ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. Yaşa göre lise ğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?
5. Okul türüne göre lise ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. Okul türüne göre lise ğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?
7. Sınıf düzeyine göre lise ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?
8. Sınıf düzeyine göre lise ğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?
9. Ailenin ekonomik düzeyi algısına göre lise ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?
10. Ailenin ekonomik düzeyi algısına göre lise ğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?
11. Anne ğrenim durumuna göre lise ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?
12. Anne ğrenim durumuna göre lise ğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?
13. Baba ğrenim durumuna göre lise ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?
14. Baba ğrenim durumuna göre lise ğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?
15. Öznel dindarlık algılarına göre lise ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?

16. Öznel dindarlık algılarına göre lise öğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?

17. DKAB ders kitaplarını beğenip-beğenmeme algılarına göre lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?

18. DKAB ders kitaplarını beğenip-beğenmeme algılarına göre lise öğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?

19. DKAB ders öğretmenini sevip-sevmeme durumlarına göre lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?

20. DKAB ders öğretmenini sevip-sevmeme durumlarına göre lise öğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?

21. DKAB ders öğretmenin ders işleyişini beğenip-beğenmeme durumlarına göre lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?

22. DKAB ders öğretmenin ders işleyişini beğenip-beğenmeme durumlarına göre lise öğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ne yöndedir?

23. DKAB dersine yönelik tutum ve ahlaki olgunluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

24. DKAB dersine yönelik tutumun ahlaki olgunluk düzeyi üzerinde yordama gücü var mıdır?

V. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

H₁: Cinsiyet, ahlaki olgunluk düzeyine göre farklılaşmakta, DKAB dersine yönelik tutuma göre farklılaşmamaktadır.

H_{1a}: Kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir.

H_{1b}: Cinsiyete ile DKAB dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H₂: Ahlaki olgunluk düzeyi yaşa göre farklılaşmakta, DKAB dersine yönelik tutum yaşa göre farklılaşmamaktadır.

H_{2a}: Yaş ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2a}: Yaş arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi de artmaktadır.

H_{2b}: Yaş ile DKAB dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H₃: Ahlaki olgunluk düzeyi ve DKAB dersine yönelik tutumlar okul türüne (liselere) göre farklılaşmaktadır.

H_{3a}: Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesinin ahlaki olgunluk düzeyleri, Anadolu Lisesi ve Kız-Erkek Teknik Liselerinin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir.

H_{3b}: Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesinin DKAB dersine yönelik tutumları, Anadolu Lisesi ve Kız-Erkek Teknik Liselerinin DKAB dersine yönelik tutumlarından daha olumludur.

H₄: Sınıf düzeyine göre ahlaki olgunluk düzeyi farklılaşmakta, DKAB dersine yönelik tutuma göre farklılaşmamaktadır.

H_{4a}: Sınıf düzeyi ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{4a}: Sınıf düzeyi arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi de artmaktadır.

H_{4b}: Sınıf düzeyi ile DKAB dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H₅: Ahlaki olgunluk düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta, DKAB dersine yönelik tutum da ise farklılaşmamaktadır.

H_{5a}: Algılanan sosyo-ekonomik düzey ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{5a1}: Sosyo-ekonomik düzeylerini yüksek olarak algılayan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeylerini orta ve düşük algılayan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha düşüktür.

H_{5a2}: Sosyo-ekonomik düzeylerini orta algılayan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha düşüktür.

H_{5b}: Algılanan sosyo-ekonomik düzey ile DKAB dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H₆: Ahlaki olgunluk düzeyi ve DKAB dersine yönelik tutum, anne öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır.

H_{6a}: Anne öğrenim durumu ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{6a}: Anne öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri de artmaktadır.

H_{6b}: Anne öğrenim durumu ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{6b}: Anne öğrenim durumu arttıkça, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları da artmaktadır.

H₇: Ahlaki olgunluk düzeyi ve DKAB dersine yönelik tutum, baba öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır.

H_{7a}: Baba öğrenim durumu ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{7a}: Baba öğrenim durumu arttıkça, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri de artmaktadır.

H_{7b}: Baba öğrenim durumu ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{7b}: Baba öğrenim durumu arttıkça, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları da artmaktadır.

H₈: Ahlaki olgunluk düzeyleri DKAB dersine yönelik tutum, öğrencilerin öznel dindarlık algılarına göre farklılaşmaktadır.

H_{8a}: Öğrencilerin öznel dindarlık algılarıyla ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{8a1}: Öznel dindarlık algıları yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, öznel dindarlık algıları orta ve düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{8a2}: Öznel dindarlık algıları orta olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, öznel dindarlık algıları düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{8b}: Öğrencilerin öznel dindarlık algıları ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{8b1}: Özne dindarlık algıları yüksek olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, özne dindarlık algıları orta ve düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{8b2}: Özne dindarlık algıları orta olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, özne dindarlık algıları düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H₉: Ahlaki olgunluk düzeyi ve DKAB dersine yönelik tutumlar, öğrencilerin DKAB dersi kitaplarını beğenme düzeylerine göre farklılaşmaktadır.

H_{9a}: Öğrencilerin DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{9a1}: DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{9a2}: DKAB ders kitabını beğenme düzeyleri orta olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir.

H_{9b}: Öğrencilerin DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{9b1}: DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{9b2}: DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri orta olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H₁₀: Ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumlar, öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini sevme düzeylerine göre farklılaşmaktadır.

H_{10a}: Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini sevme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{10a1}: DKAB ders öğretmenini sevme düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB ders öğretmenini sevme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{10a2}: DKAB dersi öğretmenini sevme düzeyi orta olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB dersi öğretmenini sevme düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{10b}: Öğrencilerin DKAB ders öğretmenini sevme düzeyi ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{10b1}: DKAB ders öğretmenini sevme düzeyi yüksek olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB ders öğretmenin sevme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{10b2}: DKAB ders öğretmenini sevme düzeyi orta olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB dersi öğretmenini sevme düzeyi düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H₁₁: Ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutum, öğrencilerin DKAB dersi öğretmenin ders işleyişini beğenme düzeyine göre farklılaşmaktadır.

H_{11a}: Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenin ders işleyişini beğenme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{11a1}: DKAB dersi öğretmenin ders işleyişini sevme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB dersi öğretmenin ders işleyişini sevme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{11a2}: DKAB dersi öğretmenin ders işleyişini sevme düzeyi orta olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB ders öğretmenin ders işleyişini sevme düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{11b}: Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenin ders işleyişini beğenme düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{11b1}: DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{11b2}: DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyi orta olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB ders öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyi düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H₁₂: DKAB dersine yönelik tutum ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{12a}: DKAB dersine yönelik olumlu tutum ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{12a}: DKAB dersine yönelik olumlu tutum arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi artmaktadır.

H_{12b}: DKAB dersine yönelik olumsuz tutum ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{12b}: DKAB dersine yönelik olumsuz tutum arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi azalmaktadır.

H₁₃: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutum, ahlaki olgunluğun üzerinde yordama gücü vardır.

H_{13a}: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutum, ahlaki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısıdır.

VI. ARAŞTIRMANIN ÖN KABULLERİ

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulan sorulara samimi ve doğru olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. Araştırma kapsamı içerisindeki öğrencilerin, evren grubunu yeterli seviyede temsil ettiği düşünülmektedir.

3. Veri toplama araçlarının öğrencilerin görüşlerini ortaya koyacak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

4. Kullanılan ölçme araçları istatistiksel açıdan güvenilirlerdir.

5. Bu konudaki uzman ve literatür taraması araştırmanın geçerliliği bakımından yeterlidir.

VII. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma, Rize il Merkezi 2017-2018 eğitim öğretim yılındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde öğrenim görmekte olan 9. 10. 11. ve 12. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmamızdaki liseler Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Kız- Erkek Teknik Liseleri ile sınırlandırılmıştır.

2. Bu araştırma, çalışma grubunun evreni temsil etme gücüyle sınırlıdır.

3. Araştırma, gerçekleştirilen veri analizi teknikleri ile sınırlandırılmıştır.

4. Araştırma, Ahlaki Olgunluk Ölçeği, DKAB Dersi Tutum Ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanan verilerle sınırlıdır. Yani araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak belirlenen lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile lise öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumları, bu araştırmada kullanılan Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve DKAB Dersi Tutum Ölçeğinin ölçtüğü nitelikler ve davranış örnekleri ile sınırlıdır. Bu iki bağımlı değişkeni etkileyebileceği düşünülen bazı değişkenler, kişisel bilgi anketinde 11 bağımsız değişken ile incelenmiştir. Araştırma, bu değişkenler ile sınırlı olup, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersi tutumlarında etkili olabilecek başka değişkenler araştırma dışında tutulmuştur.

5. Bu araştırma, belli bir zaman dilimi (2018) içinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin ve ulaşılan sonuçların geçerlilikleri anketlerin uygulandığı zaman kesiti ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde ahlaki olgunluk, tutum, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olmak üzere üç temel başlık ve bunlarla ilgili alt başlıklar oluşturularak ilgili kavramsal ve kuramsal bilgiler verilmiştir.

1.1. AHLAKİ OLGUNLUK

1.1.1. Ahlak Kavramı ve Mahiyeti

Ahlak kelimesi, Arapça “hulk” kelimesinin çoğulu olup Türkçe’ de tekil olarak kullanılmaktadır. Hulk; din, tabiat, huy, mizaç, hal, hareket ve karakter gibi manalara gelmektedir (Bayraklı, 2011: 15; İbn Manzur, 1956: 86). Ahlak, insanın doğuştan gelen karakter yapısını vurgulamakta olup bireylerin iradi hareketleriyle ve davranışlarıyla ilgilenen bir alandır (Çağrı, 1989: 1; Özen, 2011: 68). Terim olarak ahlak; “umumi bir davranış kuralını”, “bir grup davranış kurallarını” ve “davranış kuralları veya hayat tarzları üzerinde yapılan fikri bir araştırmayı” ifade etmek üzere üç farklı şekilde kullanılır. Davranışlar zamana, topluma ve kültüre göre değişiklik arz etse de ahlak, zorunlu ve değişmeyen davranış kurallarını ifade eder (Kılıç, 2012: 1-2).

Aydın, “hulk” veya “hulukun” çoğulu olan ahlakı “nefse yerleşik olan yatkınlıklar” şeklinde açıklamıştır. Bu yatkınlıklar iyi olursa nefisten “faziletler”, kötü olursa “reziletler” sadır olur şeklinde belirtmiştir. Ahlakın temel vazifesini nefsin kendisinden faziletli fiillerin sadır olması için terbiye etmesi olarak tanımlamıştır (1989: 10). Ahlak ilmini, bütün disiplinlerden üstün bir disiplin olarak gören ve pratik felsefenin bir şubesi olarak değil, temeli olarak kabul eden (Karaman, 2013: 178) İbn Miskeveyh ahlakı, “insan ruhunun, düşünmeye ihtiyaç duymaksızın insanı belli bir şekilde davranmaya sevk eden halidir” şeklinde tanımlamıştır (1924: 41). İslam düşünce tarihinde müstesna bir yere sahip olan Gazali’ de ahlakı, “İnsan nefsinde yerleşen öyle bir melekedir ki, eylemler hiçbir

fikri zorlama olmaksızın, düşünüp taşınmadan, bu meleke sayesinde kolaylıkla ve rahatlıkla ortaya çıkar” diye ifade etmiştir (1334: I, 53).

Ahlak, kişinin tutumu, davranışı, mizacı ve tabiatıdır. Toplumda uyulması gereken iyi olduğu kabul edilen kurallardır. İnsan bu kurallara göre hareket edince mutlu ve huzurlu olacağına inanır. Bu durum erdemli yaşam olarak da ifade edilir (Özalp, 2017: 96).

Türkçe’ de ise ahlak, “Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları”, “belli bir dönemde belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, (Akarsu, 1998: 18) yasalarının, ilkelerinin toplamı” ve “huy” anlamlarıyla kullanılmaktadır (TDK, 2005: 905). Cevizci’ de ahlakı, belirli kurallara göre insanların başka varlıklarla ortaya çıkan ilişkilerinin toplamı ve bu ilişkileriyle davranışlarını düzenleyip anlamlandırdıkları norm, ilke, kural ve değerler bütünü olarak ifade etmektedir (2002: 03).

Ahlak İngilizce’ de, aralarında anlam farklılığı olmakla birlikte “moral”, “ethic”, “character” ve “principle” gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Fakat daha ziyade ahlak kelimesinin karşılığı olarak “moral” kavramı kullanılmaktadır (Redhouse, 2009: 284). Yine aynı şekilde “moral” kavramı, iyi ile kötü arasındaki fark; doğru ve yanlış davranışlarla ilgili kurallar bütünü ve doğru ile yanlış arasındaki farkı anlamlandırabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Oxford, 1989: 1109).

Dinin ve felsefenin temel konularından biri olan ahlak olgusu, XX. yy ’da psikoloji biliminin de konusu olmuş ve ahlak konusu farklı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Psikolojinin, ahlak gibi soyut bir konuya yaklaşımı önem arz etmektedir. Bilimsel veriler ve değerlendirmelerle, ahlaki davranış nedir, nasıl tanımlanır, ahlaki oluşturan unsurlar nelerdir gibi sorulara cevap arayla başlaması gerekmektedir (Akyürek, 2007: 01). Ahlak kavramı “ahlaki davranış” olarak tanımlanmaktadır. Ahlaki davranış, ahlaki kurallar sistemi içerisinde çevreden belli ölçüde etkilenen bireyi açıklamaktadır. Bireysel ahlak, davranışlarla sınırlı değil, ahlaki düşünme ve bilinç süreçlerini de içermektedir. Ahlaki bilinç ve ahlaki davranış anlamında ahlak kavramı, toplumsal ahlakın, birey tarafından yeniden inşa edilmesidir. Toplumların ahlaki kurallarından

bağımsız olmayan ahlaki davranış, bireyin ve toplumun karşılıklı etkileşim süreci içinde gelişmektedir. Bu sebeple ahlaki davranışları anlamlandırabilmek için öncelikle ahlaki düşünce ve bilinç süreçlerinin incelenmesi ve tanımlanması gerekmektedir. Çünkü davranışlara ahlaki kaliteyi veren ahlaki yargı yeteneğidir (Trautner, 1991; aktaran: Çiftçi, 2001: 35). Budak'a göre ahlak, "toplumca kabul gören ve davranışın kabul edilebilir olup olmadığı yargısında kullanılan bir davranış standartıdır." (2005: 23).

Bireyin içinde bulunduğu psikolojik süreçler ve bu süreci etkileyen sosyal ortam da ahlaki davranışı değerlendirirken göz önüne alınmalıdır. Ahlaki davranışlar, ahlaki olarak yargılanması ve değerlendirilmesi mümkün olan davranışlardır (Güngör, 1997: 12). Nitekim ahlaki gelişim sürecinde gerçekleşen öğrenme yaşantıları incelenir ve bireyin değer yargılarını, davranışlarını neye dayandırarak sergilediği daha anlamlı bir şekilde ortaya çıkar. Ahlaki davranıştan önceki süreçler, bireyin ahlaki bir bilince ulaşma seviyesi hakkında ön bilgiler sunabilir (Çiftçi, 2003: 47).

Apaydın ahlakı, "Felsefi, dini, kültürel ve sosyal bağlamda insanların davranışlarında yanlış veya doğrunun belirlenmesinde kabul edilen yargı, ilkeler ve inanç sistemi" olarak tanımlamıştır. Ahlak kavramı kültürel form içerisinde anlam kazanır. Bu süreç bireylerin davranışlarının toplum tarafından doğru veya yanlış, iyi veya kötü gibi ifadelerle nitelendirilmesi, genelleştirilmesi ve düzenlenilmesiyle oluşan kurallar sistemi olarak da ifade edilebilir. Bu kurallar, oluşumunda toplumsal kurumların etkisindedir. Bu kurallara uyanlar toplum tarafından "ahlaklı", uymayanlar ise "ahlaksız" olarak nitelendirilir. Kısacası ahlak, iyi bir yaşamın temelini oluşturan inançlar bütünü şeklinde ifade edilebilir (2016a: 11). Kızılgöçer ahlakı, "İnsanın toplum içindeki her türlü davranışını ve diğer bireylerle ilişkilerini düzenlemek amacıyla konulan ilkelerin, kuralların tamamıdır" şeklinde tanımlamıştır. "İnsanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevi nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya konan iradeli davranışlar ve bunlarla ilgilenen bilim dalı" olarak ifade etmiştir (2017a: 174).

Ahlak, insan topluluklarınca zamanla benimsenen, fertlerin aile, toplum, devlet ve bütün insanlarla ilişkilerini düzenleyen kurallar ve inançlar bütünü

olarak da ifade edilmiştir (Bolay, 1997: 04). Ahlak, “İnsanın iyi veya kötü olarak nitelendirilmesine sebep olan huyların, manevi niteliklerin ve bunların etkisiyle ortaya çıkan iradeli davranışların bütünü” olarak da açıklanmaktadır (Çağrı, 1989: 1; Serinsu, 2009: 9). Aydın’a göre ahlak, “Toplum içerisinde insanın bir hedefe yönelik olarak kendi iradesi ile iyi davranışları tercih edip, kötü davranışlardan sakınması ve uyması gereken davranış kurallarının bütünüdür.” (2005: 15).

Bir yaşam tarzı olan ahlak, bireyin iyi ve doğru olan davranışları yapması, kötü ve yanlış olan davranışlardan sakınması için uyulması gereken kurallar sistemidir. Aynı zamanda bireyin insani ve manevi şahsiyetine, yaratılış fitratına ait huylarını da belirleyen özellikleri içeren bir kavramdır (Yavuz, 1994: 203,204).

Ahlak, “Tarihsel olarak tarihin her döneminde rastlanan yatay ve dikey boyutta yaşanan bir olgudur. Geniş anlamda, insanın toplumsal yanıyla ilişkilidir” (Kılıç, 2013: 395).

Ahlak kavramı tanımlarının çeşitliliğinin sebebi, pek çok alanın kesişme noktasında bulunmasıdır. Psikolojiyi ahlaktan, ahlaki felsefeden, dinden ve siyasetten ayırmak ya da ayrı olarak ele almak mümkün değildir (Karaman, 2013: 171).

Günlük hayatta insanlar arasındaki davranışlar değerlendirilirken, ahlaki değerlere uygunluğuna bakılır. Toplumun bir parçası olmanın en önemli şartı olarak, bireyin içinde doğduğu toplumun kurallarını benimsemesi ve bu kurallara uyması beklenildiği için karşılıklı davranışların ahlaki kurallar çerçevesinde olması önemlidir (Şengün, 2008: 29).

Ahlaki davranışlar incelenirken, bireyin etki altında kalabileceği sosyal ortam da göz ardı edilmemelidir. Bu noktada önemli olan bireyin yaşadığı sosyal ortamdan elde ettiği davranışları içselleştirmesi, benimsemesi ve ahlaki kurallar süzgecinden geçirerek bir değer ortaya koyabilmesidir. Birey için neler önemli, neler etkili gibi araştırmalar yapmak ya da davranışının kaynağına ulaşmaya çalışmak, ahlaki davranışı anlamlandırma konusunda daha doğru bir sonuç verecektir. Aynı zamanda ahlaki davranışları değerlendirmek bireyin sahip olduğu

inanç ve düşünce sistemini de tanımlayabilmeye yardımcı olacaktır (Akyürek, 2007: 3,4).

İnsanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kurallar bütünü olan ahlak, sosyal münasebetlerin görüldüğü her ortam ve her durumda insanlara ahlaki davranış örnekleri sunmaktadır. Bireylerin, ahlaki davranış örneklerinin hepsini öğrenip benimsemesi mümkün değildir. Bir insanın davranışına bakılarak, o davranıştan genel bir hüküm çıkarılır. Ortaya çıkan bu hüküm de o kişinin “şahsiyet” ini oluşturmaktadır. Şahsiyet (kişilik), her insanın kendine özgü davranış eğilimlerinin bütünüdür. Daha önce de ifade edildiği üzere bu davranışlar “iyi” veya “kötü” yargı kalıplarıyla değerlendirilir. İnsan nasıl bir şahsiyete sahipse, yani onda ne türlü davranış eğilimleri varsa, ahlaki davranışları da bu eğilimlere göre şekillenecektir. Kısacası ahlak ile şahsiyet (kişilik) arasında çok sıkı bir bağ vardır. Buradan şu sonucu çıkarılabilir; beğenilen bir şahsiyet sahibinin beğenilen ahlaki davranışları vardır. Çünkü kötü ahlaklı bir insanda iyi bir şahsiyet bulunmaz. İnsana ahlaki şahsiyet veren onun yakın çevresi olan aile, okul ve arkadaş çevresidir. Çevrenin etkileri insan hayatının ilk yıllarından itibaren çocukluk ve ergenlik dönemlerinde çok önemli bir role sahiptir. Bu sebeple okullarda ahlak dersinin ya da derslerin içerisinde ahlaki konuların öğretilmesi çocuk ve gençlere gelişme çağında iyi bir insan olabilme yolunda yardımcı olacaktır (Güngör, 1997: 16,17). Güngör’ün ifade ettiği ahlak dersi, “Din Kültürü” ve “Ahlak” derslerinin birleştirilmeden önceki öğretim programında yer alan ahlak dersidir. Günümüzde ahlak dersi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi içerisinde yer almaktadır.

Ahlak konusunda çok farklı tanımlar yapılmakla beraber, tüm bu tanımların ortak noktası, sosyal ortamda yaşayan insan ve onun diğer varlıklarla olan ilişkisini düzenleyen kurallar topluluğu olmasıdır. Ahlak, zihinlerde insanla bütünleşmiş bir kavramdır. Çünkü bu kavramla insanın duygu, düşünce, tutum ve davranışları göz önüne gelmektedir. Bu duygu, düşünce, tutum ve davranışlar insanın diğer varlıklarla olan etkileşim sürecinde ortaya çıkar. Bireylerin sergiledikleri davranışların ve tutumların ahlaklı ya da ahlak dışı olduğunun kanaatine varılmaya çalışılır. Aslında ahlak, bireylerin birbirleriyle olan

ilişkilerinde ortaya çıkmakta ve sosyal hayatın ayrılmaz bir parçası olarak tutum ve davranışlara yön vermektedir (Akdoğan, 2011: 67-68).

1.1.2. Ahlakla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Ahlak ve vicdan gelişimi konusunda bilim adamlarının farklı dönemlerde farklı görüşler ileri sürdükleri bilinmektedir. Psikoloji biliminde XX. yüzyılın başlarında ahlak gelişimi ile ilgili ilk bilimsel yaklaşımlar, Sigmund Freud ve Jean Piaget tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra davranışçı psikologlar ve diğer yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Ahlak gelişimi anlayışında diğer insanlarla ya da başka bir tabirle diğer kuşaklar arasında kurulan ilişkiler önemli bir yer tutmaktadır (Gürses ve Klavuz, 2016: 99).

Ahlak, eğitim, felsefe, sosyoloji, teoloji, psikoloji, politika gibi birçok disiplini ilgilendiren çok boyutlu bir kavramdır. Psikolojide ahlak, daha çok “ahlaki davranış” şeklinde ele alınmıştır (Çiftçi, 2003: 45). Bu bölümde kuramların ahlak kavramını nasıl ele aldıklarına yer verilmiştir.

1.1.2.1. Psikanalitik Kuramın Ahlak Kavramına Yaklaşımı

Psikanalitik kuramın kurucusu olan Sigmund Freud’a göre “kötü ahlaklı” birey yoktur. Birey, bir yönüyle iyi ahlakla sahip olma özelliği taşıyorken diğer bir yönüyle de kötü ahlaklı özellik taşıyabilir. Örn.; çocuklara karşı çok fazla bencil davranan birey aynı zamanda toplumda çok yardımsever ve özverili biri olabilir (1999: 63). Bunun yanı sıra yaşamının çoğunu kötü davranışlar ve tutumlar sergileyerek sürdüren kişi için de “kötü ahlaklı” denilebilir. Freud, ahlak ve kişilik gelişimini, duygusal, güdüsel bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bu süreci; id, ego, süpereo ilişkisi içinde denge kavramıyla açıklamıştır (1994: 87).

Freud, iyi ahlaklı birey olmada çevre ve eğitimin etkin rol oynadığını belirtmiştir. Ancak eğitimdeki ödül ve ceza uygulamasının davranışların içselleştirilmesine engel olduğunu, bireyin kendi menfaatinin bittiği anda iyi davranışının da son bulacağını vurgulamaktadır (1999: 70). Psikanalitik kuram ahlakı, cinsellik ve saldırganlık dürtülerinin suçluluk, utanç, aşağılık gibi duygular vasıtasıyla süpereo ile kontrol edilmesi olarak görmektedir. Süpereo içselleştirilmiş ahlaki değerlerini ve davranış kurallarını içerir. Birey küçük

yaşlardan itibaren ebeveynlerinin yasakladığı ahlaki değerleri ve davranışları öğrenerek büyür. Daha sonra gelişimsel süreç içerisinde değişiklikler söz konusu olabilir ama süperegonun özü, çekirdeği bozulmaz (Çiftçi, 2003: 53).

İd (alt benlik), hayatın ilkel ve birincil ilkesi olan haz ilkesini yerine getirmekle yükümlüdür. İd, ısrarcı, uyarıcı, irrasyonel, asosyal ve bencildir. Bu yönleriyle kişiliğin karanlık yönüdür. Bastırmak istediğimiz olumsuz yanımızın bulunduğu alandır. Davranışları çok fazla etkileyen bilinçaltına karşılık gelen id, içgüdüleri ve psikolojik gizil güçleri içinde barındıran kişiliğin temel sistemidir. İd, saldırganlık ve içgüdülerin enerji kaynağıdır. İd' in kuvvetli olup, kişiyi ele geçirmesi durumunda, birey heva ve heveslerinin esiri olur. Zaten eğer bu kadar güçlenmişse, kontrolden çıkmış ve zararlı hale gelmiş demektir. İdin tamamen yok olması ya da aşırı zayıf olması da hayatta kalma ve neslin devamı konusunu tehlikeye atar. Ego (benlik), kişinin çevreyle olan ilişkisi, soya çekim ve olgunlaşma sonucunda doğal olarak gelişen yöndür. Gerçeklik ilkesiyle hareket eder. Ego; id ile dış dünya arasında arabuluculuk ve ilişki düzenleyen rolü üstlenmiş kişilik boyutudur. Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan bilinçli, mantıklı, akılcı ve pratik öğedir. İd' den ve süperego' dan gelen talimatları değerlendirir. Ego, "irade" işlevini yerine getirir. Süperego ise, ailenin, toplumun ve çevrenin etkisiyle ilk çocukluk yıllarından itibaren içselleştirilen değer ve düşünceleri temsil eden, kişiliğin ahlaki ve vicdani yönünü oluşturan boyuttur. Süperego gerçek olandan çok ideali hedef alan, mükemmeliyetçi ve yargılayıcı özelliklere sahip olan kişilik boyutudur. Süperego, kişiliğin ahlaki yönünü temsil eder. Yargılama ve cezalandırma sistemiyle ruhsal yapıyı düzenler. Davranışların doğruluğuna, yanlışlığına ve ahlaki kurallara uygunluğuna karar verir. Bireyleri dışarıdan baskılayan kendileri dışındaki her şeydir. Din, ahlak, toplumsal kurallar, aile, arkadaşlar, yasalar kişide yer ettiği miktarda süperegoda yer teşkil eder. İd' in isteklerinin aksine süperego "yapma" komutu ile çalışır. Süperegonun da gereğinden zayıf olması da gereğinden güçlü olması da istenmeyen durumlardır (Freud, 1997: 58-66; Horozcu, 2015: 73; Lakşe, 2012: 96-97; Plotnik, 2009: 436;).

Bilinçdışımızda ilkel dürtülerimizin, id'in de bulunduğu alan bir buz dağına benzetilmektedir. Ego bilinçli düşüncelerle uğraşırken id' i ve yargılayıcı

sesimiz olan süperego'yu kontrol ederek, dengede tutar. Ahlak gelişimi de bu üç kişilik alt sistemini açıklanarak belirtilmiştir (Lakşe, 2012: 96).

Kısacası psikanalitik kurama göre, kişinin davranışlarını belirleyen, “id”, “ego” ve “süperego” dur. İd haz ilkesiyle hareket etmektedir. Ego, gerçeklik ilkesiyle işlemektedir. Ego, insanın yapmak istediği davranışları (id) ile yapması, yapmaması gereken davranışlar (süper ego) ile kontrol etmesi sonucu ortaya çıkan çatışmayı yönetme ve uzlaşma sağlama işlevini yerine getirmektedir. Süper ego ise, vicdandır. Ahlaki değerleri ve toplumsal kuralları içermektedir. Süperego, id'in isteklerini gerçekçi olarak değerlendirme dışında, ahlaki olarak da değerlendirmektedir (Dinç ve Sayar, 2011: 99). İd; arzu, istek, diğer bir tabirle “nefs”, ego; “mantık” ve üst benlik olan süperego da; “vicdan” diye düşünülürse bu kavramlar zihinde daha kalıcı olarak anlaşılabilir (Cüceloğlu, 2007: 408).

İnsan davranışları, id, ego ve süperegonun etkileşimi, çatışması ve denge kurma süreci sonucunda ortaya çıkmaktadır (Plotnik, 2009: 436). Kuramda kişiliğin ve ahlak gelişiminin genel olarak ilk beş yılda tamamlandığı ileri sürülmüştür (Plotnik, 2009: 441) Freud, altı yaşından sonra önemli bir gelişmenin olmadığını vurgulamıştır. Fakat psikanalitik kuramın fazla katı ve dar olduğunu, genişletilerek geliştirilmesini gerekli gören ve altı yaşından sonra da ahlak gelişiminin devam ettiği görüşünü savunan araştırmacılar da olmuştur. Hatta bazı kuramcılar, biyolojik gelişim dışına çıkarak sosyal etkenlere de önem vermişlerdir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar 2017: 333-335). Eric Ericson da, kişilik ve ahlak gelişimini yetişkinliğe uzanan sekiz evrede ortaya koymuştur (Erikson, 1963: 274). Her evre farklı gelişim ödevlerine sahiptir. Gelişim sürecinde yaşanan kriz, felaket olarak algılanmamakta aksine bir dönüm noktası görülmektedir. Bireyin temel kişilik özellikleri sadece yaşamın ilk yıllarına bağlı değil, bütün yaşamı boyunca devam etmektedir. Bireyin gelişiminde sosyal çevrenin yanı sıra doğuştan getirilen bazı özelliklerinde aktif rol oynamaktadır (Kızılgöçer, 2017b: 107). Pek çok insan bu dönemi başarıyla geçebilir. Bir evrede yaşanan problemin çözülmesi, bir sonraki evrenin sağlıklı geçmesini sağlamaktadır. Her evrede var olan problemin çözülmesiyle aynı zamanda bir “değer” kazanılır ve bu değerle

birey sonraki evreye ilerleyebilir. (Bacanlı, 2012: 124; Erikson, 1963: 274-275; Ayten ve Köse, 2012: 48-51; Plotnik, 2009: 392-393; Lakşe, 2012: 272,273).

Günümüzde psikanalitik görüş, süperego' dan çok, ego' nun gücü üzerinde durmakta ve araştırmacılar tarafından süper egonun ahlaki kontrol ettiği görüşünü pek benimsenmemektedirler (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar 2017: 335-337).

1.1.2.2. Davranışçı ve Sosyal Öğrenme Kuramının Ahlak Kavramına Yaklaşımı

Davranışçı yaklaşıma göre yapılan her şey yaşantılar tarafından belirlenir. Bu bakış açısında insanlar, öğrendikleri davranışların toplamından oluşur. Bu yaklaşımda başkaları tarafından onay gören ve pekiştirilen davranışlar “doğru” olarak değerlendirilirken, beğenilmeyen, hoş karşılanmayan ya da cezalandırılan davranışlar ise “yanlış” olarak kabul edilmektedir (Gürses ve Klavuz, 2016: 99).

Davranışçı kuram da, model alarak öğrenmeye önem verilmiştir. Birçok günlük davranış, model alma yoluyla kazanılmaktadır. Bireyler, kişiler arası ilişkileri, yaşamdaki önemli kişilerin davranışlarını ve tercihlerini taklit ederek kazanabilirler (Karakavak,2006: 21).

Davranışçı öğrenme kuramına göre ahlaki davranış, çevrenin etkisi ve şartlanma sonucu öğrenilmiş davranışlardır. Davranışçı öğrenme kuramcıları Pavlov ve Skinner, ahlak gelişiminde çevrenin rolünün çok büyük olduğu üzerinde durmuşlardır. Birey, ahlaki içinde ceza ve ödülün çoğunlukla etkili olduğu klasik ve edimsel şartlanmanın sonucunda öğrenmektedir. Davranışların iyi veya kötü olduğu, ödül ve ceza yoluyla pekiştirilir, bireye kazandırılır. Davranışlar ödül ile pekiştirilirse iyi, ceza ile pekiştirilirse kötü olarak değerlendirilir (Skinner 1981; aktaran: Şengün, 2008: 85).

Sosyal öğrenme kuramının kurucusu Albert Bandura'dır. Bandura, bireyin gözlem yaparak öğrenmeyi gerçekleştirdiğini öne sürmüştür. Bu sadece bir kişinin başka kişileri basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak zihnine işlemesiyle gerçekleşmektedir. Bandura, gözlem yoluyla öğrenilen davranışları taklit yoluyla öğrenilen davranışlardan ayrı olarak değerlendirir. Gözlem yoluyla öğrenme; dikkat etme, zihinde tutma, davranış üretme ve güdülenme süreçlerini içerir. Ödül ya da ceza, davranışın öğrenilmesinde ve

pekiştirilmesinde önemli araçlardır (Bandura, 2000: 94-95; Senemoğlu, 2010: 218-219). Gözlem yaparak öğrenilen davranışlar için bazı kişiler uygun ve kabul edilebilir örnekler olarak belirlenir. Bireyler, onların eylemlerini önce zihin dünyalarında prova ederler. Ardından taklit ederek öğrenmiş olurlar. Bu süreç dört koşulun gerçekleşmesi ile oluşur. Bunlar; dikkat, akılda tutma, yeniden üretme ve motivasyondur (Lakşe,2012: 288; Plotnik, 2009: 8, 459).

Bandura hem bireyin hem de çevrenin karşılıklı olarak birbirlerini etkilediklerini belirtmiştir. Davranış, kişisel ve çevresel etkenler arasında sürekli gerçekleşen etkileşim sonucunda ortaya çıktığını vurgulamıştır (Bandura, 2000: 238).

Davranışçı ve sosyal öğrenme kuramcıları, ahlaki davranışı, öğrenilen davranışlar çerçevesinde ele alırlar. Ahlaki bir davranışın kazanılmasında ödül, ceza, pekiştirme, model alma, taklit ve şartlanma gibi öğrenme süreçlerini dikkate alırlar (Çileli, 1986: 19).

Çocuklar, ahlaki ilkeleri benimserken ilk örnekleri ve öğreticileri olarak anne-babalarını belirlerler. Çocuklar hem bazı genel tutumları hem de bazı özel davranışları, anne-babalarını gözlemleyerek öğrenirler (Gürses ve Klavuz, 2016: 100). Bu sebeple, sosyal öğrenme kuramında çocuğun ahlak gelişimini belirleyen kültürel normların, doğru veya yanlış değerler olarak içselleştirilmesi önem arz eder. Aynı zamanda bu yaklaşımda değerler görecelidir ve bireyin doğduğu, yetiştiği kültüre bağlıdır (Karakavak, 2006: 22).

Sosyal öğrenme kuramı açısından ahlak, öğrenilmiş alışkanlıklar, tutumlar, alışkanlıklardan ayırt edilmeyen değerlerden oluşur. İnsanın öğrendiği ahlaki davranışlar, sosyal çevresine ve bu çevre tarafından etkili olan pekiştirme mekanizmalarına bağlı gerçekleşir. Bu sebeple ahlaki davranışın kültüre bağımlı olarak ortaya çıktığını anlayabiliriz. Kısacası ahlaki davranış, öğrenilen davranışlar olarak değerlendirilir (Kohlberg, 1976; Akt. Çiftçi, 2003: 53).

Sonuç olarak, davranışçı kuram açısından ahlaki gelişim süreci; ceza ve ödüllerle şartlandırma yoluyla, sosyal öğrenme kuramı açısından ise model alma aracılığıyla davranış kalıplarının öğrenilmesi üzerine kurulmuştur (Şengün, 2008: 87).

1.1.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramının Ahlak Kavramına Yaklaşımı

Gelişim psikolojisinin çalışma alanlarından biri olan ahlak gelişiminde üç farklı yaklaşımın ön planda olduğu söylenebilir. Bunlar; sosyal öğrenme, psikanalitik ve bilişsel gelişimsel yaklaşımdır. Bunlardan en etkin ve en bilineni Lawrence Kohlberg tarafından geliştirilmiştir. Kohlberg, Piaget'in çalışmalarında etkilenmiş ve onun çalışmalarını genişleterek bilişsel gelişim kuramını kurmuştur (Ekşi, 2006: 30).

Bu kısımda ahlaki gelişimi bilişsel gelişimle bağlantılı bir şekilde ele alan Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'in görüşlerine yer verilmiştir.

1.1.2.3.1. Jean Piaget' in Ahlaki Gelişim Kuramı

İnsanın içinde yaşadığı dünyayı anlamasını, öğrenmesini sağlayan zihinsel faaliyetlerdeki gelişmeler, bilişsel gelişim olarak ifade edilmektedir. Bebeklik döneminden itibaren başlayarak, dönemler ilerledikçe, çocukların kavrama, düşünme ve problem çözme yetenekleri niteliksel olarak gelişme göstermektedir (Kızılgöçer, 2017b: 104). Bu kuramda, bebeklikten başlayarak çocukluk boyunca öğrenmenin, duyumsamanın, keşfetmenin, harekete geçmenin ve sonrasında da ustalaşmaya doğru doğal bir arzuyla ilerlemenin olduğu belirtilmiştir (Lakşe, 2012: 264).

Bilişsel gelişim kuramcıları, bilişsel gelişim ile toplumsal deneyimlerin; bireylerin kural, yasa ve kişiler arası sorumlulukların anlamını daha güçlü bir biçimde kavramalarına yardımcı olduğunu kabul etmektedirler (Karakavak, 2006: 23). Ahlak gelişimini bilişsel açıdan ele alan kuramcıları, ahlak gelişimini, farklılıklarla birbirini takip eden evreler olarak benimsemişlerdir. Yani bu kuramda, ahlak gelişimi, bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte ele alınmıştır (Gürses ve Klavuz: 2016: 100).

Piaget, bilişsel gelişimde, farklı yaşlardaki çocukların, genel yargı yeteneklerini dört temel evre ile açıklamıştır: (1991: 259).

1. Duyusal- Devinimsel Evre (0-2 yaş)
2. İşlem Öncesi Evre (2-7 yaş)
3. Somut İşlemler Evresi (7-11 yaş)
4. Soyut İşlemler Evresi (11-12 yaş ve üzeri)

Çocukların kişilik ve bilişsel gelişimleri yetişkinlerden farklılık göstermektedir. Aynı zamanda ahlaki düşünme güçleri de farklıdır. Piaget, çocukların ahlaki gelişimlerini anlamak için, onların oyunlarını gözlemlemiş ve kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmeye çalışmıştır. Çocuğun bilişsel gelişimi ile ahlaki yargıları arasında ilişki olduğuna inanmaktadır (1991: 259-260). Senemoğlu, 2010: 63).

İki yaş civarındaki çocukların oyunlarında kural yoktur, onlar sadece oyun oynarlar. İki-altı yaş arasındaki çocuklar ise kuralların farkındadır. Ancak, kuralların ne amaçla konulduğu ya da neden onlara uyulması gerektiğini anlayamazlar. Altı-on yaşındaki çocukların kuralları izlemede çoğunlukla tutarsızlık gösterdiklerini ama kuralları kabul ettiklerini belirlemiştir. Bu yaş grubu çocuklar kuralları bilinçli olarak kullanamazlar, takip edemezler. Bu kuralların yüksek bir otorite tarafından konulduğunu ve asla değiştirilemeyeceğini düşünürler. Hatta oyun kurallarını grubun kararına göre değiştirilebileceğini anlayamazlar. On-on iki yaş arasındaki çocuklar oyunu kurallarıyla oynayabilir, bu kuralların oyuna yön vermek, oyun içinde anlaşmazlıkların çıkışına engel olmak için konulduğunun farkındadırlar. Anlaşılarak oyun kurallarının değişebileceği bilincine sahiptirler. Okul öncesi dönemde çocuklarda kural anlayışı olmadığı için ahlak kavramı da söz konusu değildir. Kısacası ahlak gelişimi, çocuğun somut işlemler dönemine geçtiği altı yaşına kadar başlamaz (Senemoğlu, 2010: 63- 64).

Piaget, ahlaki yargı sürecini iki dönemde açıklamıştır. Zihinsel gelişime paralel ve yaşa bağlı olarak, düzenli ve hiyerarşik bir sıra ile dışa bağımlı dönemden özerk döneme doğru geliştiğini açıklamıştır (2004: 79).

1. Dışsal kurallara bağlılık dönemi

Bu dönem, 4-8 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar kuralları kayıtsız şartsız otoriteye uyma olarak değerlendirmektedir. Kurallara uymayanların cezalandırılacağını düşünürler. Yargının, sadece gözlenebilir davranışlar için geçerli olduğunu düşünür ve davranışın gerisinde olup bitenleri dikkate almazlar. Bu sebeple de kuralların değişmezliğine inanırlar (Senemoğlu, 2010: 63). Çocuklar için kurallar, büyüklerin zorla ve baskı ile kabul ettirdikleri

şeylerdir. Piaget' e göre, bu dönemdeki çocuklar, ahlak kurallarının anlamını bilmez ve vicdanlarında hissetmezler. Kuralları sadece görev anlayışıyla yerine getirirler. Yetişkinlerin onayladığı davranışlar çocuk için “iyi”, onaylamadığı davranışlar ise “kötü” dür. Bu dönemde çocuğun ahlaki yargılarında, nesnel gerçeklik söz konusudur (1965: 401-402).

2. Ahlaki özerklik dönemi

Bu dönemde çocuğun sosyal ortamı kendi yaşlılarıyla genişlemeye başlamıştır. Diğer çocuklarla etkileşim halinde bulunurken kurallar hakkında düşünme becerileri de gelişme göstermiş ve ahlaki ilkeleri farklı fikirlerle değiştirmeye başlamıştır. Artık kuralların insanlar tarafından konulduğu ve değişebileceği bilinci oluşmuştur. Kuralların ihlalinde otomatik ceza uygulaması yoktur ve davranış nedenleri önemlidir (Senemoğlu, 2010: 64).

Piaget, yaklaşık olarak 8-12 yaşlarını kapsamasına rağmen soyut işlemler döneminde bulunan 11-12 yaşlarındaki çocuklarda bu dönemin belirgin bir şekilde ortaya çıktığını ifade etmiştir. Çocuklarda, irade, vicdan, adalet duygusu ve empati yeteneği bu dönemde gelişme gösterir. Çocuk kendi yasalarına göre hareket etme gücü kazanmıştır. Bu kuralları vicdanı doğrultusunda seçtiği için kolaylıkla benimser ve içselleştirir. Ahlak kuralları şartlara göre değiştirilebilir kurallardır. Özerk ahlak döneminde karşılıklılık ilkesi söz konusudur. Bu dönemde çocuk cezadan kaçınmak için değil, bireylerle karşılıklı anlaşabilmek ve güven duygusu içerisinde ilişkiler kurabilmek için ahlaki kurallara uyar (1965: 403-405).

Sonuç olarak değerlendirirsek Piaget ahlaki gelişim kuramını iki dönemde değerlendirmiştir. Kurallar açısından çocuğun yetişkin otoritesine bağlı olduğu, sadece davranışları gördükleri olarak değerlendirdiği birinci dönem olan dışa bağımlı ahlak dönemidir. Diğer dönem ise çevreyle kurduğu ilişkiler sonucunda kuralların karşılıklı saygı içerisinde değişebileceği ve davranışların niyetlere göre değerlendirilmesi gerektiği bilincine sahip olunan özerk ahlak dönemidir (2004: 80-81).

Bilişsel gelişim kuramına göre, her çocuğun bilişsel gelişimi çeşitli evrelerden geçtiği, bir çocuk bir sonraki evreye ancak mevcut evreyi gerçekten

tamamlamışsa geçebildiğini vurgulanmıştır. Çocukların bu evrelerden hiç birini atlamadan ve önceki evrelere geri dönmeden, aynı sırayı takip ederek gelişim süreçlerini yaşadıkları ifade edilmiştir. Ancak çocuklar hemen hemen aynı yaşlarda aynı evrelerden geçseler de her çocuğun kendine özgü bir gelişim hızı olduğu da vurgulanmıştır (Lakşe, 2012: 265).

Bilişsel gelişimin olabilmesi için, hem çocukların hem de yetişkinlerin çevreleri ile sürekli etkileşim halinde olmaları gerekmektedir. Bu şekilde kendilerini geliştirerek bilişsel dengelemeye ulaşırlar. Çocuklarda gözlenen bilişsel dengeleme süreci yetişkinlerde de gerçekleşmektedir. Yani zaman içerisinde bazı yeni deneyimlerden dolayı bilişsel dengeleme bozulmaktadır. Bilişsel dengeleme bozulunca yeni dengelemeye ulaşılabilmek için yeni kavramlar geliştirme ve yeni yaklaşım tarzları uygulama yoluna gidilmektedir. Böylece bilişsel gelişim sürekli olarak işlemektedir (Cüceloğlu, 2007: 338).

Çocuğun bilişsel gelişimi onun ahlaksal düşüncesinin temelini oluşturur. Kohlberg de ahlaksal düşüncenin gelişimini Piaget' in kuramına dayandırmış ve çocuğun ahlak gelişimi sürecini, en somut ve yüzeysel ahlak anlayıştan en soyut ve derin bir ahlak anlayışına ulaştırmıştır (Cüceloğlu, 2007: 353).

1.1.2.3.2. Lawrence Kohlberg' in Ahlaki Gelişim Kuramı

Ahlak gelişimini bilimsel olarak ilk ele alan düşünür Piaget olmasına rağmen, Kohlberg, ahlaki evre kavramını geliştirmiş ve zihinsel ahlaki gelişim sürecini üç düzeyde altı evre olarak ortaya koymuştur. Aslında Kohlberg, Piaget' in kuramını yeniden anlamlandırmıştır (1975: 48).

Kohlberg, araştırmalarında çocukların oyunlarını gözeterik değil, çocuklara ahlaki ikilemlerde belirli durumlar vererek onların bu durumlar karşısında nasıl tepkilerde bulunabileceklerini sormuştur. Bu üç düzey, çocuk ve yetişkinin “doğru” ya da “ahlaki davranış” olarak neyi algıladıklarını ve bu algıyı nasıl belirlediklerine göre şekil almıştır. Bu evrelerin sıralaması evrenseldir ve değişmez ama son evreye gelmek herkes için mümkün değildir (Bacanlı, 2012: 109; Senemoğlu, 2010: 64).

I. Düzey: Gelenek Öncesi Düzey

Bu düzey Piaget' in “dışsal kurallara bağlılık” dönemine denk gelir. Yani bilişsel gelişim kuramının işlem öncesi ve somut işlem dönemidir. Çocuk bu düzeyde iyi-kötü, doğru-yanlış gibi toplumsal kural ve değerlere açık olup ortak davranış kurallarına uyar (Şengün, 2008: 91).

Bu düzeyde ahlaki muhakeme, birinci evredeki ahlaki kararları cezalandırılma veya itaat etme yoluyla ilişkilendirilmiştir. İkinci evrede ise ahlaki muhakeme, anlaşma yolunun olduğu ve kişinin kendi menfaatlerini de tatmin ettiği süreç olarak değerlendirilmiştir (Plotnik, 2009: 412).

1. Evre: İtaat ve Ceza Eğilimi: Bu evrede genel olarak çocuklar olayların dış görünüşüne ve kendilerine olan zararın büyüklüğüyle ilgilenmektedir. Olayın gerisindeki neden önemli değildir. Davranışların arka planı önemli olmayıp olaylar fiziksel sonuçları açısından değerlendirilir. Örneğin; bir çocuk, annesine yardım ederken yanlışlıkla on tane tabak kırmıştır. Başka bir çocukta annesi görmeden şeker alırken tek bir şekerini düşürüp kırmıştır. Bu dönemde olan çocuklara bu iki durum anlatıldığında ve hangi çocuğun daha suçlu olduğu sorulduğunda çocuklar on tane tabak kıran çocuğun daha suçlu olduğu cevabını vermişlerdir. Ödüllendirilen davranışlar iyi davranışlardır. Cezalandırılan davranışlar ise kötüdür. Bu sebeple davranışların doğruluğuyla ilgilenilmeden cezadan sakınmak için kurallara uyulur (Kohlberg, 1975: 49; Kohlberg and Hersh, 1977: 54; Senemoğlu, 2010: 65).

2. Evre: Saf Çıkarıcı Eğitim: Çocuklar için öncelik kendi ihtiyaçları ve istekleridir. Ahlaki yargılarında da kendileri yine önceliklidir. Ne kadar alırlarsa o kadar vermeye odaklanmışlardır. “ Sen benim sırtımı kaşı, ben de seninkini” atasözüne uygun davranışlar sergilerler. Ya da “sen bana iyilik et, ben de sana edeyim” anlayışı hakimdir. Ahlaki değerlerin göreceli olduğu bilinci gelişmiştir. Bu evrede bulunan birey için sevgi, bağlılık ve adalet anlayışı pragmatiktir. Her şey karşılıklıdır (Kohlberg, 1975: 49; Kohlberg and Hersh, 1977: 54; Senemoğlu, 2010: 65).

II. Düzey: Geleneksel Düzey

Somut işlem düşüncesini başarabilen bireyler, bu düzeyde yargıda bulunabilirler. Ergenlerin ve yetişkinlerin çoğu bu düzeydedir. Bu düzey toplumun ahlak kurallarının kabul edilip, değerlerinin benimsendiği dönemdir. Yalnızca toplumsal kurallara ve düzene uymak değil, bu düzeni sürdürmek, korumak da önemlidir. Empatik düşünce sistemi gelişmiştir (Kohlberg, 1975: 49; Kohlberg and Hersh, 1977: 55).

Bu düzeyin birinci evresi olan iyi çocuk eğiliminde birey değer verdikleri kişilerin standartlarına uygunluk ölçüsünde ahlaki kararlar verir. Bu düzeyin diğer evresi olan yasa ve düzen eğitimi ise ahlaki muhakeme çoğunlukla toplumun kurallarına uyma güdüsü ile belirlenir (Plotnik, 2009: 412).

3. Evre: İyi Çocuk Eğilimi: Bu evrede akran gruplarıyla sosyal ilişkiler yaşanmaya başlanmıştır. İyi davranış, başkalarına iyi davranmak, başkalarına yardım etmek, onları mutlu etmek demektir. Başkaları tarafından onay görmek, iyi çocuk olmanın özelliğidir (Senemoğlu, 2010: 66). Bu evrede iyi davranışlar başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ve onlar tarafından takdir edilen davranışlardır. Çoğunluğun davranış şekillerine göre normatif ahlak anlayışı göze çarpmaktadır. Bireyler arası karşılıklı beklentiler, bağlılık ve uyum ön plandadır. Davranışlar, niyetlere göre değerlendirilir (Kohlberg, 1975: 49; Kohlberg and Hersh, 1977: 55).

4. Evre: Yasa ve Düzen Eğilimi: Bu evrede ahlaki yargıların temeli, yasalara ve toplumsal kurallara dayalıdır. Yasalara mutlak bir bağlılık vardır. Toplumun refahı için davranışların ahlaki kurallar çerçevesinde olma zorunluluğu vardır (Kohlberg, 1975: 49; Kohlberg and Hersh, 1977: 55). Doğru davranış, sosyal düzene ve kanunlara uyarak bireylerinin görevlerini yerine getirmesiyle mümkün olur. Kanunlara soru sorulmaksızın uyulur. Kanunlara uymayanlar toplum tarafından onaylanmazlar (Senemoğlu, 2010: 92).

III. Düzey: Gelenek Ötesi Düzey

Ahlaki gelişimin en yüksek düzeyidir. Toplumda çok az insan bu düzeye ulaşabilir. Bu düzey toplumun ahlak kuralları ve değer yargıları olarak kabul edilir ama bireyler bununla kalmazlar. Aynı zamanda kuralları kendi ahlaki görüşlerine göre değerlendirirler. Davranışları kendi vicdanları yönetmeye başlamıştır. Bu

düzyeyde de aynı şekilde iki alt evre vardır (Kohlberg, 1975: 49; Kohlberg and Hersh, 1977: 55).

Bu düzey, ahlaki muhakemenin en üst seviyededir. Birey tüm yönleriyle üzerinde düşündüğü ahlaki kararlar ile insan haklarının ve özgürlüklerinin herşeyin üstünde olduğu bilinci arasında denge kurmaya çalışmaktadır (Plotnik, 2009: 412).

5. Evre: Sosyal Sözleşme Eğilimi: Doğru davranış bu evrede, toplumun yararına olan ve toplum tarafından kabul edilen davranışlardır. Fikir ve değerlerin göreceli olduğunun farkında olan birey, toplumda görüş birliğine önem verir. Değer ve kanunların toplumun yararı için nasıl olması gerekiyorsa o ölçüde değişebileceği kanaatinde olan bireylerin bulunduğu düzeydir (Kohlberg, 1975: 49; Kohlberg and Hersh, 1977: 55). Kanunlar, sosyal düzeni korumak ve temel yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli olarak görülür. Bu düzeye toplumun %25' den azı ulaşabilmektedir (Senemoğlu, 2010: 67).

6. Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi: Ahlak gelişiminin son aşamasıdır. Bu evrede, bireyler ahlak ilkelerini kendileri oluştururlar. Bu düzeyde, "Adalet, yasanın üstündedir". Adalet, eşitlik, insan hakları gibi temel ilkeleri ihlal eden kanunlara dahi uyulmamalıdır (Senemoğlu, 2010: 67). Mantıksal kapsama, tutarlılık ve bireyin kendi vicdanı ile geliştirdiği ahlak ilkeleri, yasa ve kurallardan üstündür. Bu evrede somut ahlak ilkeleri yerine adalet, eşitlik, insan hakları, insan onuruna saygı gibi genel soyut evrensel ahlak ilkeleri vardır (Kohlberg, 1975: 49; Kohlberg and Hersh, 1977: 55).

Kohlberg, ahlakın aşama aşama çocukluk ve ergenlik döneminde oluştuğuna inanır. Çalışmalarına 1956 yılında yaşları on ve on altı arasında değişen 72 erkek çocuğu test ederek başlamıştır. Çocuklara yönelttiği ahlaki bir problem ortaya atarak başlar, sonra iki alternatif sunar ve birini seçmelerini ister. Çocukların verdiği bütün tepkileri kontrol eder. Örneğin bu problemlerden en meşhuru olan Heinz (Hans)'ın hikâyesidir. Heinz'ın karısı hastadır. İlaç parası olmadığı için ilacı çalmasını doğruluğunu sorgulamaktadır. Aslında sunduğu alternatifler de tamamen kabul edilebilir değildir. Kohlberg, tam 58 çocuğu 20 yıl boyunca takip eder ve her üç yılda bir çocukların artan yaşlarına bağlı olarak ahlaki eğilimlerini değerlendirir. Bu şekilde ahlaki gelişimin üç düzey ve altı

aşaması olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altı aşamalı ahlak kuramıyla psikanalistlerin aksine ahlak kavramının dayatılıp, öğretilen bir kavram olmadığını ortaya atmıştır. Davranışçıların kötülüklerden kaçınmak için vurguladıkları ahlaka da karşı çıkmıştır. Kohlberg, çocuklarda ahlakın, sosyal etkileşimle, sevgi, empati ve saygı duygularıyla gelişeceğini açıklamıştır (Kohlberg and Kramer, 1995; aktaran: Çiftçi, 2003: 56).

1.1.3. Ahlaki Olgunluk

Ahlaki olgunluk, ahlaki duygu, düşünce, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumudur. Bu duruma en geniş, en gerekli anlamını veren ahlaki niteliklerin toplamını ifade eder. Ahlaki olgunluk, bireyin tutum ve davranışlarındaki her türlü ahlak dışılığı ve sapmayı vicdanında hissedebilmesini sağlayan en üst düzeydir. Birey eğer ahlaki olgunluğa sahipse, güvenilir, sorumlu, saygılı, adil, kendini kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş iyi bir insan olması, hassasiyetle kanunlara ve kurallara uyan iyi bir vatandaş olması beklenir (Lickona, 1991; aktaran: Kaya ve Şengün, 2007: 48).

Ahlaki olgunluk, ahlaki değerleri içselleştirmeyi, ahlaki değerlerin vicdanda kökleşmesini ve zihinlerde değerlere aykırı davranmayı düşünmeye bile fırsat vermeyen mükemmel bir karakter özelliğidir. Kişinin, vicdanının sesine her daim kulak vermesidir. Tek başına olduğu zamanlarda bile bu sağduyuyu göstermesidir. Birey bu özelliğe sahip ise, ahlak dışı davranışları, fitrata aykırı olarak görür ve bu durumu onurunu kaybetme tehdidi olarak hisseder. Ahlaki olarak olgunluk için, ahlaki değerleri duygu, düşünce ve yargı olarak benimsemek yeterli değildir. Aynı zamanda birey ahlaki değerleri, tutum ve davranışlarına yansıtması ve bu bilinci her daim taşıması gereklidir (Aydın ve Kaya, 2011: 18; Fukuyama, 1998: 59; Şengün, 2008: 37).

Ahlaki olgunluk konusu üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde Kohlberg' in geliştirmiş olduğu ahlaki gelişim kuramı karşımıza çıkmaktadır. Kohlberg' in öne sürdüğü ahlaki yargı gelişimi düzey ve evreleri aynı zamanda ahlaki olgunluk düzeyleri olarak da değerlendirilmektedir (1975: 48-50).

Kohlberg' in geliştirdiği ahlaki gelişim kuramı üç düzeyden oluşur. Bunların birincisi olan gelenek öncesi düzeyde otoriteye bağlılık vardır. Ahlaki

olay ve durumların ceza ve ödülle değerlendirildiği basamaktır. Bu gelişim basamağında ahlaki yargılar dış otorite kontrolündedir. İkinci ahlaki gelişim basamağı olan geleneksel düzey, birey tarafından toplumun ahlak kurallarının ve değerlerinin kabul edildiği ve benimsendiği ahlaki gelişim düzeyidir. Bu düzeyde birey içinde bulunduğu toplumun kurallarını benimsemekle ve uymakla kalmaz, aynı zamanda kuralları ve düzeni sürdürür, korur, destekler, savunur. Üçüncü ahlaki gelişim düzeyi olan gelenek sonrası düzeyde birey toplumun ahlaki kural ve değer yargılarını kabul eder ve gerektiğinde bunların değişebileceği ve düzenlenebileceğini değerlendirebildiği üst düzeydir. Bu düzeyde bireyin davranışları kendi vicdanının kontrolündedir. Bu düzeyde birey evrensel ahlak değerlerini, ilkelerini benimser ve kendi ahlak ilkelerini kendisi oluşturur. Birey geleneksel düzeyi aşmış ve artık üst düzey bir kişiliğe sahip olma yolundadır (Kohlberg and Hersh, 1977: 54-55).

Kohlberg, insanların çoğunluğunun ahlaki olgunluk düzeyi bakımından ikinci ahlaki gelişim düzeyi olan “geleneksel ahlak” düzeyinde bulunduğunu belirtmiştir. Çok az sayıda insanın en yüksek ahlaki olgunluk düzeyi olan üçüncü düzey, yani “gelenek sonrası” düzeye geçebildiklerini ifade etmiştir (1975: 49).

Bilişsel anlayışı benimsemiş olan psikologlara göre ahlaki olgunluk kavramı, adil ve insafli ahlaki yargılarda bulunabilmektir. Psikoanalitiği benimsemiş psikologlara göre ahlaki olgunluk, dürtülere hâkim olmaya çalışan, denetleyen, bireyin kendi suçunu, hatasını kabul etmesini sağlayan içselleştirilmiş bir suçluluk duygusundan kaynaklanır. Sosyal öğrenme kuramcıları için ise; dürüst, doğru, adaletli yargılarda bulunmaktır. Ahlaki olgunluk; ahlaki duygu, ahlaki düşünce ve ahlaki davranış olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan ahlaki davranış, ahlaki duygu ve düşüncenin bir tezahürü olarak, bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirtmektedir (Lickona, 1991; aktaran: Yüksel, 2012: 49-51).

Ahlaki olgunluk düzeyine ulaşmış bireylerin istek ve arzularıyla davranışları doğru orantılıdır. Yaptıkları iyi davranışlardan zevk duyarlar. Diğer taraftan istek ve arzularını dizginleyen insanlarda ahlaklıdır. Her iki durumda da ahlaklı olan bireyler, kötü davranışlarda bulunmazlar ve bundan dolayı birbirlerine davranış düzeyleri açısından benzerler. Sadece istek ve arzularını

kontrol altında tutmaya çalışan bireyler yaptıkları davranışlardan zevk almayabilirler. Çünkü davranışları ile arzu ve istekleri arasında çatışma söz konusudur (Aydın, 1991: 212).

Her insan kendi davranışlarını iyi veya kötü olarak değerlendirebilme gücüne, vicdanına sahiptir. Yani her insanda “ahlak duygusu” bulunmakta ama bu gücü doğru bir şekilde değerlendirememektedir. Vicdanın bu düzeye ulaşabilmesi ancak insanın tüm arzularını aklının kontrolü altında tutabilmesiyle ve kötü davranışların ortaya çıkmasına izin vermemesiyle mümkün olur. Bu iç kontrol mekanizmasını kullanan insan ahlak duygusunu doğru bir şekilde değerlendirir (Bertrand, 2001: 22-31). Bu sebeple kişinin özdenetimi sağlaması, vicdan sahibi olması ahlaki gelişim açısından çok önemlidir. Ahlak ilkeleri vicdanda temellenir. İnsan vicdanı sayesinde iyi ve kötü davranışları ayırt edebilir (Peker, 2017: 108-109). Ahlak sahibi birey, vicdan sahibi demektir. Kısacası, birey kendi davranışlarını kontrol edebilen bir sistem kurmuş ve davranışlarında tutarlı olmayı sağlamıştır (Hökelekli, 2009: 27). Aslında isteklerini kontrol altında tutan, sınırlandıran ve ahlaki kurallar çerçevesinde hareket eden bireyde özgürlüklerin en güzeli, en değerlisi olan manevi özgürlük hâkim olmuştur (Demirci, 2014: 28).

İnsan, sosyal bir varlıktır. Bu sebeple hem kendisi ile hem de toplumla uyum içerisinde yaşayabilmesi için, sosyal bir varlık olmanın gereklerini bilmesi ve davranışlarını bu çerçevede düşünerek sergilemesi gerekmektedir. İşte bu gerekliliklerde, insanın toplum içindeki her türlü davranışını, tutumunu ve insanlarla olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla ortaya konan ahlaki normlardır (Aydın ve Kaya, 2011: 17).

Toplumun ahlakı, bireylerin ahlaki olgunluklarıyla paralellik gösterir. Bireyler, ahlaki duygu, düşünce, tutum ve davranışlar açısından yeterince olgunlaşmışsa, ahlaki sorumluluklarda o nisbetle artar. Eğer bireyler bu olgunluğa ulaşmamışlarsa, topluma karşı olan ahlak anlayışları da geri de kalmıştır. Geri planda kalmış olan ahlak anlayışının sonucu olarak da birey, davranışlarında kendini sorumlu hissetmez ve toplumdan uzaklaştırılır. Bireyin ahlakının zayıflamasıyla toplumunda ahlakı zayıflatılmış olur (Erdem, 2002: 158-159).

Toplumdaki milli ahlak değerlerinin nesilden nesile devam etmesi huzur, güvenlik ve istikrar için önemlidir. Bu sayede hem kendimizden önceki kuşaklarla

olan birlikteliğimizi korumuş oluruz hem de toplumu oluşturan bireyler olarak ortak bir sisteme sahip çıkmış oluruz. Böylece toplumda bir arada rahat yaşama şansını yakalamış oluruz. Hiç değişiklik göstermeyen ya da hep değişen bir toplum sağlıklı bir toplum değildir. Sağlıklı bir toplum, istikrar içerisinde değişme gösteren bir toplumdur. Bu sebeple bireylerin ahlak geleneklerine hep bağlı kaldıklarını veya bağlı kalmaları gerektiği söylenemez. Ahlakın bütün çağlarda ve mekânlarda geçerliliği olan ve değişmeyen değerleri vardır. Örneğin; aciz olan insanlara merhamet göstermek, saygı duymak, yakınlarla yardım etmek, dürüst olmak bu gibi genel değerler farklı zamanlarda farklı toplumlarda da farklı şekillerde geçerli olmuştur. Zaten toplumları birbirinden ayıran nokta da burada ortaya çıkmaktadır. Bu ahlaki kuralların zamana ve toplumun ihtiyacına göre şekil alıp uygulanması, hayata uygun bir hale getirilmesi, temelinin korunması ve bir sonraki kuşağa aktarılması önemlidir (Güngör, 1997: 21-22). Bu konuda zaman bağlaması kavramından söz etmek isabetli olur. Zaman bağlaması, bir kuşağın, kendinden önceki kuşaklardan devraldığı bilgi, kültür ve birçok özelliği geliştirerek bir sonraki kuşağa aktarması durumu şeklinde ifade edilir. Bu kavramın anlamını idrak etmiş olan bireyler gelecek kuşaklara bırakacakları mirası geliştirme amacına ve hassasiyetine sahip olur. Bu bilinç ancak ahlaki değerler ışığında oluşur. Köklerinin farkında olan bireyler, gelecek kuşaklara bu aidiyet duygusuyla huzurlu bir toplum temellerini oluşturacaklardır (Çelebi, 2014: 01). Bir toplumun huzurlu olabilmesi, o toplumu oluşturan bireylerin ahlaki gelişime verdikleri önemle paralellik gösterir (Turiel, 2002: 101).

Ahlaki olgunlaşma kavramı söz konusu olduğunda kavramın daha çok insanın içsel özelliklerinin gelişimiyle alakalı olduğunu ifade edilebilir. Bu sebeple ahlaki olgunluk kavramında, birey bir gelişme sürecini takip eder. Bu gelişme sürecinde niteliklerini ve karakterini geliştirir, içsel değişimler geçirir. Yani ahlaki olgunluk;

-Kişinin ahlaki davranışının ortaya çıkış sürecinde rol oynayan akli, duygusal ve davranışa dönük becerileri bir bütünlük içerisinde geliştirmesi,

-Geliştirerek benimsediği ahlak anlayışına en üst düzeyde uygun tavır ve davranışları gerçekleştirmek için yetkinleşme süreci olarak açıklanmaktadır. Böylece ahlaki olgunluğa bakış açısında bütüncül bir yaklaşım olduğunu,

benimsenen ahlaki anlayış ile tutarlı davranışlar sergilendiğini, eğitsel ve kazandırılabilen bir yönü olduğunu ve becerilerin kazanılmasında bir yetkinleşme süreci geçirildiği görülmektedir (Tekin, 2017: 2291).

Kısacası bireylerin ahlaki olgunlukları, ahlaki olarak kabul edilen duygu, düşünce, davranış ve tutum açısından ulaşılabilen en üst düzey olarak ifade edilmektedir (Lickona, 1991; aktaran: Şengün 2008: 36). Bu durumda, bireylerin ahlaki davranışları ile ahlaki sınırlar dahilinde olan istek ve arzuları arasında uyum var ise ahlaki olgunlukta üst düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Ahlaki gelişim süreci sonucunda birey, ahlaki olgunluğa ulaşır. Ahlaki gelişim sürecini temelde biyolojik, psikolojik ve sosyal olmak üzere birçok faktörün etkisi altında devam etmektedir. Bireyin ahlakı üzerinde etkili olan bu faktörler, aynı zamanda onun ahlaki olgunluk düzeyini etkileyen ve belirleyen faktörlerdir. Bu sebeple birey, dünyaya ilk geldiği andan itibaren ailesinden, çevresindeki insanlardan, ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışları tecrübeler elde ederek kazanır. Doğumla başlayan ahlaki olgunlaşma süreci, hayatın son bulmasına kadar devam eder (Şengün, 2008: 38).

1.2. TUTUM

1.2.1. Tutum Kavramı ve Mahiyeti

Batı dillerinde “attitude” olarak ifade edilen tutum kelimesi Türkçemizde “tavır, vaziyet alış, duruş, duruş sergileme” gibi kavramlarla açıklanmaktadır. (Certel, 2014: 162; Redhouse, 2009: 54). Türkçe’ de ise tutum, “Bir mesele karşısında takınılan tavır, davranış, muamele” şeklinde tanımlanmaktadır (Ayverdi, 2005: 1764).

Araştırmanın temel kavramlarından biri olan tutum, “Bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir” (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar 2017: 102).

Tutum, olumsuzluktan olumluya uzanan süreklilik çizgisi üzerinde bir nesne, birey veya olayla ilgili değerlendirmeleri içerir. Bu değerlendirmelerle ilgili davranışa yatkın hale gelme durumudur (Plotnik, 2009: 588).

Peker tutum kavramını, “Kişinin herhangi bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde belirleme tarzı” olarak tanımlamıştır (2017:

146). Terim olarak tutum, “Organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimidir” (Cüceloğlu, 2007: 521).

Tutum kavramı, bireyin çevresindeki herhangi bir olgu ya da nesneye yönelik sahip olduğu tepki eğilimidir. Bireyden durum veya olaylar karşısında beklenen olası davranış biçimidir. Bir eşya, bir olay, bir kişi veya kişiler tutumun konusu olabileceği gibi, herhangi soyut bir kavram, olgu ya da durum da tutuma konu olabilmektedir (İnceoğlu, 2011: 7).

Tutum kavramını Allport, ”Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel hazır olma hali” şeklinde tanımlamış, “Belirli bir yönde davranmaya zihinsel ve duygusal hazırlık ya da eğilimi” olarak görmüştür. (Dönmezer, 1982: 97; İnceoğlu, 2011: 13; Feedman, 2003: 338).

Certel de tutumu, “Herhangi bir objeye veya duruma önceden tespit edilmiş belirli bir şekilde reaksiyonda bulunma”, “Fertlerin objektif bir durum karşısında o durumla ilgilenmeleri sonunda kendi davranışını belirleme tarzı”, “Bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim” şeklinde tanımlarla açıklamıştır (2014: 162-163).

Bir başka ifadeyle tutum, “Belirli bir sosyal obje konusunda bireylerde mevcut olan ve bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri taşıyan gizil eğilimleri ifade etmektedir” (Bilgin, 2003: 396).

Tutum, bir olaya, nesneye ya da bireye karşı belli bir tavrı ve davranışı ortaya koymaktır. Tutumlar, davranışları doğurur. Bu sebeple bireyin bir durumu ve nesneyi kabul veya reddetmesi, olumlu veyahut olumsuz bir değerlendirme yapması onun tutumuna bağlıdır (Sain, 2014; 18).

Tutum kavramı, kullanan kişinin teorik yönelimine ve felsefesine bağlı olarak farklı anlamlar, farklı içerikler taşıyabilmektedir. Budak tutumu, “Kişinin belli bir insana, gruba, nesneye, olaya, vb. yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine ve davranmasına yol açan oldukça istikrarlı, yargısal bir eğilimdir” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanım kişilik ve sosyal psikoloji alanındaki genel kabul doğrultusunda bir tanımdır (2005: 772).

Tutum (attitude), zaman zaman değerle (value) birleştirilmektedir. Fakat değer, tutumdan daha genel bir doğaya sahiptir. Tutum kavramı, belli bir durumda özel bir tercihe dönüktür ve kesinlikle hissetme duygusunu içermektedir. Tutumların öğrenilmesi sadece “duyguların öğretiminden” daha fazlasını gerektirir. Aynı zamanda, insanın performansını etkileyen eğilimini ve özel tercihlerini içermektedir. Tutum, bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara veya durumlara karşı seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olarak da tanımlanabilir (Gagne and Driscoll, 1988; Aronson and Briggs,1983: aktaran: Senemoğlu,2010: 418).

İnsanlar davranışlarını sergilemeden önce düşünürler. Sonuca varmak için kararlar alırlar. Aldıkları kararları hayatlarında uygularlar. Bu sebeple davranışların, belli bir niyet sonucu ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Sonuca odaklı bir niyet, davranışı belirler. Bu durumda davranışlarımızı doğrudan tutumlar değil niyetler belirler. Yani tutumlarımız niyetlerimizi, niyetlerimiz de ortaya koyduğumuz davranışlarımız belirler (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017: 124). Niyet kavramını belirtmişken Sufi eğilimli bilgin ve düşünür olan Haris el Muhasibi’ ye değinmemiz isabetli olur. Muhasibi “dini-ahlaki davranışın değerini belirleyen şey “niyet” tir demiştir. Buradaki niyet kavramını davranışlara yön veren tutum olarak düşünebiliriz. Muhasibi için niyet (tutum), “insanın bir işi bir amaçla yapmak istemesidir. Bu dini niyetin muhtevası, Allah’a karşı duyulan saygı ve sevgidir. Bu niyetle (tutumla) gelişen ruh hâlleri ve davranışlar gerçek bir dini değeri ifade eder” şeklinde açıklamıştır (Hökelekli, 2010: 28-30). Niyet, bilinçli, iradeli ve güçlü bir yönelişi ifade etmektedir. Özellikle davranışın gerçekleşme sürecinde, istenen fiile yönelme, inanma, kalbin kararlılığını göstermektedir. Bireyin kararlılığı doğrultusunda niyetlerini, doğru veya yanlış ve dini veya din dışı davranışlar gerçekleştirecektir (Muhasibi, 1998: 147).

Tutum kavramı, duyguları, fikirleri, sosyal bilişi ve sosyal davranışı etkiler. Tutum “Nesnelerin, insanların, durumların, soyut düşünceleri ve sosyal politikaları da içeren hayatın diğer yönlerinin ve onlara verilen tepkilerin uygun olan veya olmayan beğenileri ve hoşnutsuzlukları değerlendirmeler” olarak tanımlanmıştır (Atkinson ve Hilgard, 2014: 658).

Bütün bu tanımlamaları incelediğimizde birçok farklı tutum tanımı yapıldığını görmekteyiz. Ağilkaya, “tanımlar arasında belli bir mutabakat sağlanamamış olsa da tanımlar incelendiğinde tutum tanımının içermesi gereken dört ana unsurda pek çok araştırmacının hemfikir olduğu anlaşılmaktadır. Bu dört unsur; tepki vermeye hazır olma, güdülenme gücüne sahip olma, durağan olma ve değerlendirmeyi içermesi” olarak değerlendirmiştir (2008:138).

1.2.2. Tutumun Özellikleri

Araştırmacıların tanımları değerlendirildiğinde tutumların;

- Bireye ait olduğunu ve gruplara ya da kamuya ait olsa bile tutumların bireysel olarak ele alınıp ölçüldüğünü,
- Doğrudan gözlenemediği için, kişinin gözlenebilen davranışlarından dolaylı olarak anlaşıldığını,
- Birey için anlam taşıyan ve bireyin farkında olduğu bir objeyle ilgili olduğunu,
- Bireyin duygu, düşünce ve davranış eğilimlerinin bütünleşmesi olarak ifade edildiğini görürüz (Certel, 2014: 163; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017: 106-107; Cüceloğlu, 2007: 521).

Tutum, daha önce de ifade edildiği gibi doğrudan gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Bu yüzden tutum gözle görülemez ama gözlenebilen davranışlara yol açar. Bu davranışları gözlemlenerek herhangi bir tutum varlığından bahsedilebilir. Örneğin; sabah ezanından rahatsız olduğunu ileri süren birinin dine karşı olumsuz bir tutumu olduğunu düşünebilir (Peker, 2017: 147).

Tutumlar uzun sürelidir. Bireyin geçici sürede gösterdiği bazı eğilimleri, o bireyin tutumu olarak değerlendiremeyiz. Bir eğilimin tutum olabilmesi için, bireyin o eğilimi uzun süreli olarak göstermesi gerekir (İnceoğlu, 2011: 8-10; Cüceloğlu, 2007: 521).

Tutum, herhangi bir obje veya duruma karşı bireyin karakteristik bir şekilde reaksiyonda bulunmasına temel olan, devamlı ve ısrarlı bir zihni hazır olma durumudur. Tutumun kendisi davranış değildir. Tam da bu noktası çok önemlidir. Tutum davranışın ön şartıdır. Tutum obje ve olayları belli bir şekilde

değerlendirme işlemi olarak da düşünülebilir. Tutumlar, “iyi-kötü”, “olumlu-olumsuz”, “düşük-yüksek” gibi ifadelerle nitelendirilir. Bunun sonucunda da lehte ya da aleyhte bir karar verilir (Ünal, 1981: 9).

Her tutumun bir yönü vardır. Bu yön, olumlu ya da olumsuz bir tepki eğilimidir. Tutumun yönü olumlu olursa kişi o nesne ve olgulara karşı olumlu duygular, değerlendirmeler ve eğilimler gösterir. Birey bu duruma karşı yaklaşma, yönelme, koruma ve geliştirme eğilimi gösterir. Eğer tutumun yönü olumsuzsa, kişi o durum ya da nesneden uzaklaşma, kaçınma, değiştirme eğilimi gösterir (Certel, 2014: 164; Peker, 2017: 146).

Tutumla sergilenen davranış unsuru, o tutumla alakalı her türlü davranış eğilimini içine alır (Uysal, 1996: 28). Davranışlarımız gibi tutumlarımızda öğrenme yoluyla gerçekleşir. Tutumlar, bireyin kazanılmış kişiliğinin bir parçası olduğu için davranışlar üzerinde belirgin etkilere sahiptir. Bu sebeple tutumlardan yola çıkarak davranışlar tahmin edilebilir (Morgan, 2009: 364). Tutumun kendisi gözlemlenemez. Sadece bireyin gözlemlenebilen davranışlarını değerlendirerek o bireyin tutumu hakkında bir sonuca varılabilir (Aslan, 2009: 78; Uysal: 1996: 29-30).

1.2.3. Tutumu Etkileyen Faktörler

Bireylerin tutumu, konu olan nesne ve olgulara yönelik yaşadıkları tecrübeler, edindikleri bilgilere ve sahip oldukları inanca göre şekillendirdikleri tavırlardan oluşur. Bu sebeple tutumlar, bireyi diğer bireylerden ayıran kişilik özellikleri arasında yer alır (Certel, 2014: 165).

Bireyin yetiştiği çevre, ihtiyaç, güdüler, kişilik özellikleri tutumların oluşumunda ve gelişiminde etkili olan faktörlerdir (Tavşancıl, 2002: 79–80). İnsanlar tutumlara sahip olarak dünyaya gelmezler. Çevre şartları, tutumların oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı bireylerin tutumlarına bakılarak sosyal normlar ve kültürel değerlere ulaşılabilir. Doğrudan deneyim, taklit, sosyal öğrenme, pekiştirme gibi yollarla edinilen tutumlar farklı sebeplerden dolayı değiştirilebilir. Bu sebepler; eğitim, çalışma, iş alışkanlıklarının kazandırılması veya dine yönelim gibi hususlardır (Aslan, 2009: 79).

Tutumlar; objeleri, davranışları, düşünceleri, bireyleri ve kurumları belli bir şekilde değerlendirmeye sebep olurlar. Bireyin bir nesneyi kabul etmesi veya reddetmesi, olumlu veyahut olumsuz olarak değerlendirmesi tutumuna bağlıdır (Kaya, 1998: 44).

Bir olguya yönelik olumlu tutum; karşılık verme isteği gösterme, karşılık vermekten mutluluk duyma, olumlu bir değer olarak kabullenme, inanma, bağlanma, kendini adama ve değerlerle uyumlaşma şeklindeki davranışları kapsar (Yalçın, 1997: 30-31).

Tarih boyunca Osmanlı İmparatorluğu'nun fethettiği toprakların halkına göstermiş olduğu dini hoşgörü ve özgürlük, günümüzde hala Osmanlılar hakkında olumlu bir tutuma sebep olmaktadır. Çağımızda gerçekleşen bazı şiddet saldırıları başta Amerika olmak üzere çeşitli Avrupa ülkelerinde “İslami terör” ve “İslamofobia” olarak isimlendirilerek İslamiyet’e ve Müslümanlığa karşı olumsuz bir tutum gelişmesine yol açmaktadır. Kısacası, dindar olan bir kişinin yardımına ya da zararına uğrayan bir kişi başından geçen tecrübesinden yola çıkarak dine karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum sergileyecektir (Ağılkaya, 2008; 141). Çocukluk döneminde camilerde verilen yaz Kur’an kurslarındaki hocalardan olumsuz tavır ve davranışlara maruz kalmış bir bireyin, hayatı boyunca camiye her gidişinde bu olumsuz tutumunu hatırlayışı ve hocalara karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olacaktır. Hatta bu gelişen olumsuz tutumunun etkisi kendi çocuğunu yansıtarak camiye yaz kurslarına göndermeyecektir. Kısacası, bireylerin davranışlarının çoğu daha önceki tecrübelerinin etkileriyle de gerçekleştirilmektedir. Demek ki tecrübeler tutumları etkileyen faktörlerden biri olarak davranışlara yön vermektedir.

Tutumlar çok sayıda davranışı etkileyebilir. Bu yüzden tutumların değiştirilmesi ve ölçülmesi davranışa yön verir. Örneğin; insanların belli ürünleri satın alması veya belli partilere oy vermesini sağlayacak çalışmalarla milyarlarca dolar her sene harcanmakta, bu şekilde insanların tutumlarına yön verilmektedir (Plotnik, 2009: 588).

1.2.4. Tutumun Öğeleri

Bireyin yaşantısı üzerinde çok fazla etkili olan ve davranışlarına yön veren tutumlar üç öğeden (bileşenden) oluşur. Bunlar; bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerdir. Bilişsel öğe, tutum nesnesine yönelik inanç, kanaat ve bilgilerden oluşmaktadır. Bir tutumun bilişsel içeriğinde, olumsuz bir bakış açısından olumlu bir bakış açısıyla değerlendirmeye kadar değişen bir çeşitlilik vardır. Duygusal öğe, inançlara bağlı olarak geliştirdiğimiz heyecan ve duygulardan oluşmaktadır. Hem korkular hem de duygular tutumların şekillenmesinde çok fazla etkiye sahiptir. Davranışsal öğe ise, belirli bir biçimde tepki göstermeye hazırlık sürecidir. Belli davranışlarda bulunmak tutumun şekline yön verir. Örneğin; daha önce başımızdan geçen iyi veya kötü bir tecrübenin bizde o davranışla ilgili olumlu-olumsuz, zayıf-güçlü etkilerde bir tutum oluşmasına sebep olabilir (Plotnik, 2009: 588; Kavas, 2013: 144; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017: 104-106; Uysal, 1996: 29; Peker, 2017: 146).

Tutum bilişsel yönüyle, eski yaşantılara dayalı bilinçli bir inanç olabilir. Duygusal yönüyle, hoşlanma-hoşlanmama ya da olumlu-olumsuz şeklinde kendini gösterebilir. Davranışsal yönle tüm bahsettiğimiz bu öğeleri davranışlarına yansıtma süreci gerçekleşir. Karşılıklı etkileşim içinde bulunan bu bileşenler, bütünleşmiş duygu-biliş-davranış sistemini oluşturur. Bileşenlerden birinde sıkıntı olursa tutum değişikliğine sebep olur (Budak, 2005: 772).

Yine daha önce de belirttiğimiz gibi tutumların, bilişsel, duygusal ve davranışsal eğilimleri içermesi gerekir. Bu sebeple tutum, yalnızca bir düşünce veya duygu değildir. Tutum eğilimi içerisinde bilişsel süreç; inancı, duygusal süreç; duygu ve heyecanları içerir. Davranışsal süreç de gözlenebilen faaliyetleri kapsar (Cüceloğlu, 2007: 521; Tavşancıl, 2002: 72-79).

Bireyin bir konu ile ilgili bildikleri, o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öğe), birey o konuya ilişkin olumludur dediğimizde (duyuşsal öğe), bu durumu birey sözleri ve davranışları ile gösteriyorsa (davranışsal öğe) olarak ifade edebiliriz (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017: 102-103).

Sosyal psikologların hepsi bu üç unsur üzerinde araştırma yapmazlar. Bazıları tutumun bilişsel yönüne ağırlık verir ve sadece bu yönüyle araştırma

yaparlar. Bazıları ise, tutumun duygusal ögesi üzerinde dururlar. Modern psikologların anlayışı ise tutumu değerlendirirken üç yönünü de beraberce ele alarak incelemektir (Cüceloğlu, 2007: 521).

Bu ögeler arasında uyumlu bir birlik vardır. Fakat farklı tutumların ögelerinin güç dereceleri de farklıdır. Bir tutumda duygusal öge güçlü olurken, başka bir tutumda davranışsal öge güçlü olabilir. Bir de gözden kaçırmamız gereken bir hususta tutumların bireylere göre farklılık gösterebileceği meselesidir. Örnek verecek olursak; dini tutuma sahip iki kişiyi düşünelim. Birisi dine karşı saygılıdır ve dinin ilkelerini kabul eder, mantıklı bulur, ama ibadet etmez. Bu kişi de dini tutumun bilişsel ve duygusal ögeleri güçlüdür. Davranışsal ögesi zayıf kalmıştır. Diğer kişi de dinin ilkelerinde mantık aramaz, düşünmez ama Allah'ın emirleri olduğu için ibadetlerini yapar. Bu kişide ise duygusal ve davranışsal ögeler daha güçlüdür, bilişsel öge geri planda kalmıştır (Hümbetova, 2011: 32).

1.2.5. Dini Tutum

Dini tutum, “bir kişinin lehte veya aleyhte, dinle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirleme tarzıdır” şeklinde tanımlanmıştır (Uysal, 1996: 30).

Dini tutum, “kişinin dinle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirleme tarzıdır. Yani kişinin, dine dair bilgi ve inançları (zihni unsur), dinin herhangi bir esasından hoşlanması veya hoşlanmaması (duygu unsuru) ve dinle ilgili lehte veya aleyhteki davranışları (davranış unsuru) o bireyin dini tutumunu oluşturur”. Örnek verecek olursak; birey “din insanlara huzur ve mutluluk getirir” inancına sahipse olumlu bir dini tutuma sahiptir ve bu inancının yayılması için uğraşır. Tam tersi “din insanların geri kalmasına neden olur” inancıyla dinin aleyhinde bir tutuma sahip ise dinin eğitimine bile karşı çıkabilir (Peker, 2017: 147; Kızılgöçer, 2017a: 46).

Dini tutum davranışlardan ibaret değildir. İnsanın duygu, düşünce ve davranış boyutlarının bütünleşmesidir. Yani dini tutum kişinin dine karşı geliştirdiği zihinsel, duygusal ve davranışsal eğilimlerin etkisindedir. Kişi dine karşı zihninde bir değişiklik geliştirdiğinde bu durum kendisini duygu ve davranış boyutlarında da gösterir. Kişinin zihninde din kavramı nasılsa, duygu, düşünce ve

davranış eğilimleri de bir bütün olarak aynı şekilde kendisi gösterecektir (Kaya, 1998: 45).

1.2.6. Dini Tutumun Öğeleri

Dini tutumlarında tüm tutumlarda olduğu gibi aynı üç ögesi (bilişsel, duygusal, davranışsal) vardır. Dini tutumun bilişsel ögesi; dini inanç, dini düşünce ve dini bilgilerden oluşmaktadır. Bilişsel öge, ferdin dini tutumunun içine yerleşmiş olan inançlarıdır. Yani dini tutumun bilişsel öğeleri; bireyin, dini bilgileri öğrenmeyle ve yaşantılarına yansıtılmalarıyla dolaylı olarak kazanılır. Kişinin sahip olduğu bilgi birikimi olumlu veya olumsuz tutumunu etki eder. Dini bilgiler ne kadar doğru ve sağlıklı öğrenilirse dini tutumlarda o derece gerçekçi ve sağlıklı olur (Kula: 2006: 513).

Dini tutumun duygusal yönünü de bireyin iç dünyasındaki heyecanlar ve duygular oluşturmaktadır. Dinle ilgili konulara ilgi duyma, sevme gibi duygular dini tutumun duygusal yönüdür. Duygusal öge, bilişsel öge gibi değildir, daha durağan ve süreklidir. Çünkü bireyin duyguları çabuk değişmez. Dini bilgiler ise her an öğrenilebilen ve hızlıca değişebilen bir özelliğe sahiptir. Dini tutumun bilişsel yönü çabuk değişebiliyorken, duygusal yönü ağır basan birinin dini tutumunun değişmesi çok daha güç olmaktadır (Kaya, 1998: 46).

Dini tutumun davranış ögesine geldiğimizde ise karşımıza dini ibadetler, pratikler, faaliyetler, hareketler ve işler çıkmaktadır. Davranışsal öge dini davranış eğilimidir. Yani, dini tutuma göre davranış eğilimi gerçekleşir. Bireyin dini tutumu olumlu ise, bu durum onun dini davranışına yansıtacaktır ve dini davranış eğilimi olumlu olacaktır. Eğer bireyin dini tutumu olumsuzsa, dini davranış eğilimi olumsuz olacaktır. Dini davranışından bireyin dini tutumunu anlarız. Davranışsal ögenin ortaya çıkması içinde dini bilgilerin iyi bir şekilde öğrenilmesi gerekmektedir. Yani dini bilgi, dini düşünce, dini inanç, dini duygu ve dini davranış dini tutumu oluşturan halkalar olarak düşünülebilir. Birinin eksikliğinde diğer öge gerçekleşmez ve dini tutum ortaya çıkmaz (Kaya, 1998: 47-48).

1.2.7. Dini Tutumun Oluşumu ve Gelişimi

Dini tutumun objeleri, din ve dini öğelerdir. Bireyin dine yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturması, onun dini tutumunu açıklar. Bireyin dini tutumunun yönü, dine karşı beslediği duygularından anlaşılmaktadır. Dine karşı olumlu-olumsuz duygularının olması, hoşlanıp-hoşlanmaması, dini bilgileri öğrenmeyi arzu edip-etmemesi dini tutumunun yönünü gösterir. Kısacası, dini tutum dine yönelik devamlı ve düzenli duygu, bilgi ve davranış eğilimlerinden oluşur (Kaya, 1998: 45).

Bireyin gözlenen davranışlarından dolayı olarak anlaşılan ve davranışa hazırlayıcı bir eğilim olarak tanımlanan tutum kavramı gibi dini tutumu da doğrudan gözlemek mümkün değildir. Bireyin dine karşı olan tutumunu, dine yönelik davranışlarından anlayabiliriz. Eğer birey, dinin gereklerini yapıyorsa ve bu davranışları yapmaktan haz duyuyorsa bu kişinin dine karşı olumlu bir tutumu olduğunu düşünülebilir. Tam tersi birey, dine karşı uzak duruyorsa, din aleyhinde davranışlar gösteriyorsa bu sefer de dine karşı olumsuz bir dini tutumu var diyebiliriz (Kula: 2006: 513).

Bu kısımda olumlu ve olumsuz dini tutum kavramlarına kısaca göz atalım:

Olumlu Dini Tutum: Bireyin dine karşı olumlu düşünce, duygu ve davranış eğilimi içerisinde olma meylidir.

Olumsuz Dini Tutum: Bireyin dine karşı olumsuz düşünce, duygu ve davranış eğilimi içerisinde olma meylidir (Kaya, 1998: 35).

Bireylerin her konu da olduğu gibi dini konularda da olumlu ya da olumsuz bir tutumu vardır. Bireyin olumlu ya da olumsuz dini tutumu; ailesinden, arkadaş çevresinden, okulundan, kitle iletişim araçlarından, din ile ilgili edindiği bilgilerden, çevresinde dindar olarak gördüğü kişilerin tutum ve davranışlarından etkilenir. Bu etkiler ile bireyin kendi zihinsel gelişimi birleşir ve dini tutumu ortaya çıkar (Apaydın, 1999: 221; 2001: 34; 2002: 187; 2016b: 82).

Dini tutumların oluşmasında ve gelişmesinde aile, sosyal çevre, kültür, ihtiyaç, istek, bilgi birikimi, kişilik özellikleri ve doğrudan yaşanan tecrübeler etki eden faktörlerdir (Certel, 2014: 172-176; Peker, 2017: 152-156).

İnsanlar, din duygusuna ve inanma ihtiyacına doğuştan sahiptirler. Ama dini duygu, düşünce ve tutumların belli bir kalıba girmesi sonradan çevre

faktörünün etkisiyle olmaktadır. Çocuk çevresini anlamaya başladığı andan itibaren ailesinde ve çevresinden görmüş olduğu dini uygulamalardan etkilenir. Dini davranışları taklit etme yoluyla öğrenmeye başlar. İşte bu sebeple dini tutumların gelişmesinde ailenin etkisi büyüktür. Çocuklar zamanlarını anne ve babaları ile geçirdikleri için ebeveynlerinin dini inanç, tutum ve davranışlarını benimserler. Yine aynı şekilde anne ve babadan sonra zamanlarını geçirdikleri kardeş, arkadaş, akraba ve öğretmenlerde olumlu ya da olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmesinde etkilidir (Boyar, 2012: 19). Danimarka’da yapılan bir araştırmada öğrenciler üzerinde dini konularda en etkili olan faktörler olarak sırayla aile, kişisel ilgi ve okul olduğu ortaya çıkmıştır (Ağılkaya, 2008: 138).

1.3. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ

1.3.1. DKAB Dersi Tanım ve Tarihçe

Eğitim kelime olarak, “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişilik geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” gibi anlamlara gelmektedir (TDK, 2005: 605). Eğitim kavramı, bir plan ve hedef doğrultusunda bireyin yetiştirilmesi, ruhen ve bedenlen geliştirilmesi için yapılan bütün çalışmalar olarak tanımlanmıştır (Ayhan, 1971: 409). Belirli amaçlar doğrultusunda birey yetiştirme, bireye bilgi, beceri ve tutum kazandırma süreci olarak ifade edilmiştir (Tanrıögen, 2006: 15).

Eğitim, insanoğlunun doğumundan ölümüne kadar hayatının her alanına etki eden bir süreçtir. İnsanlar hayat boyu sosyal bir öğrenme faaliyeti içerisinde. Dolayısıyla eğitim hem bireyi hem de bireyler vasıtasıyla toplumu şekillendirmektedir (Yılmaz, 2009: 01). Din eğitimi ise, “ferdin çeşitli terbiye edici vasıtalarla ruhen ve manen geliştirmek yaratıcının buyruklarına boyun eğecek hale getirilmesi ve bununla ilgili bilgilerin öğrenilmesi ve özümsemesidir” (Tosun, 2012: 22).

Türkiye’ de Cumhuriyet tarihi boyunca dinin; devlet, eğitim, toplum ve birey hayatında konumunun nasıl olması gerektiği konusu her daim tartışmalara sebep olmuştur. Bu tartışmaların en önemli boyutunu okullardaki din öğretimi oluşturmaktadır. Ülkemiz bu konuda oldukça zengin bir deneyime sahiptir.

Tarihsel süreç içerisinde okullarda din derslerine hiç yer vermemekten, seçmeli ders olarak verilmesine ve daha sonra zorunlu ders haline getirilmesine kadar uzanan farklı seçenekler yaşanmıştır (Kaymakcan, 2007: 03).

Ülkemizde yaşanan tecrübeler sonucunda T. C. 1982 Anayasasının 24. maddesinde “Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. 14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dinî âyin ve törenler serbesttir. Kimse, ibadete, dinî âyin ve törenlere katılmaya, dinî inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dinî inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz. Din, ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta-öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır” ifadesi yer almaktadır (Anayasa, 1982: 24 ve 14.Mad.)

Milli Eğitim Bakanlığı 29 Mart 1982 tarih ve 2109 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan 18. 02. 1982 tarih ve 30 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararıyla önceki yıllarda ilk ve ortaöğretim kurumlarında isteğe bağlı olarak okutulmakta olan “Din Bilgisi” dersleri ile zorunlu dersler arasında yer alan “ahlak” dersleri birleştirmiş ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ismiyle yeni bir program oluşturmuştur. Dersin adı Talim Terbiye Kurulu’nun 21. 10. 1982 gün ve 139 sayılı kararıyla “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” olarak değiştirilmiştir. Dersin temel ilkeleri yeniden düzenlenerek 30. 10. 1986 yılında ve 2219 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır. Tekrar mahiyetinde olan bu programda bazı üniteler çıkarılarak değişiklikler yapılmıştır. Son program ise 13 Nisan 1992 tarihli 2356 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmış, tüm resmi ve özel okullarda uygulanmıştır (Altaş, 2002: 154). Bu doğrultuda 1982’ de hazırlanan ve köklü bir değişiklik olmayan ortaöğretim DKAB dersi öğretim programı, 23 yıl sonra daha detaylı olarak yeniden hazırlanmıştır. Değişen ihtiyaçlar çerçevesinde ve yeni pedagoji anlayışıyla kazanımlar oluşturulmuştur. Din eğitiminde geleneksel İslam öğretimi anlayışının günümüzdeki ihtiyaçları karşılamamakta olduğu ve değişim ihtiyacının kendini hissettirdiği ortak kanaatiyle hazırlanmıştır. Bu sorunların

çözümüne cevaben 2005 yılında değiştirilen yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programını görmekteyiz (Kaymakcan, 2007: 03).

Bilim, teknoloji ve iletişim alanlarında çok hızlı değişimlerin yaşanması, insanların hedef ve ihtiyaçlarını etkilemiştir. Bu durumun sonucunda tüm sosyal kurumlar kendilerini güncellemek zorunda kalmışlardır. Bütün öğretim programlarında olduğu gibi din öğretiminin de günümüzde ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde güncelleme yapma gereksinimi doğmuştur (İpek, 2016: 29). Arpacı, bireyin gelişim ve değişimlere uyum sağlaması için öğretim programlarının yaşanan güncel gelişmeler ve yenilikler ışığında yeniden yapılanması gerektiğini vurgulamıştır (2012: 152).

Dolayısıyla Din Öğretimi Genel Müdürlüğü 2017 yılında, program geliştirme alanındaki son gelişmeler çerçevesinde, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu hükümlerine uygun olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Taslak Öğretim Programı hazırlanmıştır. Geliştirilen programla öncelikle öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif ve doğru bilgi sahibi olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum, davranış ve ahlaki değerlerle bir arada yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir. Bu bağlamda “Örgün eğitim kurumlarımızda din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi, bir bilgi ve kültür verme vasıtası olmakla beraber, aynı zamanda öğrencilerin bilgi elde etme yolları ve aklını kullanma kabiliyetlerini geliştiren bir süreç olması da hedeflenmiştir. Öğrencilerin kendi akıl yürütme gücünü kullanarak varlıklar içindeki konumunu belirlemesine katkıda bulunması” amaçlanmıştır (MEB, 2017: 01). Yapılan tespitler doğrultusunda öğretim programları gözden geçirilip güncellenmiş ve yenilenmiştir. Programa 2018-2019 eğitim- öğretim yılı itibarıyla uygulamaya geçecek ve sonrasında yapılacak izleme, değerlendirme sonuçlarına göre yine gerekli güncellemeler yapılacaktır (MEB, 2018).

Yapılan son öğretim programının öğrencilerin gelişim özelliklerini ve yapılan çalışmalarda ortaya konulan öneri ve sonuçları dikkate alan bir program olduğu görülmektedir.

1.3.2. DKAB Dersi Bağlamında Din ve Ahlak Eğitimi

Din, insanlık tarihi boyunca önemli bir yere sahip olmuştur. Her toplum kendi dini geleneği ve tarihsel gerçekleriyle bağlantılı din eğitimi ve öğretimi faaliyetlerini sürdürmüştür. Din eğitimi ve öğretimi faaliyetlerini en güzel şekilde yapabilmek birçok faktörle ilişkilidir. Başta aile, okul, müfredat, öğretmen, öğrenci, veli vb. boyutlar bu bağlamda değerlendirilir. Bu boyutların her biri çok önemlidir. Din öğretimi faaliyetlerinde hedef kitlesi olan öğrencilerin üzerine odaklanılmalı ve din kültürü ve ahlak dersine yönelik tutumların tespiti için bilimsel çalışmalar yapılmalıdır (Zengin, 2013: 272).

Din eğitimi tarihin her döneminde ve her toplumunda bir ihtiyaç olarak görülmüştür (Kaya, 2001: 43). Aynı şekilde ahlak eğitimi de “sağlıklı düşünen, hisseden ve davranan bireylerin yetiştirilmesi için gerekli ve vazgeçilmez bir eğitimidir.” (Aydın, 2013: 24).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesine göre “Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir.” (MEB, 2005). Nitekim eğitimin görevi, bireyi sadece bilişsel yönde değil, (zihinsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, duygusal) açılardan bir bütün olarak geliştirmektir (İpek, 2016: 37). Bacanlı, Milli eğitimin temel kanununda duyuşsal hedefler eğitimin genel amaçları olarak belirtildiğini ancak “dersin özel hedefleri olabildiğince bilişsel hedeflerden oluştuğunu, bu da alt hedef düzeylerinin duyuşsal hedefleri ihmal etmelerini doğurduğunu” ifade etmiştir (2006: 13).

Din ve ahlak öğretiminin amaçları arasında bilişsel davranışlar yanında duyuşsal davranışlar da vardır. Bilişsel davranışlar öğrenmiş olduğumuz bilgiler, duyuşsal davranışlar ise bireylerin duygularından oluşan duygusal davranışlarla yani tutumlarla ilgilidir (Bacanlı, 2006: 07). “Din ve ahlak eğitiminde, ahlaki davranışları benimsemek ve dine karşı olumlu tutum içinde olmak, dini ve ahlaki bilgilere sahip olmak kadar önemlidir” (Kaya, 2001: 44).

Din Kültürü ve ahlak bilgisi dersi duyuşsal hedeflere sahip olan bir derstir. Din Kültürü ve ahlak Bilgisi dersinin genel amacı, “Temel eğitim ve ortaöğretimde, Türk Milli Eğitim Politikası doğrultusunda öğrencilere İslam Dini ve Ahlak Bilgisi ile ilgili yeterli bilgi kazandırmak, bireylerin dini ve ahlaki yönden gelişimlerini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir.” (Bilgin ve Selçuk, 2000: 65).

Nitekim birçok araştırma sonuçlarına göre okullarda DKAB dersinde “Ele alınan konuların çok azı duygu seviyesinde işlenmekte ve çalışmaların çoğunun bilgi alanına dönük olduğu” nu göstermektedir. Öğretmenler farkında olmadan bilgi alanına gereğinden fazla önem vermektedir. Alanla alakalı bilme, onunla ilgili davranışı kazanmaya yetmez. Dolayısıyla bilgi aktarımıyla öğrenciye duygu ve davranış kazandırılmaz (Bilgin ve Selçuk, 2000: 124-126).

Ahlaki bilgi ve duyguların var olması demek ahlaki ilkelerin tamamen yerine getirilmesi için yeterli değildir. Birey, ahlaki kazanımları karşıt pek çok şey arasından seçerek kendi özgür iradesiyle günlük hayatında davranışlarına yansıtmalıdır. Zaman içerisinde birey, ahlaki yeteneklerini daha kalıcı hale getirir. Zaten ahlaki ilke ve kuralların içselleştirilmesi DKAB derslerinin genel hedefleri arasında bulunmaktadır (Akyürek, 2007: 25). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri diğer dersler gibi bireyin gelişimine yardımcı olmak durumundadır. DKAB dersleri ahlaki açıdan: “Öğrencilerin ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olabilmeleri, öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirebilmeleri, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini fark edebilmeler” amaçlanmaktadır (MEB, 2005: 14; 2006: 10).

DKAB derslerinin temel amaçları arasında; öğrencilerin manevi ihtiyaçlarına ve sorularına cevap vermek, öğrencilerin ahlaken tutarlı davranışlar ortaya koyabilmesi için rehberlik yapmak yer almaktadır. “Hangi anlayışa dayanırsa dayansın bütün eğitim sistem ve felsefelerinde eğitimden beklenen temel görevlerin başında fertlerin bütün yeteneklerini ortaya çıkarıp, geliştirmek, temel duygu ve ihtiyaçlarını uyumlu bir şekilde doyurmak gelmektedir” (Doğan ve Tosun, 2002: 5-6). Nitekim ”Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersi, çocuğun topluma ayak uydurmasını sağlayan, toplumun dini ve kültürel mirasını tanıyabilmesine yardımcı olan, dini hayatın gerektirdiğini öğrenmesini ve

davranışlarını şekillendiren, toplumun değerlerini öğrenciye aktaran bir ders” tir (Arpacı, 2013: 211).

Ahlaki duygu ve düşüncelerden ayrı düşünemeyeceğimiz vicdan, bireyin aldığı bilgi ve kazandığı anlayışla birlikte, etkili ve olumlu bir araç haline gelebilir. Açından DKAB derslerini düşündüğümüzde, öğrencilerin ahlaki gelişim konusunda vicdan olgusunu yeterli bir şekilde değerlendirebilirsek sorumluluk duygusuyla kendi kendilerini muhasebe edebilme sağlayabiliriz. “Ahlak eğitimde en etkili araçlardan biri vicdandır.” Bireyleri hiç kimsenin göremeyeceği durumdayken, hiçbir ceza ve kötü muameleye uğramayacağından emin olduğu zamanlarda bile yanlış yapmasından alıkoyan, vicdandır. Zaten bu sebeple bireyleri dürüst vicdanlara sahip olarak yetiştirmek ahlak öğretiminin hem amacı hem de aracı olmalıdır (Bilgin ve Selçuk, 2000: 112,113). DKAB dersleri, çocuğun, kendi eylemlerini değerlendirmesini sağlayan bir ahlaki yetkinliği desteklemesi açısından da çok önemlidir (Akyürek,2007).

Toplumun, kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesi için, bireylerin bazı kuralları içselleştirmesi gerekmektedir. Bu kurallar bireyin çevresiyle nasıl uyumlu olacağı ile ilgilidir. Ahlak eğitimi de bu nokta da devreye girmektedir. Kuralların bireyler tarafından içselleştirilmesi, geçerliliğini yitirmiş kurallar atılması, gerekli olanlar ise yeniden güncellenerek hayatlara dahil edilmesiyle ortaya çıkar. Zaten ahlak gelişimi toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız pasif bir uyma hali değil, topluma etkin bir uyum sağlayacak değerler sistemini oluşturma sürecidir (Senemoğlu, 2010: 62).

Ahlak ve din eğitimi, ilk olarak aileler tarafından işte bu sebeplerden dolayı bilinçli bir şekilde çocuklara verilmelidir. Daha sonraki süreçte de okullarımızda her derste örtük program çerçevesinde öğrencilerimize kazandırılmalıdır. Zaten güncellenen öğretim programımız da ahlaki ilkelere ve değerlere çok fazla önem verilmektedir. Burada en büyük sorumluluk da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ve öğretmenlerine düşmektedir.

1.3.3. DKAB Dersi Bağlamında Tutum

Bir önceki kısımda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde din ve ahlak eğitimi üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda okullarda DKAB dersi ve DKAB

öğretmenlerimiz çok önemli bir rol üstlenmekte olduğunu belirtilmiştir. Bu bölümde de öğrencilerin DKAB dersine ve DKAB öğretmenine karşı tutumlarının ahlak ve din eğitimi açısından ne denli önemli olduğu konusu vurgulanmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi bağlamında tutum kavramını değerlendirecek olursa; “bu derse karşı öğrencinin tutumu henüz gelişmemişse tutumu ”nötr”, bu dersi beğenmiyor ve reddediyorsa tutumu “olumsuz” ve ya bu dersi seviyorsa tutumlu “olumlu” dur.” denilebilir. Olumlu tutuma sahip olan öğrenci dersinde başarılı olur. Dersin konularına ilgi ve merak duyar. Bu sebeple dine karşı tutum ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumu arasında yakın bir ilişki vardır. Yine aynı şekilde dersin öğretmenine yönelik olan tutumu da çok önemlidir. (Kaya, 2001: 45). Günlük hayatımızda olay ve olgulara karşı olan tutumlarımız davranışlarımıza yön verir. Birey, sevilen ya da hoşlanılan, cazip gelen şeyleri yapmaktan hoşnut olur. İstekle yapıldığı için uygulama noktasında da daha başarılı olunur. Belli bir zaman sonra içselleştirilerek, şahsiyetin bir parçası haline getirilir.

Tutumlar, daha önce de belirtildiği gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç bileşenden oluşmaktadır. Etkili bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönler birlikte ele alınarak bütünsel yaklaşımla verilmelidir. Bu üç tutum ögesi bütünsel olarak kullanılmalıdır. Çünkü dini bilginin davranışa dönüşebilmesi için önce bilişsel öge olan bilgi öğretilmeli, sonra davranışsal öge olan öğrenilen bilginin hayata aktarılmasıyla, davranışa dönüştürülmesi gerçekleşmelidir. Tabi bu süreç içerisinde diğer önemli öge olan duygusal ögenin de ihmal edilmemesi gerekir. Çünkü bilginin davranışa dönüşebilmesi için bireyin, öğreneceği bilgiye karşı istekli olması ve önemli olduğuna inanması gerekmektedir. Yani bireyin duygusal yönü de din eğitimi açısından çok önem arz etmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde bilgi ve becerileri doğrultusunda davranışlara ağırlık verilirken, bu dersin duygu ve tutum boyutu ihmal edilmemelidir. Çünkü din, ahlak ve kişilik eğitiminin duygusal yönü, bilişsel yönüne göre daha fazla öneme sahiptir (Kaya,2001: 46).

DKAB dersine yönelik tutumu etkileyen faktörlerden bir diğeri de DKAB öğretmenidir. Öğretmen öğrenci ilişkisinde ve etkileşiminde, öğretmene yönelik tutum önemli bir yer tutmaktadır (Arıcı, 2007: 170). Eğitim-öğretim

etkinliklerinin başarılı olmasında öğretmen- öğrenci arasındaki duygusal ve sosyal ilişki önem arz etmektedir. Çünkü bir dersin amaçlarının gerçekleşmesi, öğretmenin mesleki birikiminin yanı sıra, öğrencileri ile kurduğu ilişkilerine bağlıdır (Bilgin, 1980: 126). Öğrenciler, öğretmenin kişiliğine, kendilerine olan yakınlığına ve samimiyetine dikkat ederler (Bilgin, 1976: 317). Yapılan bazı çalışmalarda, DKAB dersine yönelik tutum ile bu dersin öğretmenine karşı tutum arasında yakın bir ilişkinin olduğu, öğretmenini seven ve olumlu tutum içinde olan öğrencilerin bu dersi genellikle sevmekte ve olumlu tutum geliştirebildikleri görülmektedir. Aynı şekilde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisine karşı olumlu tutuma sahip olan bir öğrencinin dini tutumunun da olumlu yönde olduğu ifade edilmektedir (Kaya, 2001: 45). Öğretmenler bilgiyi öğretmeyi ön plana almak yerine, önce dersi ve bilgiyi sevmeyi öğretmelidirler. Öğrenciye bilgi sevdirecek olursa zaten öğrenci kendisi bilgiyi bulur ve öğrenir (Kaya, 2001: 46).

Bireyin din ve ahlak gelişimi tutumuna etki eden faktörlerdir bir diğeri de “kendisi” dir. Sonuçta insan ahlak ilkelerine doğduğu andan itibaren hazır bulunmaktadır. Bu ilkeler toplumsal ve dini değerlerdir. Bu nokta da bireyin kendisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Birey din ve ahlak ilkelerini kabul etmesi ya da etmemesi tutumuyla kendisine etki etmektedir. Seçim bireye kalmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda bireyin seçimiyle kendi din ve ahlak gelişimine olumlu ya da olumsuz bir tutum şekillendirmektedir (Akan, 2007: 14). Dolayısıyla DKAB dersi içeriğinin ve DKAB öğretmenin öğrencinin geliştireceği tutuma yön vermede aktif bir role sahip olabileceği düşünülmektedir.

“Ahlak, insani bir değerdir ve tüm insanlığa aittir. Ferdi ve toplumsal çözülmeye ve bozulmaya ancak ahlakilikle set çekilebilir.” Modernizm insanı tüm geçmişinden, tarihinden, değerlerinden soyutlamakta ve değerleri bütünüyle kaybettirmektedir. Dolayısıyla bireylerde şahsiyetten, ahlaktan yoksun kalmaktadır. Bu yüzden insanın yeniden inşasına, bunu başarabilecek ahlaki yapıya ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç ferdi ve toplumun Allaha doğru hareketini gündeme getirmektedir. Ahlakın örnekliğini onu yaşayan Hz. Muhammed’i ve bütün ahlaki prensiplerin yer verildiği Kuranı kerimi gözlerin önüne sermektedir. Bu durum bizleri eğitime götürür. Ama modernist bir eğitim anlayışına değil, çünkü modern eğitim dayandığı felsefe bireyin fitratını dikkate almaz. Bu eğitim

anlayışı fitrata, fitratın bilgisine (maddi- manevi) dayanacaktır. Takipçi değil, özgün olacaktır. Kendi dünyasına, tecrübesine dayanacağından şahsiyetçi olacaktır. Bir ayağı bilimde, teknikte olacak ama özgün bir üretimi amaçladığı için insanlığın huzuruna, güzelliklerine beden vererek gelişip serpilecektir. İnsan ruhuna, gönül dünyasına ineceğinden bütünü kucaklayacak, ayrımcı, kırıcı olmayacaktır. Usulü sevgi olacaktır. Çünkü çağdaş egoizmi ancak sevginin ateşi yakabilir. Bu sevgide Allah sevgisinden kaynaklanır ve tüm varlığı sarar. Kuran temellidir, örneği bütün hayatıyla insanlığa örnek olan Peygamber Hz. Muhammed'dir." (Tozlu, 2014: 56,57 II). Hz. Peygamber (sav.) yeni bir toplum oluşumunda, çocukların ve gençlerin yetiştirilmesine çok önem vermiştir. Onlarla yakından ilgilenmiş, ilgi ve yeteneklerine uygun görevler vererek, sorumluluk bilinçlerinin gelişmesine ve özgüvenlerinin artmasına destek olmuştur. Usve-i hasene (en güzel örnek) olan Hz. Muhammed (sav.) bir peygamber olmasının yanında bir öğretmen ve bir lider olarak da gençlere karşı tutumu ve yaklaşımı öğrenilebilirse, çocuklara ve gençlere islami ölçüde ahlaklarına tesir edilebilir. (Karabulut, 2016: 391).Ancak bu anlayış bilinciyle verilecek bir DKAB dersi öğrencilerin hayatlarına dokunabilir, din ve ahlak eğilimlerini arttırabilir.

İslam dini açısından bakıldığında, din eğitimi ve ahlak eğitimi diye bir ayrımın olmadığını görürüz. Zaten dinin temel amacı, insanı erdemli kılmaktır. Bu açıdan değerlendirdiğimizde seküler ahlak eğitiminin idealize ettiği insanın özellikleriyle dinin hedeflediği insanın özellikleri aynıdır (Acuner, 2004: 51).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi bağlamında öğrencinin geliştireceği tutumuyla, aslında öğrencinin bütün hayatına sirayet edebilecek bir boyut karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığının DKAB dersleri öğretim programının bu düşünceler çerçevesinde toplumun ihtiyaçları doğrultusunda güncellemeler yaparak her daim bu hassasiyeti göstermesi gereklidir. Aynı şekilde okullarımızın ve DKAB dersi öğretmenlerimizin de öğrencilerin dini tutumlarına ve ahlak anlayışlarına DKAB dersleri aracılığıyla tesir edebilme idrakiyle çalışmalarını gerçekleştirmelidirler.

Öğretmenler, öğrencilerin psikolojik ve içsel dünyalarını keşfedebildiklerinde onların sevgi, saygı, bağlılık ve değer gibi duygularını da kazanmış olurlar (Nazıroğlu, 2011: 201). Öğretmeni tarafından sevildiğini ve

kendisine değer verildiğini hisseden ğrenci derse karşı da olumlu tutum geliştirecektir.

ğrenme-ğretme sürecinde öğretmenin ders işlerken kullandığı ğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri öğrencinin derse olan ilgi ve olumlu tutumunu arttırmaktadır. Öğretmen, dersin verimli geçmesi ve öğrencilere az zamanda daha fazla bilgi öğretebilme olanağı sağlayan eğitsel teknik ve yöntemlerle kendini geliştirmelidir (Geçit, 2011: 02). Öğretmenin ders işleyişi öğrencilerin derse olan tutumlarını etkilemektedir.

İyi bir ders kitabı sadece bilgi vermekle kalmayıp, öğrenciyi araştırmaya, düşünmeye ve kendi kendine çalışmaya sevk edici olmalıdır. Kısacası eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olmalıdır (Aydın, 2011b: 415). Ders kitaplarının öğrenciler tarafından beğenmesi de derse yönelik tutumlarını etkilemektedir.

Tüm derslerde olduğu gibi öğrenciler için ğretmen dersi sevmeye önemli bir faktördür. Ders ile ğretmen arasında kurulan bu bağ öğrencilerin daha sonraki yıllarda da o derse karşı tutumuna etki edecektir. DKAB dersi ile İslam dinini öğrenen ğrenci doğal olarak DKAB dersi ğretmeni ve DKAB dersi ile kurduğu bağı dini tutumuna da yansıtacaktır. DKAB dersi için Dkab ğretmenlerine daha fazla sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerin dini davranış, dini tutum, dini duygu, dini düşünce ve dini yaşayışlarına olumlu ve kalıcı tesirler bırakmak her DKAB dersi öğretmeninin vicdanen sorumluluğudur. Bazı yetişkinlerden, çocukluk dönemlerindeki din hocalarının olumsuz tutumlarının kalıcı izlerini görmekteyiz. şiddet içeren eli sopalı din hocalarıyla maceralarının üzerinden yıllar geçmiş olmasına rağmen ayrıntılı olarak anlattıklarına şahit oluruz. Bazı yetişkinlerimizde tam tersi her hali ve davranışıyla zihinlerinde güzel bir örnek olarak kalan din hocalarını anlattıklarına da şahit oluruz. Bu sebeple araştırmada demografik değişkenlerin dışında ğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarına etki edebileceğini düşünülen DKAB dersi öğretmenini sevme-sevmeme durumu, DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini beğenme-beğenmeme durumu ve DKAB dersi kitaplarını beğenme-beğenmeme durumu gibi çeşitli değişkenlere yer verilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmektedir.

2. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırıldığından ilişkisel araştırma modeline başvurulmuştur. İlişkisel araştırma modelinde iki ya da daha fazla değişken arasında var olan ilişki bu değişkenlere müdahale edilmeden araştırılmakta ve ilişki düzeyi belirlenebilmektedir. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişkenin ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçladığından açıklayıcı olarak görülebilir. Değişkenler arası ilişkinin pozitif bulunması değişkenlerin birisi artarken diğersinin de arttığını, negatif bulunması ise değişkenlerin birisi artarken diğersinin azaldığını göstermektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2015).

Araştırma aynı zamanda ortaöğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığından tarama modeline başvurmuştur. Tarama modeli geniş bir katılımcı grubunun bir konudaki düşüncelerini, tutumlarını, inançlarını anlamaya yönelik olarak bilgi toplanması ve katılımcılara bu konu ile ilgili sorular sorulması ile gerçekleşmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2015).

2. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Rize ili merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 10290 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma maliyet ve zamanın kısıtlı olması nedeniyle evren yerine evreni temsil edecek bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 768 ortaöğretim öğrencisinden veri toplanmıştır. Örneklem

belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Buna göre cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen okul türüne göre farklılaşan bireyler araştırmaya dahil edilmiştir. Örnekleme bulunan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri okul türü, aile gelir düzeyi, anne öğretim durumu, baba öğretim durumu gibi demografik özellikleri ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 1’de öğrencilere yönelik demografik bilgiler gösterilmekte olup öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri okul türü bilgilerine yer verilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Sınıf Düzeyi, Öğrenim Gördükleri Okul Türüne İlişkin Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	442	57.6
	Erkek	326	42.4
Yaş	13	1	0.1
	14	105	13.7
	15	196	25.5
	16	182	23.7
	17	228	29.7
	18	52	6.8
	19	4	0.5
Okul Türü	Fen Lisesi	160	20.8
	Sağlık Lisesi	160	20.8
	Anadolu Lisesi	151	19.7
	Sosyal Bilimler Lisesi	140	18.2
	Kız ve Erkek Teknik Lisesi	157	20.4
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	201	26.2
	2. Sınıf	198	25.8
	3. Sınıf	192	25.0
	4. Sınıf	177	23.0
	Toplam	768	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin %57.6’sının (n=442) kız, %42.4’ünün (n=326) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %0.1’i (n=1) 13, %13.7’si (n=105) 14, %25.5’i (n=196) 15, %23.7’si (n=182) 16, %29.7’si (n=228) 17, %6.8’i (n=52) 18 ve %0.5’i (n=4) 19 yaşındadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 15.92’dir. Öğrencilerin öğrenim

gördükleri okul türüne göre dağılımları incelendiğinde %20.8'inin (n=160) fen lisesinde, %20.8'inin (n=160) sağlık lisesinde, %19.7'sinin (n=151) anadolu lisesinde, %18.2'sinin (n=140) sosyal bilimler lisesinde ve %20.4'ünün (n=157) kız ve erkek teknik lisesinde öğrenim gördüğü görülmektedir. Örnekleme yer alan öğrencilerin %26.2'si (n=201) 1. sınıfta, %25.8'i (n=198) 2. sınıfta, %25'i (n=192) 3. sınıfta ve %23'ü (n=177) 4. sınıftadır.

Tablo 2'de öğrencilerin ailelerine yönelik demografik bilgileri gösterilmekte olup öğrencilerin anne öğretim düzeyi, baba öğretim düzeyi ve ailelerinin gelir durumu ile ilgili bilgilerine yer verilmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Aile Gelir Durumu, Anne ve Baba Öğretim Durumuna İlişkin Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Gelir Durumu	Düşük	22	2.9
	Orta	682	88.8
	Yüksek	64	8.3
Anne Öğretim Durumu	Okur-Yazar Değil	22	2.9
	Sadece Okur-Yazar	24	3.1
	İlkokulu Terk Etmiş	58	7.6
	İlkokul Mezunu	244	31.8
	Ortaokul Mezunu	165	21.5
	Ortaöğretim Mezunu	179	23.3
	Lisans Mezunu	72	9.4
	Lisansüstü Mezunu	4	0.5
Baba Öğretim Durumu	Okur-Yazar Değil	3	0.4
	Sadece Okur-Yazar	4	0.5
	İlkokulu Terk Etmiş	28	3.6
	İlkokul Mezunu	139	18.1
	Ortaokul Mezunu	191	24.9
	Ortaöğretim Mezunu	249	32.4
	Lisans Mezunu	137	17.8
	Lisansüstü Mezunu	17	2.2
Toplam		768	100.0

Tablo 2 incelendiğinde örnekleme bulunan öğrencilerin %2.9'unun (n=22) ailelerinin gelir durumunun düşük, %88.8'inin (n=682) ailelerinin gelir durumunun orta ve %8.3'ünün (n=64) ailelerinin ise gelir durumunun yüksek olduğu görülmektedir. Anne öğretim durumuna göre dağılım incelendiğinde öğrencilerin %2.9'unun (n=22) annesinin okur-yazar olmadığı, %3.1'inin (n=24)

annesinin sadece okur-yazar, %7.6'sının (n=58) annesinin ilkokulu terk etmiş, %31.8'inin (n=244) annesinin ilkokul mezunu, %21.5'inin (n=165) annesinin ortaokul mezunu, %23.3'ünün (n=179) annesinin ortaöğretim mezunu ve %9.4'ünün (n=72) annesinin lisans mezunu ve %0.5'inin (n=4) annesinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Baba öğretim durumuna göre dağılım incelendiğinde öğrencilerin %0.4'ünün (n=3) babasının okur-yazar olmadığı, %0.5'inin (n=4) babasının sadece okur-yazar, %3.6'sının (n=28) babasının ilkokulu terk etmiş, %18.1'inin (n=139) babasının ilkokul mezunu, %24.9'unun (n=191) babasının ortaokul mezunu, %32.4'ünün (n=249) babasının ortaöğretim mezunu ve %9.4'ünün (n=72) babasının lisans mezunu ve %0.5'inin (n=4) babasının lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerini sevme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ders işleyişini beğenme ve kendilerini dindar görme durumlarına ilişkin bilgilere Tablo 3'de yer verilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları, Öğretmenleri, Ders İşleyişine İlişkin Görüşleri ve Dindarlık Algılarına İlişkin Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Dindarlık	Hiç Dindar Değilim	22	2.9
	Pek Dindar Değilim	77	10.0
	Orta Derecede Dindarım	386	50.3
	Dindarım	245	31.9
	Çok Dindarım	38	4.9
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenir misiniz?	Hayır	105	13.7
	Kısmen	351	45.7
	Evet	312	40.6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninizi sever misiniz?	Hayır	53	6.9
	Kısmen	162	21.1
	Evet	553	72.0
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?	Hayır	94	12.2
	Kısmen	249	32.4
	Evet	425	55.3

Tablo 3 incelendiğinde örnekleme yer alan öğrencilerin %2.9'u (n=22) kendisini hiç dindar değilim, %10'u (n=77) kendisini pek dindar değilim, %50.3'ü (n=386) kendisini orta derecede dindarım, %31.9'u (n=245) kendisini dindarım ve %4.9'u (n=38) kendisini çok dindarım olarak tanımlamaktadır. "Din Kültürü ve

Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenir misiniz?” sorusuna öğrencilerin %13.7’si (n=105) hayır, %45.7’si (n=351) kısmen cevabını verirken %40.6’sı (n=312) evet cevabını vermiştir. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninizi sever misiniz?” sorusuna öğrencilerin %6.9’u (n=53) hayır, %21.1’i (n=162) kısmen, %72’si (n=553) evet cevabını vermiştir. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?” sorusuna öğrencilerin %12.2’si (n=94) hayır, %32.4’ü (n=249) kısmen, %55.3’ü (n=425) evet cevabını vermiştir.

2. 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğrenciler ve ailelerine ilişkin demografik bilgileri, öğrencilerin kendilerini dindar görme durumları ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri, ders işleyişi ve kitapları ile ilgili düşüncelerini edinmek üzere hazırlanmıştır. Belirtilen özelliklerin ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” nin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarına, puanlanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.3.1. Ahlaki Olgunluk Ölçeği

“Ahlaki Olgunluk Ölçeği” Şengün ve Kaya (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın incelenerek ahlaki olgunluğun göstergesi olan 223 madde yazılarak madde havuzu meydana getirilmiştir. Ölçek puanlarının geçerliğine yönelik olarak yapı geçerliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ve kapsam geçerliği kanıtları elde edilmiştir. Bunun yanı sıra madde geçerliğine yönelik olarak madde ölçek korelasyonları incelenmiştir. Uzman görüşü alınarak ölçek verilerinin kapsam geçerliği kanıtları elde edilmiştir. Ondokuz Mayıs Üniversitesinde çalışan alan uzmanı 25 öğretim elemanının görüşü sonucunda madde geçerliği düşük 138 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 85 madde üzerinde ise gerekli değişiklikler yapılarak ön uygulama aşamasına geçilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış olup “hayır, hiçbir zaman” (1),

“çok nadir” (2), “ara sıra” (3), “çoğu zaman” (4), “evet, her zaman” (5) şeklinde derecelendirilmektedir. 830 öğrenciden oluşan bir örnekleme ölçek uygulanmış ve yapı geçerliği kanıtı elde etmek üzere faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör yükü .30’un altında olan 19 madde faktör analizi sonucunda ölçekten çıkarılmıştır. Nihai formu 66 maddeden oluşan ölçek tek boyutlu olup ahlaki olgunluğa ilişkin varyansın %20.74’ünü açıklamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .30 ile .63 aralığında değişmektedir. Madde ölçek korelasyon katsayılarının ise .34 ile .60 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerliğe yönelik olarak “Ahlaki Olgunluk Ölçeği”nin “Değerlerin Belirlenmesi Testi” ile ilişkisi incelenmiştir. 104 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda ahlaki olgunluk ile değerlerin belirlenmesi testinin gelenek ötesi düzey puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmış olup korelasyon katsayısı .21 bulunmuştur.

Ahlaki olgunluk ölçek verilerine ilişkin güvenilirlik kanıtı elde etmek amacıyla Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış, test-tekrar test ve eşdeğer yarılar güvenilirlik belirleme yöntemleri uygulanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi 54 ortaöğretim öğrencisine ölçeğin 10 gün ara ile iki kez uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Test-tekrar test katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Eşdeğer yarılar yöntemi sonucunda ise güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen bu çalışmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanarak ölçek verilerine ilişkin güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Sonuçta Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .931 olduğu bulunmuştur. Kline’a göre (2011) Cronbach Alfa katsayısının .90 üzerinde olması güvenilirliğin mükemmel olduğunu göstermektedir.

“Ahlaki Olgunluk Ölçeği”nde yer alan 14 madde (4, 7, 15, 16, 17, 18, 29, 33, 37, 38, 45, 62, 65, 66) olumsuz olduğundan puanlanırken ters çevrilmesi gerekmektedir. Ahlaki olgunluk ölçeğinden yüksek puan almak ahlaki olgunluk gösterme düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

2.3.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” Kaya (2001) tarafından geliştirilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumunu ölçmek

amacıyla öncelikle diğer dersler için geliştirilen tutum ölçekleri incelenmiştir. İnceleme sonrası tutumu ölçebilecek 64 madde yazılmıştır. Ardından ölçme ve değerlendirme dersi almış 106 Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi üçüncü sınıf öğrencisine maddelerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin tutumu ölçüp ölçmediği sorulmuştur. Bu aşamada "iyi ölçek", "kısmen ölçek", "ölçemez" ve "kararsızım" şeklinde bir derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu işlem sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumunu iyi ölçtüğü sonucuna ulaşılan 45 madde belirlenmiştir. 45 maddelik taslak ölçek 944 İlköğretim ve Ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup “kesinlikle katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “kararsızım” (3), “katılıyorum” (4), “kesinlikle katılıyorum” (5) şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçek verilerinin geçerlik kanıtı yapı geçerliği aracılığıyla elde edilmiştir. Yapı geçerliğine yönelik olarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonrası ölçeğin tek faktörlü olduğu, 20 maddeden oluştuğu ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumuna ilişkin varyansın %42.86’sını açıkladığı bulunmuştur. Maddelerin faktör yüklerinin .51 ile .76 aralığında değiştiği bulunmuştur. Madde geçerliğine yönelik olarak madde ölçek korelasyonları incelenmiştir. Madde ölçek korelasyon katsayılarının .52-.76 aralığında değiştiği bulunmuştur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ölçek verilerine ilişkin güvenilirlik kanıtı elde etmek amacıyla Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve eşdeğer yarılar güvenilirlik belirleme yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Eşdeğer yarılar yöntemi sonucunda ise güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanarak ölçek verilerine ilişkin güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Sonuçta Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .954 olduğu bulunmuştur. Kline’a göre (2011) Cronbach Alfa katsayısının .90 üzerinde olması güvenirliliğin mükemmel olduğunu göstermektedir.

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Tutum Ölçeği”nde yer alan 9 madde (4, 5, 6, 11, 12, 13, 16, 18, 20) olumsuz olduğundan puanlanırken ters çevrilmesi gerekmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum ölçeğinden yüksek puan

almak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumun olumlu olduğu anlamına gelmektedir.

2. 4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması sürecinde kişisel bilgi formu, “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” basılı formlar halinde hazırlanmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere araştırmaya katılımın gönüllü olduğu belirtildikten sonra öğrencilerden maddeleri içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Sonuçların bireysel olarak değerlendirilmeyeceği vurgulanmıştır. Boş madde bırakılmaması, bir maddeye birden fazla yanıt verilmemesi ile ilgili bilgiler verildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Formların uygulanması yaklaşık bir ders saati (40 dakika) sürmüştür.

2. 5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Veriler sosyal bilimler için bir istatistik paket programı (SPSS) aracılığıyla çözümlenmiştir. Her ölçekteki olumsuz maddeler dönüştürülerek toplam puanlar hesaplanmış ardından toplam puanların ortalaması alınmıştır. Yaş, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, kendini dindar görme durumu değişkenlerinde bazı kategorilerdeki kişi sayısının oldukça az olması nedeniyle kategori birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu yönde yaş 14 yaş ve altı, 15 yaş, 16 yaş, 17 yaş ve üzeri şeklinde düzenlenmiştir. Anne ve baba öğrenim durumu ilkökul mezunu ve altı, ortaokul mezunu, ortaöğretim mezunu, lisans ve lisansüstü mezunu şeklinde yeniden kategorileştirilmiştir. Kendini dindar görme durumunda ise hiç dindar değilim ile pek dindar değilim kategorileri birleştirilerek biraz dindarım şeklinde tekrar isimlendirilmiştir.

Örnekleme bulunan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri okul türü, sınıf düzeyi, aile gelir durumu, anne ve baba öğretim durumu, kendini dindar görme durumu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenini sevme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri elde edilmiştir. Ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ölçeklerinin güvenilirliğine yönelik

Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ortalamaları üzerinden ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu hakkında yorum yapılmıştır. Değerlendirmeler yapılırken ortalamaların düştüğü aralıklar göz önüne alınmıştır. Buna göre 1 ile 1.79 aralığındaki ortalamalar tamamen katılmıyorum (hayır, hiçbir zaman), 1.80 ile 2.59 aralığındaki ortalamalar katılmıyorum (çok nadir), 2.60 ile 3.39 aralığındaki ortalamalar biraz katılıyorum (ara sıra), 3.40 ile 4.19 aralığındaki ortalamalar katılıyorum (çoğu zaman) ve 4.20 ile 5.00 aralığındaki ortalamalar tamamen katılıyorum (evet, her zaman) aralığı ile örtüşmektedir.

İki bağımsız grubun ortalamaları arasında fark bulunup bulunmadığı incelenirken ilişkisiz örneklemeler için t testine, ikiden fazla grubun ortalamaları arasında fark bulunup bulunmadığı incelenirken ise tek yönlü ANOVA'ya başvurulmaktadır. Fakat ilişkisiz örneklemeler için t testinin ve tek yönlü ANOVA'nın gerçekleştirilebilmesi için her bir grubun normal dağılım ve grup varyanslarının homojenliği şartlarını sağlaması gerekmektedir. Dağılımların normallığı değerlendirilirken çarpıklık ve basıklık değerlerinden yararlanılabilmektedir. Varyansların homojenliği kavramı dağılımın yaygınlığının benzerliğine ilişkin olup F istatistiği ile değerlendirilebilmektedir. F istatistiği varyansların (değişkenliğin) benzerliğini incelemektedir. Tek yönlü varyans analizinde varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığında güçlü (kararlı) bir teknik olan Welch testi kullanılabilir. İki den fazla grup bulunduğunda ve gruplar normallik varsayımını karşılamadığında ya da veri sayısı az olduğunda tek yönlü ANOVA'nın nonparametrik alternatifi Kruskal Wallis H testi kullanılabilir. İlişkisiz örneklemeler için t testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis H testi gruplar arasında fark olup olmadığı hakkında bilgi verirken farkın büyüklüğüne ilişkin bilgi vermez. Bu nedenle etki büyüklüklerine başvurulmaktadır. Tek yönlü varyans analizinde birden fazla grup arasında ortaya çıkan farklılığın hangi ikili gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılır. Tek yönlü ANOVA'da varyansların homojenliği varsayımının karşılanması veya karşılanmaması durumunda farklı testlere başvurulur. Örneğin varyansların homojenliği varsayımı karşılandığında Tukey, Scheffe, Bonferroni gibi testler kullanılabilirken varyansların homojenliği

varsayımı karşılanmadığında Tamhane T2, Dunnett's C testlerine başvurulabilir. Kruskal Wallis H testinde ise nonparametrik çoklu karşılaştırma testine başvurulur (Alpar, 2014; Can, 2017).

Cinsiyetin ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu üzerinde farklılık oluşturma durumu bağımsız örneklem için t testi aracılığıyla incelenmiştir. Bağımsız örneklem için t testi yapılmadan önce ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, and Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, and Mallery, 2001, s.86) nedeniyle ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenerek bağımsız örneklem için t testleri gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra varyansların homojenliği Levene testi ile değerlendirilmiş ve sonuçlar ahlaki olgunluk ($F=.026$, $p=.873>.05$) ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ($F=1.047$, $p=.307>.05$) için varyansların eşitliğinin sağlandığını göstermiştir. Etki büyüklükleri ise d katsayısı ile hesaplanmıştır.

Yaşın ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu üzerinde farklılık oluşturma durumu ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla incelenmiştir. İlişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA yapılmadan önce ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, and Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, and Mallery, 2001, s.86) nedeniyle ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ahlaki olgunluk ($F=1.093$, $p=.351>.05$) ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ($F=2.059$, $p=.104>.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılandığının belirlenmesi üzerine ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşleri üzerinde farklılık oluşturma durumu Welch testi aracılığıyla

incelenmiştir. Welch testi yapılmadan önce ahlaki olgunluk puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle ahlaki olgunluk için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ahlaki olgunluk ($F=3.127$, $p=.014<.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılanmadığının belirlenmesi üzerine Welch testi gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar varyansların homojenliğinin sağlanmaması nedeniyle Tamhane T2 testi ile incelenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumları üzerinde farklılık oluşturma durumu her bir grup için çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olmaması nedeniyle Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Gruplar arası farklılıklar belirlenirken nonparametrik çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Etki büyüklükleri η^2 değeri ile hesaplanmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyinin ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılık oluşturma durumu Welch testi aracılığıyla incelenmiştir. Welch testi yapılmadan önce ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumu için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ahlaki olgunluk ($F=2.727$, $p=.043<.05$) ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ($F=4.621$, $p=.003<.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılanmadığının belirlenmesi üzerine Welch testi gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumunun ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılık oluşturma durumu bazı hücrelerdeki veri sayısının 30'un altında olması nedeniyle nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir.

Anlamli fark bulunan değişkenler için gruplar arası farklılıklar belirlenirken nonparametrik çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Etki büyüklükleri η^2 değeri ile hesaplanmıştır.

Anne eğitim durumunun öğrencilerin ahlaki olgunlukları üzerinde farklılık oluşturma durumu ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. İlişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA yapılmadan önce ahlaki olgunluk puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle ahlaki olgunluk için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ahlaki olgunluk ($F=.725$, $p=.537>.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılandığının belirlenmesi üzerine ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüğü η^2 değeri ile hesaplanmıştır. Anne eğitim durumunun öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılık oluşturma durumu Welch testi aracılığıyla incelenmiştir. Welch testi yapılmadan önce Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-2) – (2) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumu için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ($F=3.975$, $p=.008<.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılanmadığının belirlenmesi üzerine Welch testi gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar varyansların homojenliğinin sağlanmaması nedeniyle Tamhane T2 testi ile incelenmiştir.

Baba eğitim durumunun öğrencilerin ahlaki olgunlukları üzerinde farklılık oluşturma durumu ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. İlişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA yapılmadan önce ahlaki olgunluk puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett,

& Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle ahlaki olgunluk için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ahlaki olgunluk ($F=1.891$, $p=.130>.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılandığının belirlenmesi üzerine ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüğü η^2 değeri ile hesaplanmiştir. Baba eğitim durumunun ğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılık oluşturma durumu Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir. Welch F testi yapılmadan önce Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının her bir grup için arpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumu için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ($F=5.368$, $p=.001<.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılanmadığının belirlenmesi zerine Welch testi gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar varyansların homojenliğinin sağlanmaması nedeniyle Tamhane T2 testi ile incelenmiştir.

Öğrencilerin kendilerini dindar olarak görme durumunun öğrencilerin ahlaki olgunlukları üzerinde farklılık oluşturma durumu ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. İlişkisiz rneklemeler için tek yönlü ANOVA yapılmadan önce ahlaki olgunluk puanlarının her bir grup için arpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle ahlaki olgunluk için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ahlaki olgunluk ($F=1.017$, $p=.384>.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılandığının belirlenmesi üzerine ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası farklılıklar hücrelerdeki veri sayısı arasında fark olması nedeniyle Scheffe testi ile incelenmiştir. Etki büyüklüğü η^2 değeri ile hesaplanmiştir. Öğrencilerin

kendilerini dindar olarak görme durumunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumları üzerinde farklılık oluşturma durumu her bir grup için çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olmaması nedeniyle Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Gruplar arası farklılıklar belirlenirken nonparametrik çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Etki büyüklükleri η^2 değeri ile hesaplanmıştır.

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme durumlarının ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşleri üzerinde farklılık oluşturma durumu Welch testi aracılığıyla incelenmiştir. Welch testi yapılmadan önce ahlaki olgunluk puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle ahlaki olgunluk için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ahlaki olgunluk ($F=3.237$, $p=.04<.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılanmadığının belirlenmesi üzerine Welch testi gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar varyansların homojenliğinin sağlanmaması nedeniyle Tamhane T2 testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarını beğenme durumlarının din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılık oluşturma durumu benzer şekilde Welch testi aracılığıyla incelenmiştir. Welch testi yapılmadan önce Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumu ($F=5.726$, $p=.003<.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılanmadığının belirlenmesi üzerine Welch testi gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar varyansların homojenliğinin sağlanmaması nedeniyle Tamhane T2 testi ile incelenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu üzerinde farklılık oluşturma durumu ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. İlişkisiz

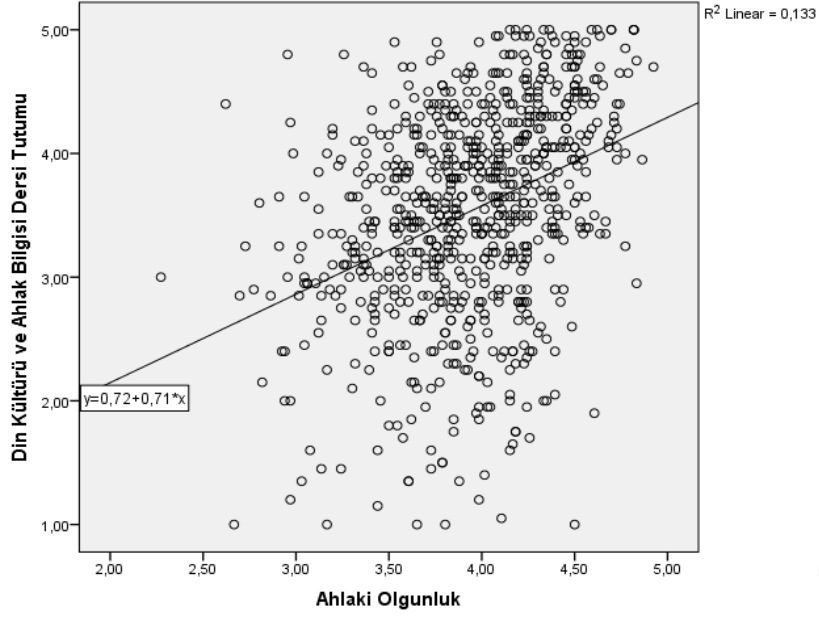
örneklem için tek yönlü ANOVA yapılmadan önce ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ahlaki olgunluk ($F=.135$, $p=.874>.05$) ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ($F=.944$, $p=.389>.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılandığının belirlenmesi üzerine ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası farklılıklar hücrelerdeki veri sayısı arasında fark olması nedeniyle Scheffe testleri ile incelenmiştir. Etki büyüklüğü η^2 değeri ile hesaplanmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumunun öğrencilerin ahlaki olgunlukları üzerinde farklılık oluşturma durumu ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. İlişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA yapılmadan önce ahlaki olgunluk puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle ahlaki olgunluk için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre ahlaki olgunluk ($F=.139$, $p=.870>.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılandığının belirlenmesi üzerine ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası farklılıklar hücrelerdeki veri sayısı arasında fark olması nedeniyle Scheffe testleri ile incelenmiştir. Etki büyüklüğü η^2 değeri ile hesaplanmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları üzerinde farklılık oluşturma durumu Welch testi aracılığıyla incelenmiştir. Welch testi yapılmadan önce Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum puanlarının her bir grup için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması

(George, & Mallery, 2001, s.86) nedeniyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumu için her grubun normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ($F=3.744$, $p=.024<.05$) için grupların varyanslarının eşitliği varsayımının karşılanmadığının belirlenmesi üzerine Welch testi gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar varyansların homojenliğinin sağlanmaması nedeniyle Tamhane T2 testi ile incelenmiştir.

Ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu arasındaki ilişki her iki değişken için normallik varsayımının karşılanmasıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden değerlendirilmiştir. Ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu puanlarının çarpıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005, s.28) ve basıklık değerlerinin (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001, s.86) ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu değişkenleri için tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığını göstermiştir. Pearson korelasyon katsayısı sonuçları değerlendirilirken Büyüközürk (2011) tarafından sunulan değerler temel alınmıştır. Buna göre .30 altındaki korelasyon katsayıları düşük, .30 - .70 arasındaki korelasyon katsayıları orta ve .70 üzerindeki korelasyon katsayıları yüksek olarak yorumlanmaktadır.

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının ahlaki olgunluğu yordama durumu basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizini gerçekleştirebilmek için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ve ahlaki olgunluk tek değişkenli normallik göstermeli, yordayan ve yordanan değişkenler arasındaki ilişki doğrusal olmalıdır (Can, 2017). Korelasyon katsayısı hesaplanırken ahlaki olgunluk ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının tek değişkenli normallik sergilediği belirlenmiştir. Ardından saçılma diyagramı aracılığıyla değişkenler arasında doğrusallık bulunma durumu incelenmiştir. Şekil 1 saçılma diyagramını göstermektedir.



Şekil 1. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumu ile ahlaki olgunluk puanlarına yönelik saçılma diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu ile ahlaki olgunluk arasında doğrusallığa yakın bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda din kültürü ve ahlak bilgisi ders tutumunun ahlaki olgunluğu yordama durumunu belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma problemleri doğrultusunda araştırma bulgularına yer verilmiştir.

3.1. ÖĞRENCİLERİN AHLAKİ OLGUNLUK VE DKAB DERSİ TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

3.1.1. Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin ahlaki olgunluk ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Ortalamaları

	N	\bar{X}	s.s	Minimum	Maksimum
Ahlaki Olgunluk	768	3.94	.44	2.27	4.92

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme bulunan öğrencilerin ahlaki olgunluklarına ilişkin görüş ortalamalarının 3.94, standart sapmasının .44 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin ahlaki olgunluğa ilişkin görüşlerinin çoğu zaman aralığı ile örtüştüğü belirtilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunlukla ahlaki olgunluk gösterdiklerini belirtilebilir. Minimum puan ortalamasının 1, maksimum puan ortalamasının 5 olduğu ölçekten öğrenciler en az 2.27 puan, en fazla ise 4.92 puan almıştır.

3.1.2. Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları

Ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları Ortalamaları

	N	\bar{X}	s.s	Minimum	Maksimum
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu	768	3.53	.86	1.00	5.00

Tablo 2 incelendiğinde örnekleme bulunan öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum ortalamalarının 3.53, standart sapmasının .86 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının katılıyorum aralığı ile örtüştüğü belirtilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının olumlu olduğu belirtilebilir. Minimum puan ortalamasının 1, maksimum puan ortalamasının 5 olduğu ölçekten öğrenciler en az 1 puan, en fazla ise 5 puan almıştır.

3.2. ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

3.2.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Hipotez_{1a}: Kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi tek değişkenli normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanmasıyla ilişkisiz örneklem için t testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik İlişkisiz Örneklem İçin T Testi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	T	Sd	P
Ahlaki Olgunluk	Kız	442	3.993	4.294	766	.000*
	Erkek	326	3.858			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde; cinsiyete göre öğrencilerin ahlaki olgunluğa ilişkin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı [$t(766)=4.294$, $p=.00<.05$] görülmektedir. Buna göre kız öğrenciler ($\bar{X}=3.993$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=3.858$) göre daha fazla ahlaki olgunluk gösterdiklerini düşünülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk düşünceleri arasındaki farkın büyüklüğünü tespit etmek amacıyla etki büyüklüğü (d) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü .31 bulunmuştur. Green ve Salkind (2005)’e göre .2 etki büyüklüğü düşük düzey olarak görülebilir. Buna göre bulunan etki büyüklüğünün düşük seviyede olduğu belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, cinsiyet ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, yani cinsiyete bağlı olarak

ahlaki olgunluk puanında bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 3). Bu durumda, *cinsiyete göre kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Cinsiyet, alan araştırmalarının çoğunda olduğu gibi ahlaki olgunluk ve ahlaki gelişim konularında da en çok ele alınan değişkenlerden biridir. Literatür incelendiğinde cinsiyet ile ahlaki olgunluk, cinsiyet ile ahlaki gelişim ve cinsiyet ile ahlaki yargı düzeyi ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda birbirine zıt sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalarda bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, bazı araştırmalarda cinsiyet değişkeni ile farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda, Kaya (1993: 95), Çiftçi (2001: 183-184), Saylağ (2001: 63), Küçükalp (2004: 64), Karakavak (2006: 113), Şengün (2008: 124), Kakcı (2009: 99), Aydın ve Kaya (2011: 24), Kardeş (2013: 61), Bakioğlu (2013: 68), Akınal (2013: 92), Çelebi (2014: 41), Yıldırım (2014: 104), Aktaş&Kartopu (2016: 130), Alkal (2016: 51), Adıgüzel (2017: 6) ve Bilgin (2017: 54) cinsiyet ile bireylerin ahlaki olgunluk, ahlaki gelişim ve ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda yapılan bu araştırmalarda kız öğrencilerin ya da kadınların ahlaki olgunluk düzeyleri erkek öğrenci ya da erkeklerin ahlaki olgunluk düzeylerine göre daha yüksektir. Bu araştırmaların sonuçları ile araştırma sonucunun tutarlı olduğu görülmektedir. Sadece Adıgüzel (2017: 6)'ın çalışmasında erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Bunun yanı sıra Dilmaç (1999: 81), Acuner (2004: 72), Özcan (2006: 115), Akyürek (2007: 64), Kaya (2007: 30), Çiftçi (2008: 179), Keskinöglü (2008: 71), Yüksel (2012: 73), Çekin (2013: 1041), Bulut (2014: 83), Yeşilkayalı (2014: 92), Demirci (2014: 75) Seyrek (2014: 64), Gümüş (2015: 70) ve Ünal (2016: 57-59)'ın araştırmalarında cinsiyet ile bireylerin ahlaki olgunluk, ahlaki gelişim ve ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Genel olarak üzüntü, acı, şefkat, empati gibi duyguların bayan duyguları olarak algılanması ve erkeklerin daha küçük yaşlardan itibaren duygularını dışa vurmamaları yönünde telkinler bireylerin duygu gelişiminde etkilidir. Duygular,

evrensel ve biyolojiktir. Duygu durumu bilişsel değerlendirmelere dayalıdır. Örneğin, bebekler belirli bir bilişsel olgunluğa ulaşana dek utanç duygusunu hissedemezler. Bugün çoğu duygu teorisyenleri, atfedişlerin, inançların ve insanların olaylar karşısında geliştirdikleri anlamlar sayesinde duyguların ortaya çıktığını belirtmişlerdir (Dinç ve Sayar, 2011: 65-68). Duyguların, davranışlara ve ahlaki gelişime özellikle de ahlakın davranışsal boyutuna etkisi göz önünde bulundurulmalıdır.

Kültürümüzde kadın erkeğe göre daha şefkatli, duyarlı, özverili, naif, yardımsever, anaç yetiştirilirken erkek daha iş hayatı odaklı ve rekabetçi yetiştirilmektedir. Genel olarak bütün kültürlerde erkeklere bağımsız, özgüvenli olması ve saldırgan olması öğretilirken, kızlara itaat etme, sorumluluk alma ve bakım verici roller öğretilmektedir. Çocukluk döneminde erkeklerin rekabetçi ve saldırgan olduğu, kızların ise daha arkadaş canlısı, yardımsever ve sosyal iletişimlerde daha başarılı oldukları gözlenmektedir. Nitekim ileriki yıllarda meslek seçimleri ve yaşam tarzları sahip oldukları kişilik özelliklerine göre şekillenmektedir (Cirhinlioğlu, 2014: 80).

Kız çocuklarının davranışlarının ahlaki yönüne aileler daha fazla önem verirken, erkek çocukları bu noktada daha serbest, rahat ve hoşgörülü yetiştirilmektedirler. Bu sebeple kız çocukları ve genç kızların toplum kurallarına, beklentilerine daha uyumlu oldukları söylenebilir. Bu durum kızların ahlaki gelişimleri açısından daha fazla olgunlaşmasını sağlamaktadır. Erkekler ve kadınların ahlaki yargılarının farklı olduğunu belirten Gilligan, erkeklerin, adalet ahlakına, kadınların ise ilişkilere dayalı, sorumluluk ahlakına sahip olduğunu öne sürmektedir (1982: 76).

Sonuç olarak ahlaki olgunluk açısından bu farklılaşma kızların ve erkeklerin toplumsallaştırılma tarzlarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Genelde ebeveynler ve toplum, erkek çocuklarına kız çocuklarına davranıldığından çok farklı davranmaktadır. Ahlaki olgunluk ve ahlaki gelişim konusunda cinsiyet değişkeni ile elde edilen bu sonuçlar, sosyal ortamda kız ve erkeklerden beklenen davranışların farklı olmasından ve kültürel yapı içerisinde ailelerin cinsiyet ayırımına dayalı eğitim vermesinden kaynaklandığı varsayılmaktadır. Aynı şekilde ailelerin tutumları, çocukların ve gençlerin ahlaki

olgunluk düzeylerinde cinsiyet unsuru açısından farklılaşmalara sebep olduğu söylenebilir.

3.2.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları

Hipotez_{1b}: Cinsiyet ile DKAB dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarının değişimi tek değişkenli normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanmasıyla ilişkisiz örneklem için t testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4

Cinsiyete Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik İlişkisiz Örneklem İçin T Testi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	T	sd	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu	Kız	42	3.547	.618	766	.537
	Erkek	32	3.509			

Tablo 4 incelendiğinde; cinsiyete göre öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı [$t(766)=.618$, $p=.54>.05$] görülmektedir. Buna göre kız öğrenciler ($\bar{X}=3.547$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3.509$) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumları arasında fark yoktur. Kız ve erkek öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumları arasındaki farkın büyüklüğünü tespit etmek amacıyla etki büyüklüğü (d) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü .05 bulunmuştur. Green ve Salkind (2005)’e göre .2 etki büyüklüğü düşük düzey olarak görülebilir. Buna göre bulunan etki büyüklüğünün oldukça düşük seviyede olduğu belirtilebilir.

Bu durumda “*Cinsiyet ile DKAB dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki yoktur*” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Kaya (2001: 53) araştırmasında İlköğretim ve Ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumlarında bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arıcı (2008: 171) ve Yeni (2016: 55) ‘de cinsiyetin ilköğretim öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumlarını etkileyen bir faktör olmadığını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde İpek (2016: 113)’de Fen Lisesi öğrencilerinin DKAB

dersine ilişkin tutumları ve değer algıları isimli çalışmasında cinsiyetin, öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarına etkisi olmadığını saptamıştır. Bu araştırmalar, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Bu sonuçların aksine, Zengin (2013: 285)' in çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre DKAB dersine yönelik tutumları daha olumlu çıkmıştır. İlköğretim ve Ortaöğretim kademelerinin tamamı örneklem grubunu oluşturduğu için araştırma bulgusunda farklılaşma olduğu düşünülebilir. Öz (2018: 199) ise çalışmasında Zengin'in bulgusunun aksine kız öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları erkek öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğunu saptamıştır.

Sonuç olarak, benzer konularda yapılan bu araştırma sonuçlarının aynı yönde olmamasından dolayı, cinsiyetin DKAB dersine yönelik etkisi konusunda genel bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

3.2.3. Yaşa Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Hipotez_{2a}: Yaş ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez_{2a}: Yaş arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi de artmaktadır.

Öğrencilerin yaşına göre ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi tek değişkenli normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanmasıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5

Yaşa Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ahlaki Olgunluk	Gruplararası	.316	3	.105	.550	.648
	Gruplariçi	146.181	764	.191		
	Toplam	146.497	767			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [$F_{(3-764)}=.550, p>.05$] görülmektedir. Buna göre 14 yaş ve altındaki ($\bar{X}=3.928$), 15 yaşındaki ($\bar{X}=3.966$), 16 yaşındaki ($\bar{X}=3.940$), 17 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}=3.915$) öğrencilerin ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişmediği belirtilebilir. Test sonucu

hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.002$) oldukça düşük düzeyde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005).

Bu durumda “*Öğrencilerin yaşları arttıkça ahlaki olgunluk düzeyleri de artmaktadır*” şeklinde ifade edilen hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan lise öğrencilerinin yaşlarının birbirine çok yakın olmasından dolayı bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Yaş düzeyleri birbirine çok yakın olan öğrencilerin, ahlaki gelişim özelliklerinin benzerlik göstermesinden kaynaklı farklılaşmanın ortaya çıkmadığı varsayılmaktadır.

Literatürde yer alan bilgilere bakıldığında, Kohlberg’ in (1969) ahlaki gelişim konusunda yapmış olduğu çalışmada, yaş ile ahlaki olgunluk arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaşı büyük olan çocukların ve gençlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin, yaşı küçük olan çocukların ve gençlerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksek olacağını belirtmiştir (Akt: Şengün, 2008: 129). Yaş artışına bağlı olarak bireyin bilişsel düzeyinin artması sonucunda ahlaki olgunluk düzeyinin de artabileceği (Atkinson, 2014: 84-85) düşüncesi ile araştırma hipotezi oluşturulmuştur. Ahlaki gelişim evreleri düşünülerek yaşı büyük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, yaşı küçük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksek olabileceği düşüncesinden hareket edilmiştir. Ancak araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin yaşları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Literatürde yer alan bilgilerin aksine araştırmada yaşın, ahlaki olgunluk düzeyini etkileyen bir değişken olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde bazı araştırma sonuçları yaş ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi desteklerken, bazı araştırma sonuçlarının ise desteklemediği görülmektedir.

Şengün (2007: 129) lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kacı (2009: 115) araştırmasında ahlaki olgunluğun yaşa bağlı olmadığını, özellikle çocuklardaki ahlaki olgunluğu, yaş unsurunda aramamak gerektiği görüşünü belirtmiştir. Çelebi (2014: 48) lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve ahlaki olgunluk seviyelerini incelediği araştırmasında yaşa göre ahlaki olgunlukta farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2014: 111)’ in yapmış

olduğu çalışmada öğrencilerin ahlaki olgunlukları yaşlarına göre anlamlı bir farklılaştırmadığı göstermemektedir. Demirci (2014: 80)' de 521 öğretmen üzerine uyguladığı ahlaki olgunluk ve dindarlık ilişkisi konulu tezinde yaş ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını saptamıştır. Ünal (2016: 60-61) çalışmasında megakentlerde ve küçük şehirlerde yaşayan bireylerin ahlaki olgunlukları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını görmüştür. 20- 50 yaş arasındaki bireyler üzerinde uygulanan araştırma da yaş değişkeni ile anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir. Yaş grubu yelpazesinin geniş tutulmasına rağmen bu çalışmada da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Son yapılan çalışmalarda farklılaşmaların çıkmayışının sebebi olarak, günümüzde yaş unsurunun ahlaki olgunlukla ilişkisinin olmadığı yönünde yorumlanabilir. Çünkü literatür incelendiğinde farklı yaş seviyelerinde yapılan çalışmalarda yaş ile ahlaki olgunluk ilişkisinde anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Bu sonuçlara karşın, Alkal (2016: 53) ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi konulu çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşa göre ahlaki olgunluklarında anlamlı düzeyde farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin 17-20, 21-24 ve 25 yaş üstü olmak üzere üç grupta incelenmiş ve yaşın ahlaki olgunlukla ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonucunun yaş seviyelerinin geniş olarak incelenmesi gerekliliği hususunda yapılan araştırma yorumunu destekler mahiyette olduğunu söylenebilir. Bakioğlu (2013: 87) 'da 17- 20 yaş grubunda olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, 21-24 yaş grubunda olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Yaş ile ahlaki olgunluk arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Kardeş (2013: 66)'da 10- 14 yaş seviyesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinde yaş ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı seviyede farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaşı küçük olan öğrencilerin anlamlı seviyede ahlaki olgunluk düzeylerinin yaşı büyük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden düşük olduğunu tespit etmiştir.

Yaş ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi daha iyi bir şekilde ortaya koyabilmek için örneklemin yaş grubunun aralığını daha geniş tutmak, yaşa bağlı

ahlaki olgunluk ilişkisi hakkında daha net sonuçlar verebilir. Her dönemin kendine özgü gelişim görevleri ve ortak davranış özellikleri vardır. Bu sebeple örneklem grubumuzun yaşlarının birbirine yakın olması ve aynı gelişim döneminde bulunmaları ahlaki olgunluk düzeylerinde önemli bir fark görülmemesine sebep olmuş olabilir.

Ahlaki gelişim evreleri açısından da yaş değişkeni ile ilgili bazı araştırmalarda; Temel (1991: 155), Çileli (1981: 95) Acuner(2004: 78), Gümüş (2015: 74) ve Küçükalp (2004: 69) 11-14, 14-18, 18-24 yaşları arasındaki öğrencilerin yaşa bağlı olarak ahlaki yargı gelişim evreleri arasında bir fark bulamamışlardır. Kaya (1993: 96), üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri ile yaşları arasında önemli bir fark görmemiştir. Karakavak (2006: 115)' da aynı şekilde yaş'ın ahlaki yargı düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerini karşılaştırma konulu tezinde, yaş ile ahlaki yargı düzeyi arasında farklılaşmanın olmayışını öğrencilerin ergenlik karmaşasını atlatamamaları, kişilik ve davranışlarının tam olarak belirginleşmemesi ve topluma yönelik olan düşünce yapılarının henüz gelişmemesi olarak açıklamıştır.

Tüm bu sonuçlara karşın literatürde çocukların 12-14 yaşından sonra büyük insanların mantıklı düşünce sistemini kullanabilecek derecede gelişmiş bir zekaya sahip oldukları görülmektedir (Güngör, 1997; s. 51). Bu araştırmaya katılan öğrencilerin belirtilen yaş grubundan büyük olduğu ve 14 ile 20 yaş arasında değişiklik gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, ahlâkî olgunluk seviyelerinin yaş değişkenine göre pozitif yönde anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermesini beklemek kaçınılmazdır. Ancak öğrencilerin soyut düşünme çağında olmalarına rağmen yaş düzeyi ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.4. Yaşa Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları

Hipotez_{2b}: Yaş ile DKAB dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Hipotez_{2b}: DKAB dersine yönelik tutumlar yaşa göre farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin yaşına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının değişimi tek değişkenli normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanmasıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

Yaşa Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Tek Yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları	Gruplararası	3.749	3	1.250	1.709	.164
	Gruplarıçi	558.768	764	.731		
	Toplam	562.517	767			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [$F_{(3-764)}=1.709, p>.05$] görülmektedir. Buna göre 14 yaş ve altındaki ($\bar{X}=3.585$), 15 yaşındaki ($\bar{X}=3.586$), 16 yaşındaki ($\bar{X}=3.583$), 17 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}=3.440$) öğrencilerin ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişmediği belirtilebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.007$) oldukça düşük düzeyde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005). Buna göre, “*DKAB dersine yönelik tutumlar yaşa göre farklılaşmamaktadır*” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmaktadır.

Araştırma bulgusunun aksine, Kaya (2001: 55)’nin çalışmasında yaş seviyesi yükseldikçe DKAB dersine yönelik tutum düzeyi düşmüştür. Kaya gerek yaş değişkeninin gerekse de sınıf düzeyi değişkeninin negatif yönde farklılaşma durumunu, soyut ve eleştirel düşünceye geçişin, çevrenin, arkadaşların, kitle iletişim araçlarının ve eğitimin etkisi ile ilişkilendirmiştir.

Öz (2018: 200) Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaş seviyesi ile DKAB dersine yönelik tutumlarının negatif yönde gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Öz, yaşın ilerlemesinin tutumu olumsuzlaştırdığı fakat bunun yanı sıra yeni gelen neslin dine, DKAB dersine karşı daha olumlu bir tutum sergilediği şeklinde yorumlamıştır. Ancak bu durumun daha net bir şekilde yorumlanabilmesi için nitel ve boylamsal çalışmaların gerekli olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak yaş değişkeni, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini ve DKAB dersine yönelik tutumlarını farklılaştırmamıştır. Öğrencilerin yaş aralığının çok fazla olmamasına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediğini söylenebilir. DKAB dersine yönelik tutumu, dini tutum açısından değerlendirirsek özellikle de tutumun üç ögesinden biri olan duyuşsal öge açısından çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemleri arasında farklılaşmaların olduğundan bahsedebiliriz Certel (2014: 183-200), Hökelekli (2010: 252-286), Peker (2017: 165-176). Ancak evrenimiz lise gençliği olduğundan bu gençliğin ortalama olarak yaş aralıklarının bu sonuçları seyrettiği de bilinmektedir. Dolayısıyla araştırmamızın bu sınırlılığının doğal olduğunu söyleyebiliriz.

3.2.5. Okul Türüne Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Hipotez_{3a}: Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesinin ahlaki olgunluk düzeyleri, Anadolu Lisesi ve Kız-Erkek Teknik Lisesinin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi tek değişkenli normallik varsayımının karşılanması ve varyansların homojenliği varsayımının karşılanmamasıyla Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Okul Türüne Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Welch F Testi

	Okul Türü	N	\bar{X}	Welsh	sd ₁	sd ₂	P
Ahlaki Olgunluk	Fen Lisesi	160	3.926				
	Sağlık Lisesi	160	3.881				
	Anadolu Lisesi	151	3.856				
	Sosyal Bilimler Lisesi	140	4.014	4.442	4	381.299	.002*
	Kız ve Erkek Teknik Lisesi	157	4.008				

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği [Welsh F(4, 381.299)=4.442, p<.05] görülmektedir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar varyansların homojenliği varsayımının karşılanmaması nedeniyle Tamhane’s T2 testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta gruplar arasındaki farklılığın

Anadolu Liselerindeki öğrenciler ile Sosyal Bilimler Liselerindeki öğrencilerden ($p=.008<.05$) ve Anadolu Liselerindeki öğrenciler ile Kız ve Erkek Teknik Liselerindeki öğrencilerden ($p=.03<.05$) kaynaklandığı belirlenmiştir. Anadolu Liselerindeki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ($\bar{X}=3.856$), Sosyal Bilimler Liselerindeki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden ($\bar{X}=4.014$) ve Kız-Erkek Teknik Liselerindeki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden ($\bar{X}=4.008$) düşüktür.

Ahlaki olgunluğun okul türü ilişkisine bakıldığında “*Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesinin ahlaki olgunluk düzeyleri, Anadolu Lisesi ve Kız-Erkek Teknik Lisesinin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir*” şeklinde kurulan araştırma hipotezi kısmen istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri, Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinden düşük olması araştırmanın hipotezini doğrulamaktadır. Ancak Kız-Erkek Teknik Lisesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi hipotezin aksine Fen Lisesi ve Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Hipotez kurulurken akademik anlamda daha başarılı liselerin öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri açısından diğerlerinden daha yüksek düzeyde olabilecekleri varsayılmıştır. Sonuç ise, ahlaki olgunluğun öğrencilerin akademik başarı düzeyleriyle yani okul türüyle ilişkili olmadığı yönünde gerçekleşmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde lise öğrencilerinin okul türü ve üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülte ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları farklılık göstermektedir. Bazı araştırma sonuçlarının araştırma bulgusunu desteklediği bazılarının ise desteklemediği tespit edilmiştir.

Şengün (2008: 131) araştırmasında İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının Genel ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Acuner (2004: 83) ve Seydooğulları (2008: 52) lise öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri ile okul türü arasında önemli bir ilişkinin olduğunu fark etmişlerdir. Aydın ve Kaya (2011: 27) araştırmasında da İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrencilerin diğer

bölümde okuyan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çekin (2013: 1042) öğretmen adayları üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin okudukları fakültelere göre anlamlı düzeyde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Çekin, öğretmen adayların ahlaki olgunluklarını bölüm değişkenine göre incelemiş, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarına göre daha yüksek ahlaki olgunluğa sahip oldukları fark etmiştir. Bakioğlu (2013: 87) ve Bulut (2014: 85) araştırmasında üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlerin ahlaki olgunluk düzeylerine anlamlı düzeyde farklılaştığını görmüşlerdir. Bu farklılaşmaların İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Fakültesi ve DKAB bölümünde okuyan öğrencilerden kaynaklanmış olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, dini bilgilerin diğer liselerden ve üniversite bölümlerinden daha fazla ders olarak alınması öğrencilerde ahlaki olgunluklarına olumlu yönde tesir ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Bazı araştırma bulgularının sonucunda ise ahlaki olgunluk düzeyinin okul türü değişkeninin etkisinin olmadığı yönündedir. Çileli (1981: 92) ve Kaya (1993: 92) üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerinde okul değişkenine göre önemli bir fark bulamamışlardır. Çelebi (2014: 55) Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlaki olgunluk seviyeleri arasındaki ilişki konulu tezinde ahlaki olgunluk düzeyinin okul türüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kakıcı (2009: 100) tarafından yapılan çalışmada, okul türü ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Demirci (2014: 81) mezun olunan lise türü ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, yani mezun olunan liseye bağlı olarak ahlaki olgunluk puanında bir artışın olmadığını ortaya koymuştur. Alkal (2016: 56) üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görememiştir. Aynı şekilde Adıgüzel (2016:7)'de üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile genel öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki konulu araştırma da anlamlı bir farklılaşma sonucuna ulaşmamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde gerek yapılan çalışmada gerekse daha önceki yapılmış araştırma bulguları doğrultusunda farklı eğitim kurumlarının

ahlaki olgunluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ahlak okullarda öğrencilere öğretilmeye ve kazandırılmaya çalışılan bir değerdir. Ancak bulgular, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin gittikleri öğretim kurumu ile ilişkili olmadığı yönündedir.

3.2.6. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları

Hipotez_{3b}: Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesinin DKAB dersine yönelik tutumları, Anadolu Lisesi ve Kız-Erkek Teknik Lisesinin DKAB dersine yönelik tutumlarından daha olumludur.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının değişimi tek değişkenli normallik varsayımının karşılanmaması nedeniyle Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8

Okul Türüne Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Kruskal Wallis H Testi

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu	Fen Lisesi	160	298.36	138.870	4	.000*
	Sağlık Lisesi	160	432.09			
	Anadolu Lisesi	151	383.20			
	Sosyal Bilimler Lisesi	140	266.54			
	Kız ve Erkek Teknik Lisesi	157	530.22			

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=4)=138.870, p<.05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında okul türüne göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu en yüksek grubun Kız ve Erkek Teknik Lisesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu en düşük grubun ise Sosyal Bilimler Lisesi olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak η^2 değeri hesaplanmış olup bu değer .18 bulunmuştur. Bu değer yüksek düzeyde etkiye işaret etmektedir (Green ve Salkind, 2005).

Okul türüne göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu

karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta gruplar arasındaki farklılığın Sosyal Bilimler Liseleri ile Anadolu Liselerinden ($p=.000<.05$), Sosyal Bilimler Liseleri ile Sağlık Liselerinden ($p=.000<.05$), Sosyal Bilimler Liseleri ile Kız ve Erkek Teknik liselerinden ($p=.000<.05$), Fen Liseleri ile Anadolu Liselerinden ($p=.007<.05$), Fen Liseleri ile Sağlık Liselerinden ($p=.000<.05$), Fen liseleri ile Kız ve Erkek Teknik Liselerinden ($p=.000<.05$), Anadolu Liseleri ile Kız ve Erkek Teknik Liselerinden ($p=.000<.05$), Sağlık Liseleri ile Kız ve Erkek Teknik Liselerinden ($p=.001<.05$) kaynaklandığı belirlenmiştir. Kız ve Erkek Teknik Liselerindeki öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları (ortanca=4.200), Anadolu Liselerindeki (ortanca=3.650), Fen Liselerindeki (ortanca=3.200), Sosyal Bilimler Liselerindeki (ortanca=3.150) ve Sağlık Liselerindeki (ortanca=3.850) öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumlarından yüksektir. Sağlık Liselerindeki öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları (ortanca=3.850), Sosyal Bilimler Liselerindeki (ortanca=3.150) ve Fen Liselerindeki (ortanca=3.200) öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından yüksektir. Anadolu Liselerindeki öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları (ortanca=3.650), Sosyal Bilimler Liselerindeki (ortanca=3.150) ve Fen Liselerindeki (ortanca=3.200) öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından yüksektir.

DKAB dersine yönelik tutumun okul türüyle ilişkisine bakıldığında, “*Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Liselerinin DKAB dersine yönelik tutumları, Anadolu Lisesi ve Kız-Erkek Teknik Liselerinin DKAB dersine yönelik tutumlarından daha olumludur*” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır. Araştırma hipotezi ahlaki olgunluk düzeyi ile okul türü ilişkisinde olduğu gibi akademik başarısı yüksek olan liselerin lehine olabileceği düşünülerek kurulmuştur. Ancak öngörülenin aksine liselerin akademik başarısı, okul türü ile DKAB dersine yönelik tutum arasındaki ilişki etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Teknik Liseler diğer Liselere göre hem ahlaki olgunluk düzeyinde hem de DKAB dersine yönelik tutumda daha yüksek puan elde etmiştir. Sağlık Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutum puanları Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutum

puanlarından daha yüksektir. Bu liselerin DKAB dersine yönelik tutum puanlarının düşük olması, öğrencilerin üniversite sınavı kaygısı ile diğer derslere daha fazla odaklanmış olmaları ve DKAB dersi sınav sorularını daha kolay bulmaları ile derse yeterince ilgi göstermemelerinden kaynaklanabilir. Derse yönelik tutumda birçok etken söz konusudur. Öğretmenin ders işleyişi, öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler veyahut öğrenci tarafından dersin içeriğini beğenmeme gibi birçok etken söz konusu olabilir. Nitekim Zengin (2013: 286)'de araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yedi lise üzerinde çalıştığı araştırmasında okul türü ve DKAB dersine yönelik tutumda anlamlı farklılıklar elde etmiştir. Araştırmamızda olduğu gibi, Zengin'in araştırma bulgusunda da DKAB dersine yönelik en az tutum puanını Fen Lisesi, en yüksek tutum puanını ise Endüstri Meslek ve Teknik Lisesi almıştır.

Kaya (2001: 43) İlköğretim ve Ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumları araştırmasını 944 öğrenci üzerine gerçekleştirmiş ve çoğunluğun DKAB dersine ilişkin olumlu tutuma sahip olduğunu tespit etmiştir. İpek (2016: 109)'de Fen Lisesi öğrencilerinin DKAB dersine ilişkin tutumları ve değer algıları konulu tezinde öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeylerini olumlu ve orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin haftalık ders saatinin arttırılmasına gerek duymadıkları ve mevcut ders saatlerinin daha verimli olmasını istedikleri anlaşılmıştır.

Sonuç olarak DKAB dersine yönelik tutumun okul türü değişkeni açısından yeni çalışmalarla detaylı araştırılması daha anlamlı sonuçlar verebilir.

3.2.7. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Hipotez_{4a}: Sınıf düzeyi ile Ahlaki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez_{4a}: Sınıf düzeyi arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi de artmaktadır.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi tek değişkenli normallik varsayımının karşılanması ve varyansların homojenliği varsayımının karşılanmamasıyla Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Sınıf Düzeyine Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Welch F Testi

	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Welsh	sd ₁	sd ₂	P
Ahlaki Olgunluk	1. Sınıf	201	3.980	2.633	3	420.291	.050
	2. Sınıf	198	3.971				
	3. Sınıf	192	3.867				
	4. Sınıf	177	3.921				

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterme durumu Welch F testi ile değerlendirilmiş fakat anlamlılık sınırına çok yakın bir değer elde edilmiştir [Welsh F(3, 420.291)=2.633, p=.05]. Bunun üzerine varyansların homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda kullanılan Tamhane T2 ve Games Howell testleri ile gruplar arası farklılıklar incelenmiş fakat hiçbir grup arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Karşılaşılan bu durum sonrası nonparametrik Kruskal Wallis H testi ile aynı veri tekrar analiz edilmiştir. Kruskal Wallis H testi sonuçları [χ^2 (sd=3)=6.089, p=.107>.05] sınıf düzeyine göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediğine işaret etmiştir. Tüm bu bulgular dikkate alınarak sınıf düzeyinin ahlaki olgunluk üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki 1.sınıftaki (\bar{X} =3.980), 2. sınıftaki (\bar{X} =3.971), 3. sınıftaki (\bar{X} =3.867), ve 4. sınıftaki (\bar{X} =3.921) öğrencilerin ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşleri değişmemektedir.

Araştırmada sınıf düzeyinin, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, “*sınıf düzeyi arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi de artmaktadır*” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır.

Şengün (2008: 133) araştırmasında lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dilmaç (1999: 81), Kakcı (2009: 100), Yıldırım (2014: 105) da sınıf düzeyi değişkeninin ahlaki olgunluğu farklılaştırmadığı sonucunu elde etmiştir. Karakavak (2006: 122) üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması konulu araştırmasında, 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli

bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Alkal (2016: 58) da üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını saptamıştır. Yapılan bu çalışmalar araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Sınıf düzeyi ile ahlaki olgunluk ilişkisinde farklılaşmalar olan çalışmalar da mevcuttur. Kaya (1993: 143)' nin araştırmasında üniversite son sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri, alt sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Acuner (2004: 92) sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri, sınıf düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinden daha yüksek olduğu kanaatine ulaşmıştır. Bu iki çalışma araştırma hipotezini desteklemektedir.

Bazı araştırmalarda ise negatif yönde farklılaşmalar ortaya çıkmıştır. Aydın ve Kaya (2011: 29) çalışmalarında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri üst sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Benzer sonuç Bakioğlu (2013: 75) araştırmasında da görülmektedir. Çelebi (2014: 43)' de 9. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin sınıf değişkenine göre ahlaki olgunluklarında anlamlı düzeyde farklılık elde etmiştir. Bu farklılaşma 9. Sınıf öğrencilerinin lehine çıkmıştır. 9. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ortalaması üst sınıfların ahlaki olgunluk düzeylerine göre daha yüksek çıkmıştır. Çelebi (2014: 44) bulguyu alınan formal eğitimin ahlâk üzerinde olumsuz bir etki ortaya çıkardığı şeklinde yorumlamıştır. Alınan eğitimle bağlantılı olarak sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin daha yüksek olması beklenirken bazı çalışmalar da bunun tersi yönünde bir sonuç elde edilmiştir. Bu nokta da formal eğitimin ahlak üzerindeki etki düzeyini daha detaylı ortaya koyabilmek için alanda yeni araştırmalar yapılması uygun olacaktır.

Sonuç olarak bütün bu değerlendirmeler bağlamında, araştırma bulgusunda 1. Sınıf öğrencileri ile 4. Sınıf öğrencileri arasında üç yıl olmasına rağmen öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sınıf düzeyi ile ahlaki olgunluk arasında önemli bir farklılaşmanın olmaması, okul ortamı ve eğitiminin öğrencilerin ahlaki olgunluklarına önemli bir etkisinin olmadığı sonucuyla ilişkilendirilebilir. Literatür eğitim düzeyi arttıkça ahlaki

olgunluk düzeyinin de artacağı yönündedir (Doyle and Q'Flaherty, 2013). Aynı zamanda bu bulgu sınıf düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin benzer gelişim döneminde olmaları ile açıklanabilir.

Beklenenin aksine sınıf düzeyi düşük olanların ahlaki olgunluk düzeylerinin yüksek olması da ülkemizde eğitimin niteliğinin sorgulanması gerekliliği düşüncesini beraberinde getirmektedir. Hemen hemen her yıl eğitim sisteminde değişikliklerin olması, öğrencilerin ergenlik döneminde olmalarıyla dikkatlerinin farklı alanlara kayması, üniversite sınavına dönük eğitim almaları, öğrenci-veli sınav kaygıları, sınavların önceliği ile örtük program kapsamında değerler eğitiminin öğretmenler tarafından ihmal edilmesi, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve öğretmenlerin öğrencilerle yeterince ilgilenememesi öğrencilerin ahlaki gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Dış dünyadaki birçok uyarıcının, eğitim-öğretimin önüne geçmesi öğrencilerin ahlaki düşünce ve ahlaki gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Sınıf düzeyi ile yaş seviyesi birbiriyle bağlantılı iki değişken olmasından dolayı hipotezler literatürdeki bilgileri desteklemektedir. Aynı şekilde sonuç olarak araştırmanın iki bulgusu birbiriyle örtüşmekte her ikisinde de farklılaşma ortaya çıkmamıştır.

3.2.8. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları

Hipotez_{4b}: Sınıf düzeyi ile DKAB dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Hipotez_{4b}: DKAB dersine yönelik tutumlar sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 10

Sınıf Düzeyine Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi

	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Welsh	sd ₁	sd ₂	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu	1. Sınıf	201	3.596	1.386	3	421.913	.246
	2. Sınıf	198	3.587				
	3. Sınıf	192	3.460				
	4. Sınıf	177	3.473				

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının değişimi tek değişkenli normallik varsayımının karşılanması ve

varyansların homojenliği varsayımının karşılanmamasıyla Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği [Welsh $F(3, 421.913)=1.386, p>.05$] görülmektedir. Sonuçlar göstermektedir ki 1.sınıftaki ($\bar{X}=3.596$), 2. sınıftaki ($\bar{X}=3.587$), 3. sınıftaki ($\bar{X}=3.460$), ve 4. sınıftaki ($\bar{X}=3.473$) öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin tutumları değişmemektedir.

Sonuç olarak, “sınıf düzeyi ile DKAB dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki yoktur” şeklindeki hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Arıcı (2008: 171) ve Yeni (2016: 57) çalışmalarında sınıf düzeyinin, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarını farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Arıcı ve Yeni'nin çalışmaları araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Alanyazın incelendiğinde sınıf düzeyi ile DKAB dersine yönelik tutum ilişkisinde farklılaşma sonucunu elde eden araştırmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Bu bulgular araştırmacıların oluşturmuş oldukları hipotezlerin aksine öğrencilerin sınıf düzeyi ile DKAB dersine yönelik tutumları ilişkisinin negatif yönde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Yani sınıf düzeyi arttıkça DKAB dersine yönelik tutum olumsuz yönde artmaktadır. Kaya (2001: 54) araştırmasında sınıf düzeyleri açısından öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Kaya sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB dersine yönelik tutumun olumlu yönünün azaldığı sonucuna varmıştır. İlköğretimde 4. Sınıftan 8. Sınıfa doğru tutum puanlarının azaldığını, ortaöğretimde 9. sınıfta olumlu bir artış görülmüş ise de 12. sınıfa doğru tekrar tutum puanları düşüş göstermiştir. Bu durum 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ergenliklerinin başlangıç zamanı olmasıyla da ilişkilendirilebilir. Aynı şekilde 12. Sınıf öğrencilerinin de ergenliğin sonuna yaklaşmış, kimlik karmaşası içerisinde olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Zengin (2013: 286)'nin araştırmasında sınıf düzeyine göre DKAB dersine yönelik tutum farklılaşmaktadır. İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutum puanları en yüksek iken 12. Sınıf öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumları en düşük çıkmıştır. Aynı şekilde İpek (2016: 111) lise öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumları sınıf

düzeğine göre anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. En yüksek puanı 1. Sınıf öğrencileri, en düşük puanı ise 4. Sınıf öğrencileri almışlardır. Sınıf düzeyinin artması öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemekte olduğunu tespit etmiştir. Daha sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için bu negatif yönde gerçekleşen bulgunun muhtemel sebeplerinin ayrıca araştırılması isabetli olur.

Sonuç olarak, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın oluşmaması ve DKAB dersine yönelik aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olması öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, yaş değişkeni ile DKAB tutum düzeyi arasında anlamlı bir farkın olmaması da, bu verilerin geçerliliğini desteklemektedir.

3.2.9. Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Hipotez₅: Ahlaki olgunluk düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır.

Hipotez_{5a}: Algılanan sosyo-ekonomik düzey ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez_{5a1}: Sosyo-ekonomik düzeylerini yüksek olarak algılayan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeylerinin orta ve düşük algılayan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha düşüktür.

Hipotez_{5a2}: Sosyo-ekonomik düzeylerini orta algılayan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 11

Gelir Duruma Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Kruskal Wallis H Testi

	Gelir Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	P
Ahlaki Olgunluk	Düşük	22	423.27	10.429	2	.005*
	Orta	682	391.12			
	Yüksek	64	300.63			

*p<.05

Ailelerin gelir durumuna göre öğrencilerin ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi bazı hücrelerdeki veri sayısının 30'un altında olması

nedeniyle Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde ailelerin gelir durumuna göre öğrencilerin ahlaki olgunluklarının anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=10.429$, $p<.05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin ahlaki olgunluklarının en yüksek olduğu gelir grubunun düşük gelir grubu, öğrencilerin ahlaki olgunluklarının en düşük olduğu gelir grubunun ise yüksek gelir grubu olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak η^2 değeri hesaplanmış olup bu değer .01 bulunmuştur. Bu değer düşük düzeyde etkiye işaret etmektedir (Green ve Salkind, 2005).

Gelir durumuna göre ahlaki olgunlukta ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta gelir durumuna göre öğrencilerin ahlaki olgunluklarında gruplar arasında ortaya çıkan farklılığın yüksek ve orta gelir grubundan kaynaklandığı belirlenmiştir ($p=.005<.05$). Buna göre orta gelir grubundaki bir öğrencinin ahlaki olgunluğu (ortanca=3.985) yüksek gelir grubundaki bir öğrencinin ahlaki olgunluğundan (ortanca=3.765) yüksektir.

Araştırmanın bulgusu hipotezle paralellik göstermektedir. Ahlaki olgunluğun gelir durumuyla ilişkisine bakıldığında “*Algılanan sosyo-ekonomik düzey ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır*” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Şengün (2008: 165) çalışmasında ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerini ortanın altı olarak algılayan lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bakioğlu (2013: 90) üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri gelir düzeyi düşük olanların lehinde anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Gümüş (2015: 78), Alkal (2016: 63) ve Bilgin (2017: 55)’in yapmış oldukları çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bu çalışmaların aksine Kardaş (2013: 74) araştırmasında pozitif yönde sonuç elde etmiştir. Ekonomik düzeyi düşük

seviyede olan bireylerin ahlaki olgunluk düzeyleri düşükken, ekonomik olarak üst seviyede olan bireylerin ahlaki olgunluk düzeyleri ise yüksek çıkmıştır.

Bazı çalışmalarda ise algılanan sosyo-ekonomik düzey ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna rastlanmaktadır. Kakıcı (2009: 116) ve Yıldırım (2014: 109) ailelerin gelir düzeylerinin öğrencilerin ahlaki olgunluklarına etki etmediğini tespit etmişlerdir. Aydın ve Kaya (2011: 31) üniversite öğrencilerinin ailelerinin ekonomik düzeyleri ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinde önemli bir farklılaşma bulamamışlardır. Çelebi (2014: 55) de lise öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre ahlaki olgunluklarında farklılık çıkmamasını sosyo-ekonomik düzeyin belli bir aralıkta yığılmış olmasından ve birçok öğrencinin de ailesinin gelir düzeyinden haberdar olmayışından kaynakladığını belirtmiştir. Aynı şekilde Demirci (2014: 74) araştırmasında orta ekonomik düzeye sahip olan öğretmenlerin ahlaki olgunluk puan ortalamaları, düşük ve yüksek ekonomik düzeye sahip öğretmenlerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Katılımcıların ekonomik düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Demirci bulgusunun örneklem grubundaki bireylerin tamamının öğretmen oluşuna, ekonomik düzey bakımında homojen bir yapının olmasına, katılımcıların %85 'nin orta düzeyde sosyo-ekonomik bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlamıştır.

Sonuç olarak araştırma bulgusunda ve daha önce yapılmış olan araştırma bulguları doğrultusunda genel olarak algılanan aile sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerin ahlaki olgunlukları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ailesinin ekonomik düzeyi düşük olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler maddi imkanlar doğrultusunda her istediklerine kolaylıkla ulaşabilmeleri gençlerin ahlaki olgunluklarına olumsuz yönde etki etmekte olduğu söylenebilir. Aile ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler ise hayatın zorluklarını erken yaşta öğrenmeleri, sorumluluk duygularının daha gelişmiş olması, zorluklara karşı mücadeleci ve sabırlı olmalarının ahlaki olgunluklarına olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Uçra köylerde veya bir çok imkandan mahrum beldelerde okuyan öğrencilerin hem akademik anlamda hem de hayata karşı birçok durumda daha

başarılı olduklarına şahit olunmaktadır. Zorlukların beraberinde getirdiği mücadele ruhu, azim duygusu ve istediklerine ulaşmak için gösterilen sabır, ahlaki olgunluk düzeyine katkı sağlamaktadır. Bu sebeple ailelerin gelir durumu, çocuklarının ahlaki olgunluklarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

3.2.10. Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları

Hipotez_{5b}: DKAB dersine yönelik tutum, algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamaktadır.

Hipotez_{5b}: Algılanan sosyo-ekonomik düzey ile DKAB dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Ailelerinin gelir durumuna göre öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının değişimi bazı hücrelerdeki veri sayısının 30'un altında olması nedeniyle Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12

Gelir Durumuna Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Kruskal Wallis H Testi

	Gelir Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	s	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları	Düşük	22	389.73	4.69	2	.095
	Orta	682	389.73			
	Yüksek	64	326.96			

Tablo 12 incelendiğinde ailelerin gelir durumuna göre öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=2)=4.699, p>.05$]. Düşük gelir grubundaki öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları (ortanca=3.650), orta gelir grubundaki öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları (ortanca=3.600) ve yüksek gelir grubundaki öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları (ortanca=3.475) arasında fark bulunmamaktadır. Etki büyüklüğüne yönelik olarak η^2 değeri hesaplanmış olup bu değer .006 bulunmuştur. Bu değer düşük düzeyde etkiye işaret etmektedir (Green ve Salkind, 2005).

Sonuç olarak “Algılanan sosyo-ekonomik düzey ile DKAB dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki yoktur” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Kaya (2001: 57) ve Zengin (2013: 287) araştırmalarında da ailelerin gelir düzeylerinin öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarını

farklılaştırmadığını tespit etmişlerdir. Kaya ve Zengin'in bulguları araştırma sonucunu destekler mahiyettedir.

İpek (2016: 114)'in araştırma sonucunda ise ailelerin ekonomik düzeyleri orta ve ortanın altı olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, ekonomik düzeyleri orta üstü olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

3.2.11. Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Hipotez_{6a}: Anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez_{6a}: Anne öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri de artmaktadır.

Anne öğretim durumuna göre öğrencilerin ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi tek değişkenli normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanmasıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13

Anne Öğretim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ahlaki Olgunluk	Gruplararası	.985	3	.328	1.724	.161
	Gruplarıçi	145.512	764	.190		
	Toplam	146.497	767			

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarının anne öğretim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [$F_{(3-764)}=1.724$, $p>.05$] görülmektedir. Buna göre ilkökul mezunu ve altındaki ($\bar{X}=3.968$), ortaokul mezunu ($\bar{X}=3.936$), ortaöğretim mezunu ($\bar{X}=3.877$), lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=3.926$) annelerin çocuklarının ahlaki olgunluklarının değişmediği belirtilebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.007$) düşük düzeyde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005).

Hipotez, öğrenim düzeyi daha yüksek olan ebeveynlerin çocukları ile başarılı bir iletişim kurabilecekleri düşünülerek oluşturulmuştur. Öğrenim düzeyleri daha yüksek olan ebeveynler, çocuklarının ahlaki gelişimlerine, davranış kalıplarına, tutumlarına, inançlarının oluşumuna ve kişilik özelliklerine olumlu yönde tesir edecekleri düşünülmüştür. Böylece öğrenim durumu yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının ahlaki olgunluk düzeylerine pozitif yönde etki edeceği varsayılmıştır.

Literatürde farklı örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmaların araştırma bulgusunu desteklediği görülmektedir. Literatürde bazı araştırma bulgularının ise araştırma hipotezini doğruladığı görülmektedir. “*Anne öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri de artmaktadır*” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır.

Acuner (2004: 103) 14-18 yaşları arasındaki gençlerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre, gençlerin ahlaki yargıları arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Kaya (1993:115) üniversite öğrencilerinin ahlaki yargıları ile annelerinin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Çelebi (2014: 56) araştırmasında annenin öğrenim düzeyinin öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi farklılığın ortaya çıkmamasının sebebinin anne öğrenim düzeyinin çoğunlukla ilköğretim düzeyinde toplanmış olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlamıştır. Kacıcı (2009:104) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile anne öğrenim düzeyi arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kardeş(2013: 72). 6.Sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki ilişki konulu tezinde annelerin öğrenim düzeyleriyle anlamlı bir farklılaşma bulamamıştır. Aynı şekilde Yıldırım (2014:108) ve Bilgin’de (2017: 41) analizlerinde ahlaki olgunluğun anne öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediğini saptamışlardır. Küçükalp (2004: 69) ve Akyürek (2007: 34) de araştırmalarında anne öğrenim düzeyinin ahlaki yargıyı etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları, araştırma bulgusunu desteklemekte ve öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin annenin öğrenim düzeyiyle ilişkili olmadığını göstermektedir.

Bazı araştırmalar sonuçları ise öğrencilerin ahlaki olgunluklarının annelerinin öğrenim düzeyi ile ilişkili olduğu yönündedir. Şengün (2008: 153) lise öğrencileriyle yürütmüş olduğu çalışmasında annesinin öğrenim düzeyi ilkokul ve okula gitmemiş olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, annesinin öğrenim düzeyi lise ve niversite olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespitinde bulunmuştur. Aynı Şekilde Gümüş (2015: 76-77) ortaokul öğrencileri üzerine uyguladığı araştırmasında en yüksek ahlaki gelişim düzeyinin annesi okuryazar olmayanlar, en düşük ahlaki gelişim düzeyine sahip grup ise lise ve dengi mezunları olarak grmştir. Ahlaki yargı ve ahlaki olgunluk düzeyinde anne öğrenim düzeyinin önemli olduğu düşünülürken ulaşılan sonuçların aleyhte olması Őařırtıcı olmuştur. Bu durum okuryazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan annelerin daha çok gelenek, görenek, örf, adet ve kurallara bağlı bir yaşam sürmeleri ve bu doğrultuda çocuklarını yetiştirmeleri ile açıklanabilir. Alkal (2016: 67)'da anne öğrenim düzeyine göre niversite ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Annenin ğrenim düzeyi ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri paralellik göstermesi beklenirken negatif yönde bir sonuca ulaşmıştır. Anne ğrenim düzeyi ortaokul mezunu olanlar dışında anne öğrenim düzeyi arttığı çocuklar ahlaki olgunluk düzeyinin azaldığı grlmştir. Anne ğrenim düzeyi okuryazar olan niversite ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri, anne öğrenim düzeyi niversite mezunu olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine göre daha yüksektir. Alkal bu bulguyu çalışmayan annelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geirebilmelerine, yakın ve duygusal ilişkiler kurabilmelerine, çocuklarının sorunlarıyla daha fazla hemhal olabilmelerine ve ahlaki davranışlarda annenin otorite gücüne bağlamıştır. Aynı sonuç Bakioğlu (2013: 77)' nun çalışmasında annesi okuryazar olmayan niversite öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamaları, annesi okuryazar, ortaokul, lise ve niversite mezunu olan öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiştir.

Sonuç olarak araştırma bulgusu, literatürde bazı araştırma sonuçları ile tutarlı, bazı araştırma sonuçları ile tutarsız olduğu görülmektedir.

Birçok araştırma bulgusunda ve araştırma bulgumuzda anne öğrenim düzeyinin ahlaki olgunlukla anlamlı bir farklılaşmanın olmaması ahlaki olgunluğun anne öğretim düzeyi ile alakalı olmadığı sonucunu göstermektedir. Daha önce yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerinde beklenen sonuç çıkmadığı gibi anne öğretim düzeyi ile de öğrencilerin ahlaki olgunlukları da ilişkili çıkmamıştır. Bazı araştırma sonuçlarında negatif yönde anlamlı bir sonuç çıkması ise, öğrenim düzeyi daha yüksek olup çalışan annelerin çocuklarıyla fazla zaman geçiremeyip ahlaki gelişimlerine istenilen ölçüde katkıda bulunamamaları şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde öğrenim düzeyi daha düşük olan annelerin çocuklarını yetiştirme de otoriter ve geleneksel davranışlarla eğitim vermeleri onların ahlaki olgunluklarına pozitif yönde katkı sağladığı düşünülebilir. Ailelerin evlatlarının ahlaki gelişimlerinde daha bilinçli olarak doğru yönlendirmelerde bulunmaları onların ahlaki olgunluk düzeyleri için önem arz etmektedir.

3.2.12. Anne Öğretim Durumuna Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları

Hipotez_{6b}: Anne öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez_{6b}: Anne öğrenim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları da artmaktadır.

Tablo 14

Anne Öğretim Durumuna Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi

	Anne öğretim Durumu	N	\bar{X}	Welsh	sd ₁	sd ₂	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi	İlkokul mezunu ve altı	348	3.685				
	Ortaokul mezunu	165	3.680				
Tutumu	Ortaöğretim mezunu	179	3.331	17.172	3	255.604	.000*
	Lisans ve lisansüstü mezunu	76	2.976				

*p<.05

Anne öğretim durumuna göre öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının değişimi tek değişkenli normallik varsayımının karşılanması ve

varyansların homojenliği varsayımının karşılanmamasıyla Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 14’de gösterilmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının anne öğretim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği [Welsh $F(3, 255.604)=17.172, p<.05$] görülmektedir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar varyansların homojenliği varsayımının karşılanmaması nedeniyle Tamhane’s T2 testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarında gruplar arasındaki farklılığın ilkökul mezunu ve altındaki annelerin çocukları ile ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarından ($p=.000<.05$), ilkökul mezunu ve altındaki annelerin çocukları ile lisans ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından ($p=.000<.05$), ortaokul mezunu annelerin çocukları ile ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarından ($p=.001<.05$), ortaokul mezunu annelerin çocukları ile lisans ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından ($p=.000<.05$), ortaöğretim mezunu annelerin çocukları ile lisans ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından ($p=.044<.05$) kaynaklandığı bulunmuştur. Lisans ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ($\bar{X}=2.976$); ilkökul mezunu ve altındaki annelerin çocuklarının din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.685$), ortaokul mezunu annelerin çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.680$) ve ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.331$) düşüktür. Ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ($\bar{X}=3.331$); ilkökul mezunu ve altındaki annelerin çocuklarının din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.685$), ortaokul mezunu annelerin çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.680$) düşüktür.

Bu durumda “*Anne öğrenim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları da artmaktadır*” şeklindeki hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır.

Alan incelemesinde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Kaya (2001: 58) çalışmasında da anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarının düştüğünü tespit etmiştir.

Araştırmaya göre annesi lise ve yüksekokul mezunu olan öğrencilerin DKAB dersi tutum puanları ile ilkokula gitmemiş olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Aynı şekilde Zengin (2013: 287) anne öğrenim durumu ilkokula gitmemiş annelerin çocuklarının DKAB dersine yönelik tutumu en yüksek çıkarken, en düşük tutum üniversite mezunu annelerin çocuklarında görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlar Yeni (2016: 59) ve İpek (2016: 120)'in araştırmaları için de söz konusudur. Anne öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının azaldığını tespit etmişlerdir. Sonuç olarak araştırmalar bulguyu desteklemektedir. Bu durumda, anne öğrenim durumunun yükselmesi öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Eğitilmiş olmak, bireylerin sahip oldukları din ve değerler üzerinde sorgulama yapabilmelerine olanak sağlar. Çünkü eğitim düzeyi yükseldikçe bireyin eleştirel düşünme becerisi gelişir ve bağlanma azalır. Bu sebeple ilkokul düzeyindeki bireylerde dine ve manevi değerlere sorgulamaksızın bağlanma durumu daha fazladır. Eğitim seviyesinin yükselmesiyle birey dindarlığın bilgi boyutunu daha fazla kullanır. Oysa eğitim seviyesi düşük olanlar duygu boyutunu daha fazla yaşarlar (Güneş, 2016: 208).

Sonuç olarak araştırmada anne öğrenim düzeyi, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyiyle farklılaşmadığı, DKAB dersine yönelik tutumla negatif yönde farklılaştığı tespit edilmiştir.

3.2.13. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Hipotez_{7a}: Baba öğrenim düzeyi ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez_{7a}: Baba öğrenim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri de artmaktadır.

Baba öğretim durumuna göre öğrencilerin ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi tek değişkenli normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanmasıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 15

Baba Öğretim Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ahlaki Olgunluk	Gruplararası	.157	3	.052	.273	.845
	Gruplarıçi	146.340	764	.192		
	Toplam	146.497	767			

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarının baba öğretim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [$F_{(3-764)}=.273$, $p>.05$] görülmektedir. Buna göre ilkokul mezunu ve altındaki ($\bar{X}=3.955$), ortaokul mezunu ($\bar{X}=3.946$), ortaöğretim mezunu ($\bar{X}=3.926$), lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=3.918$) babaların çocuklarının ahlaki olgunluklarının değişmediği belirtilebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.001$) oldukça düşük düzeyde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005).

Bu durumda, “*Baba öğrenim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri de artmaktadır*” şeklindeki hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır. Anne öğrenim düzeyinde olduğu gibi öğrencilerin ahlaki olgunluklarında farklılaşmanın ortaya çıkmaması iki bulgunun paralellliğini göstermektedir. Ebeveynlerin öğrenim durumunun çocuklarının ahlaki olgunluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada “anne ve babanın öğrenim düzeyinin yüksek olması ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin yüksek olması” arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Öğrenim düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin çocuklarını anlamada, onların ihtiyaçlarına cevap vermede daha bilinçli oldukları düşüncesinden hareket edilmiştir. Bu sebeple babaların öğrenim düzeyleri ile çocukların ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olması yani baba öğretim düzeyi arttıkça çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin artacağı düşünülerek araştırma hipotezi kurulmuştur.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile baba öğrenim düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarının farklılık olduğu görülmektedir.

Şengün (2008: 155) çalışmasında lise öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit etmiştir. Özcan (2006: 123), Seydooğulları (2008: 56), Kakcı (2009: 102), Kardaş (2013: 73) ve Yıldırım (2014: 107)' in yapmış oldukları çalışmalarda da benzer sonuca ulaşılmıştır. Alkal (2016: 70) ve Bilgin (2017: 44)'de üniversite öğrencilerinin baba öğrenim düzeylerine göre ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Bakioğlu (2013: 79) tarafından yapılan çalışmada ise babası ilkokul mezunu olan üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, babası lise ve üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babası ortaokul mezunu olan üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar bazı araştırma bulgularında anne öğrenim düzeyi ilişkisinde de görülmektedir. Çelebi (2014: 56) araştırmasında baba öğrenim düzeyinin ahlaki olgunluk düzeyini farklılaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulgularında baba öğrenim düzeyi ile ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki farklılık babası ortaokul mezunu olanların lehine gerçekleşmiştir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine göre daha yüksektir. Çelebi eğitim seviyesi yükseldikçe ahlaki olgunluğun olumsuz yönde farklılaşmasını Türkiye'deki eğitim seviyesinin niteliğinin her geçen gün hızla değişmesine ve eğitim-öğretimin manevi değerler yerine rekabete dayalı değerler üzerine inşa edilmesinden dolayı olduğu yorumunu yapmıştır.

Sonuç olarak gerek yapılan çalışmada elde edilen bulgular gerekse daha önce yapılmış olan birçok araştırmalar bulguları doğrultusunda anne-baba öğrenim düzeyinin ahlaki olgunluk düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ifade edilebilir. Anne ve babanın eğitilmiş bir birey olmasından ziyade çocuklarının ahlaki olgunlukları için yaptıkları yüklemelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Anne-baba eğitim düzeyi öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde bir etkisinin bulunmaması aile içerisinde başarılı bir değerler eğitimi verilmediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Aile içerisinde başarılı bir değerler eğitimi verilmesi için okul-aile işbirliği içinde olmalıdır. Okul-aile birlikteliği ahlaki ve değerler eğitiminin kazandırma da tutarlılık göstermelidir. Bu durum da değerler eğitiminin daha başarılı olmasında yardımcı bir etken olur. Değerler eğitimi ailede başarılı alt zeminin kurulması çocukların ahlaki gelişimlerine tesir edecektir. Okulla birlikte çocukların ahlaki olgunluklarına yönelik faaliyetler gerçekleştirmek önemlidir.

Genel olarak değerlendirildiğinde tablolara göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleriyle, anne-babanın öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

3.2.14. Baba Öğretim Durumuna Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları

Hipotez_{7b}: Baba öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez_{7b}: Baba öğrenim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları da artmaktadır.

Baba öğretim durumuna göre öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının değişimi tek değişkenli normallik varsayımının karşılanması ve varyansların homojenliği varsayımının karşılanmamasıyla Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16

Baba Öğretim Durumuna Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi

	Baba Öğretim Durumu	N	\bar{X}	Welsh	sd ₁	sd ₂	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu	İlkokul mezunu ve altı	174	3.692				
	Ortaokul mezunu	191	3.741				
	Ortaöğretim mezunu	249	3.439	13.070	3	401.957	.000*
	Lisans ve lisansüstü mezunu	154	3.238				

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının baba öğretim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği [Welsh $F(3, 401.957)=13.070, p<.05$] görülmektedir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar varyansların homojenliği varsayımının karşılanmaması nedeniyle Tamhane's T2 testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarında gruplar arasındaki farklılığın ilkökul mezunu ve altındaki babaların çocukları ile ortaöğretim mezunu babaların çocuklarından ($p=.010<.05$), ilkökul mezunu ve altındaki babaların çocukları ile lisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarından ($p=.000<.05$), ortaokul mezunu babaların çocukları ile ortaöğretim mezunu babaların çocuklarından ($p=.001<.05$), ortaokul mezunu babaların çocukları ile lisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarından ($p=.000<.05$) kaynaklandığı bulunmuştur. Lisans ve lisansüstü mezunu babaların çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ($\bar{X}=3.238$), ilkökul mezunu ve altındaki babaların çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.692$) ve ortaokul mezunu babaların çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.741$) düşüktür. Ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ($\bar{X}=3.439$), ilkökul mezunu ve altındaki babaların çocuklarının din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.692$) ve ortaokul mezunu babaların çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.741$) düşüktür.

Bu durumda, “*Baba öğrenim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları da artmaktadır*” şeklindeki hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır. Baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları olumsuz yönde artmaktadır.

Yapılan bazı araştırmalar bulguyu desteklemektedir. Zengin (2013: 288) ‘in araştırmasında da ilkökula gitmemiş babaların çocuklarının DKAB dersine yönelik tutumları en yüksek çıkarken, üniversite mezunu babaların çocukları DKAB dersine yönelik tutumları ise en düşük tutum puanını almışlardır. Kaya (2001: 58) araştırmasında da babanın öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeyleri düşmektedir. İpek (2016: 122) çalışmasında baba öğrenim düzeyi ortaokul mezunu olan öğrenciler en yüksek

puanı, baba öğrenim düzeyi üniversite mezunu olan öğrenciler ise en düşük tutum puanını almışlardır. Babaları ilköğretim, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılan araştırmaların önemli bir kısmında anne-baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının negatif yönde etkilendiği şeklindedir.

Bu araştırma sonuçlarının aksine Yeni (2016: 61)' nin araştırmasında ise öğrencilerin baba öğrenim durumları ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında önemli bir farklılaşma olmadığını ortaya çıkarmıştır. Dkab dersine yönelik tutum ile ilgili alanda yapılmış çalışmaların kısıtlı olmasında dolayı dini tutum ile ilgili birkaç araştırma bulgusuna yer vermenin isabetli olacağı düşünülmüştür. Apaydın (2001: 139) annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dini tutum puan ortalamalarının düştüğünü, baba öğrenim durumu ile öğrencilerin dini tutumu arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Boyar (2012: 141) araştırmasında anne ve babalarının öğrenim düzeyi ile öğrencilerin dini tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak, araştırmada ve genel olarak birçok araştırma bulgusunda anne ve baba öğrenim durumu, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarında negatif yönde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Negatif yönde farklılaşmanın nedenleri alanda yeni çalışmalarla detaylı bir şekilde araştırılması, öğrencilerin tutumlarını olumlu yöne çevirebilme adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

3.2.15. Dindarlığa Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

H_{8a}: Öğrencilerin öznel dindarlık algılarıyla ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{8a1}: Öznel dindarlık algıları yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, öznel dindarlık algıları orta ve düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{8a2}: Öznel dindarlık algıları orta olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, öznel dindarlık algıları düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

Öğrencilerin dindarlığına göre ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi tek değişkenli normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanmasıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Dindarlığa Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ahlaki Olgunluk	Gruplararası	5.910	3	1.970	10.706	.000*
	Gruplarıçi	140.587	764	.184		
	Toplam	146.497	767			

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarının dindarlıklarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F_{(3-764)}=10.706$, $p<.05$] görülmektedir. Buna göre ahlaki olgunluk ortalaması en düşüğe en yükseğe şu şekildedir. Biraz dindar olanlar ($\bar{X}=3.718$), orta derecede dindar olanlar ($\bar{X}=3.945$), dindar olanlar ($\bar{X}=3.992$) ve çok dindar olanlar ($\bar{X}=4.042$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.04$) düşük düzeyde fakat orta düzeye yakın bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005).

Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar Scheffe testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin ahlaki olgunluklarındaki gruplar arasındaki farklılığın biraz dindar olan öğrenciler ile orta derece dindar olan öğrencilerden ($p=.000<.05$), biraz dindar olan öğrenciler ile dindar olan öğrencilerden ($p=.000<.05$) ve biraz dindar olan öğrencileri ile çok dindar olan öğrencilerden ($p=.001<.05$) kaynaklandığı bulunmuştur. Çok dindar öğrencilerin ahlaki olgunlukları ($\bar{X}=4.042$); biraz dindar öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}=3.718$), orta derece dindar öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}=3.945$) ve dindar öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}=3.992$) yüksektir.

Bu duruma göre “Öğrencilerin öznel dindarlık algılarıyla ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Bu konuda yapılmış olan çalışmalarda; bazı araştırma bulgularının dindarlık ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Demirci (2014: 82) dindarlık ile ahlaki olgunluğun pozitif yönde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın ve Kaya (2011: 34) ve Aktaş ve Kartopu (2016: 130) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrencilerin dini inanç düzeyi yükseldikçe ahlaki olgunluk düzeylerinin yükseldiğini tespit etmişlerdir. Küçükalp (2004: 85)' in çalışmasında ahlaki yargı ile dindarlık ilişkisi yüksek düzeyde olmasa da pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Çiftçi ve Ekşi (2017: 189) lise öğrencilerinin problemleri internet kullanım durumlarının dinî inanç ve ahlaki olgunluk düzeylerine göre yordanması konulu çalışmalarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Fakat bu bulguların aksine Acuner (2004: 121) iki değişken arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir.

Dindarlık, bireylerin hem kişiliklerinin oluşumunda hem de dini görevlerini yerine getirmelerinde ve ahlaki davranışlar sergilemelerinde pozitif bir etkiye sahiptir (Güngör, 1995: 20).

Sonuç olarak bu araştırma da çoğunlukla ortaya konulan çalışmalarla benzer sonuçlar elde edilmiş, lise öğrencilerinin öznel dindarlık algısı ile ahlaki olgunluk düzeyi açısından pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öznel dindarlık algısı yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.16. Dindarlığa Göre Öğrencilerin DKAB Dersi Tutumları

H_{8b}: Öğrencilerin öznel dindarlık algıları ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{8b1}: Öznel dindarlık algıları yüksek olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, öznel dindarlık algıları orta ve düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{8b2}: Öznel dindarlık algıları orta olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, öznel dindarlık algıları düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Öğrencilerin dindarlığına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının değişimi tek değişkenli normallik varsayımının karşılanmaması nedeniyle Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18

Dindarlığa Göre DKAB Dersi Tutumlarına Yönelik Kruskal Wallis H testi

	Dindarlık	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu	Biraz dindarım	99	208.58	90.270	3	.000*
	Orta derecede dindarım	386	381.92			
	Dindarım	245	439.72			
	Çok dindarım	38	513.00			

*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin dindarlığına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [$\chi^2(sd=3)=90.270$, $p<.05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında dindarlığa göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu en yüksek grubun çok dindar olanlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumu en düşük grubun ise biraz dindar olanlar olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak η^2 değeri hesaplanmış olup bu değer .12 bulunmuştur. Bu değer yüksek düzeyde etkiye işaret etmektedir (Green ve Salkind, 2005).

Dindarlığa göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta gruplar arasındaki farklılığın biraz dindar olanlar ile orta derece dindar olanlardan ($p=.000<.05$), biraz dindar olanlar ile dindar olanlardan ($p=.000<.05$), biraz dindar olanlar ile çok dindar olanlardan ($p=.000<.05$), orta derece dindar olanlar ile dindar olanlardan ($p=.0009<.05$), orta derece dindar olanlar ile çok dindar olanlardan ($p=.003<.05$) kaynaklandığı belirlenmiştir. Biraz dindar olan öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları (ortanca=2.800); orta derecede dindar olan (ortanca=3.600), dindar olan (ortanca=3.850) ve çok dindar olan (ortanca=4.375) öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından düşüktür. Orta derecede dindar olan öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları (ortanca=3.600), dindar olan (ortanca=3.850) ve çok dindar olan

(ortanca=4.375) öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından düşüktür.

Bu durumda “*Öğrencilerin öznel dindarlık algıları ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır*” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Dindarlık, gelişim dönemlerine uygun olarak değişiklik gösteren dinamik bir yapıya sahiptir. Birey dünyaya geldiği andan itibaren herhangi bir dini kabul edebilecek, yaşadığı kültürü içselleştirebilecek ve kendisine öğretilenleri öğrenebilecek bir potansiyele sahiptir. Birey, zaman içerisinde dini ilkeleri öğrenerek ve yaşantısına öğrendiklerini dahil ederek dindarlığını şekillendirir. Çalışma örneklemini olan lise öğrencileri, ergenlik dönemi içerisindeydir. Bu dönemde birey, çocukluk döneminde sorgulamaksızın kabullendiği ve doğruluğuna inandığı ilkeleri içselleştirir. Bu dönem ergenlerin seçim yaptıkları ve yetişkinliğe hazırlandığı geçiş dönemidir. Kimliğin büyük oranda şekillendiği dönemdir. Birey, ilk varoluşsal soruları bu dönemde sorar. Din, bu dönemde hem çatışmanın sebebi hem de varoluşsal sorulara cevap veren ve kimliğin oluşmasında katkı sağlayan bir role sahiptir (Ayten ve Köse, 2012: 114). Ayrıca dini inanç ve ibadet esaslarının yanı sıra bireysel ve toplumsal davranışlar ahlaki kurallara göre düzenlenmektedir. Bu sebeple dindarlık, ahlaktan bağımsız değildir. Dolayısıyla inanan insan için ahlaki değerler hem toplumsal hayatın bir parçası hem de ilahi bir buyruktur. Dindar birey, toplumun normal kabul ettiği davranışları daha fazla yapma ve toplumun onaylamadığı davranışları ise yapmama eğilimi taşır (Hökelekli, 2012: 76).

Sonuç olarak öğrencilerin okullarda DKAB dersinde öğrendikleri bilgiler, dini yaşayışları ve geliştirecekleri dini tutumlar açısından önem arz etmektedir. Araştırma da öğrencilerin öznel dindarlık ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutum değişkenleri pozitif yönde farklılaşmıştır. Çünkü dindarlık düzeyi yükseldikçe anlamlı olarak DKAB dersine yönelik tutum olumlu düzeyde artmaktadır. Dindar birey, dini yaşayışına dinin nüfus etmesi, dinle bir bütün olabilmesi için (Doğan, 2017: 269) dini bilgi adına her fırsatı değerlendirir. Dindarlık düzeyi yüksek olan bir öğrenci için DKAB dersi önemlidir. Bu ders, öğrenciye hem dinin gerekliliklerini öğrenmede hem de dini yaşayışına katkıda

bulunmada bir araçtır. Bu bilince sahip olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının olumlu olması çalışmanın bulgusu ile desteklenmektedir. Kısacası, öznel dindarlık algısı yüksek olan öğrencilerin; ahlaki olgunluk düzeyleri yüksek, DKAB dersine yönelik tutumları olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. DKAB DERSİ İLE İLGİLİ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

3.3.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

Hipotez_{9a}: Öğrencilerin DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{9a1}: DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{9a2}: DKAB ders kitabını beğenme düzeyleri orta olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir.

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme durumlarına göre ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi tek değişkenli normallik varsayımının karşılanması ve varyansların homojenliği varsayımının karşılanmamasıyla Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Welch F Testi

	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı Beğenme	N	\bar{X}	Welsh	sd ₁	sd ₂	P
Ahlaki Olgunluk	Hayır	105	3.758	19.802	2	284.673	.000*
	Kısmen	351	3.892				
	Evet	312	4.045				

*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık

gösterdiği [Welsh $F(2, 284.673)=19.802, p<.05$] görülmektedir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar varyansların homojenliği varsayımının karşılanmaması nedeniyle Tamhane's T2 testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta gruplar arasındaki farklılığın “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenir misiniz?” sorusuna hayır cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden ($p=.021<.05$), hayır cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden ($p=.000<.05$) ve kısmen cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden ($p=.000<.05$) kaynaklandığı belirlenmiştir. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenir misiniz?” sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunlukları ($\bar{X}=4.045$), kısmen cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}=3.892$) ve hayır cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}=3.758$) yüksektir. Ayrıca “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenir misiniz?” sorusuna kısmen cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunlukları ($\bar{X}=3.892$), hayır cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}=3.758$) yüksektir.

Sonuç olarak “*DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir*” ve “*DKAB ders kitabını beğenme düzeyleri orta olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir*” şeklindeki hipotezler istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Ayrıca DKAB ders kitaplarını beğenme durumu ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları bulgusunun da pozitif yönde farklılaşması iki bulgunun paralellliğini göstermektedir. Kısacası, DKAB dersi kitabını beğenen öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri yüksek, DKAB dersine yönelik tutumları ise olumlu yöndedir.

3.3.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları

Hipotez_{9b}: Öğrencilerin DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez_{9b}: DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{9b2}: DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri orta olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyi düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 20

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarını Beğenme Durumuna Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi

	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı Beğenme	N	\bar{X}	Welsh	sd ₁	sd ₂	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Tutumları	Hayır	105	2.495	166.546	2	275.163	.000*
	Kısmen	351	3.413				
	Evet	312	4.012				

*p<.05

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme durumlarına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının değişimi tek değişkenli normallik varsayımının karşılanması ve varyansların homojenliği varsayımının karşılanmamasıyla Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği [Welsh F(2, 275.163)=166.546, p<.05] görülmektedir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar varyansların homojenliği varsayımının karşılanmaması nedeniyle Tamhane’s T2 testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta gruplar arasındaki farklılığın “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenir misiniz?” sorusuna hayır cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05), hayır cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05) ve kısmen cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden (p=.000<.05) kaynaklandığı belirlenmiştir. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını

beğenir misiniz?” sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ($\bar{X}=4.012$), kısmen cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.413$) ve hayır cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=2.495$) yüksektir. Ayrıca “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını beğenir misiniz?” sorusuna kısmen cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ($\bar{X}=3.413$), hayır cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=2.495$) yüksektir.

Bu durumda, “*öğrencilerin DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır*” şeklindeki hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Kaya (2001: 65) ders kitaplarını beğenme durumu ile DKAB dersine yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zengin (2013: 292) DKAB ders kitaplarını beğendiğini belirten öğrencilerin derse karşı tutumlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Kitaplar, öğretme-öğrenme sürecinin en önemli görsel araçlarıdır. Ders kitabı ve içindeki resimler, öğretme durumlarında en çok kullanılan hazır araçlardan birisidir. Eğitim araçları, etkilediği duyu organlarına hitap edici olmalıdır (Yangın, 2011: 53). Nitekim araştırma sonucuna göre DKAB dersi kitaplarını beğenen öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının da olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Ders kitapları, öğrencilerin derse yönelik geliştirdikleri tutum açısından önemli olduğu tespit edilmiştir. Bir dersin kitabının baskı, içerik ve dil açısından öğrenciler tarafından beğenilmesi, o dersi sevmesine neden olabileceği söylenebilir.

Ders kitaplarının ilgi çekici olmalıdır. Özellikle göze hitap eden resim, grafik, şema vb. araçlarla donatılmış olmalıdır. Düzenlenişi, öğrenmeyi sağlayıcı biçimde olmalıdır. Ayrıca eğitim amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olmalıdır (Aydın, 2011b: 414). DKAB dersi kitapları öğrencilere dini bilgileri verdiği ve ahlaklarına etki etmeyi hedefleyen bir ders olması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu veriler ışığında öğrencilerin derse karşı tutumlarında ders kitaplarının önemli olduğu sonucuna varılabilir. Öğrencilerin DKAB ders

kitaplarını beğenmesi bu derse karşı öğrencilerde olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir. Öğrenci ders kitaplarını beğenmediği için bu derse karşı olumsuz tutumda gerçekleştirebilir.

3.3.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevme Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

H_{10a}: Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini sevme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{10a1}: DKAB ders öğretmenini sevme düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB ders öğretmenini sevme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{10a2}: DKAB dersi öğretmenini sevme düzeyi orta olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB dersi öğretmenini sevme düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sevme durumlarına göre ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi tek değişkenli normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanmasıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevme Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ahlaki Olgunluk	Gruplararası	6.195	2	3.097	16.888	.000*
	Gruplariçi	140.302	765	.183		
	Toplam	146.497	767			

*p<.05

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sevme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F_{(2-765)}=16.888$, $p<.05$] görülmektedir. Buna göre ahlaki olgunluk ortalaması en düşüğe en yükseğe şu şekildedir: “Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerini sever misiniz?” sorusuna hayır cevabı verenler ($\bar{X}=3.705$), kısmen cevabı verenler ($\bar{X}=3.830$) ve evet cevabı verenler ($\bar{X}=3.989$). Test sonucu

hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.04$) düşük düzeyde fakat orta düzeye yakın bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005).

Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar Scheffe testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin ahlaki olgunluklarındaki gruplar arasındaki farklılığın “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sever misiniz?” sorusuna evet cevabı veren öğrenciler ile hayır cevabı veren öğrencilerden ($p=.000<.05$) ve evet cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden ($p=.000<.05$) kaynaklandığı bulunmuştur. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sever misiniz?” sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunlukları ($\bar{X}=3.989$), kısmen cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}=3.830$) ve hayır cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}=3.705$) yüksektir.

Bu sonuca göre, “*DKAB ders öğretmenini sevmeye düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB ders öğretmenini sevmeye düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir*” ve “*DKAB dersi öğretmenini sevmeye düzeyi orta olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB dersi öğretmenini sevmeye düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir*” şeklindeki hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Kaya (2007: 36) dersi öğretmenlerini seven ve kısmen seven öğrencilerin ahlaki davranışlarının gerçekleşme düzeyi, DKAB dersi öğretmenlerini sevmeyen öğrencilerin ahlaki davranışlarının gerçekleşme düzeyinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özcan (2006: 114)’ da yaptığı araştırmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Şengün (2008: 171) DKAB dersinin çoğu davranışlar üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünen lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB dersinin davranışlar üzerindeki etkisi konusunda diğer düşüncelere sahip olan lise öğrencilerinin ahlaki davranış düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen, aile ortamından sonra çocukların ahlaki gelişimine etkileyen ikinci otoritedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki sevgi bağıyla kurulduğunda ahlaki gelişimleri olumlu yönde etkilenmekte olduğunu araştırma sonucumuza göre söyleyebilir. Öğretmen öğrenci ilişkilerinin iyi olması

öğrencilerin ahlaki davranışlarını olumlu yönde, iyi olmaması ise olumsuz yönde etkilemektedir. Kısacası DKAB dersi öğretmenini sevme durumu öğrencilerin ahlaki olgunluklarına etki etmektedir. Bu durum araştırma bulgusunu destekler mahiyettedir.

Sosyal hayatımızda “sevgi” kavramı insanlarla olan ilişkilerimizi pozitif yönde etkilemektedir. Sadece insanları sevme değil yapılan işler bile sevgiyle yapıldığında başarı beraberinde gelir. İnsanlar sevdiği insanları örnek alır. Okullarda da sevilen öğretmen, öğrenci tarafından rol model alınır. Bu sebeple sevilen öğretmenin dersi de sevilir. Sevgi varsa o öğretmenin anlattıklarının yanı sıra yürüyüşü, konuşması, bir tebessümü bile derstir, bilgidir. Hatta kalıcı bir bilgidir. Öğretilen bilgilerin öğrencilerin davranışlarına yerleşmesi için eğitim-öğretimde sevgi ön planda olmalıdır. Nitekim Kur’an Kerim’de (Ali İmran Süresi, 159. Ayet) Peygamberimizin Allah’tan gelen merhamet sayesinde çevresindekilere yumuşak davrandığı geçmektedir. Hz. Muhammed ashabının aynı zamanda öğretmeni idi. Ümmetine günlük yaşantısıyla da eğitimci yönüyle de örnek olmuştur. Kısacası, öğretmen her haliyle, yaşayışıyla örnek olan ve öğreten kişidir.

İslam eğitim geleneğinin özünde sevgi vardır. Sevgiye dayalı bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Çocuklar sevgiyi, önce anne-babadan sonra öğretmenden alırlar. Bu şekilde sevgi ihtiyaçlarını karşılayarak büyürler. Sevgiyle büyüyen çocuk merhametli, şefkatli bir birey olacaktır. Böylelikle nesiller arası sağlıklı iletişim mümkün hale gelecektir (Nazıroğlu, 2011: 163-164).

3.3.4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevme Durumuna Göre Öğrencilerin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları

H_{10b}: Öğrencilerin DKAB ders öğretmenini sevme düzeyi ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{10b1}: DKAB ders öğretmenini sevme düzeyi yüksek olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB ders öğretmenin sevme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{10b2}: DKAB ders öğretmenini sevmeye düzeyi orta olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB dersi öğretmenini sevmeye düzeyi düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sevmeye durumlarına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının değişimi tek değişkenli normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanmasıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerini Sevmeye Durumuna Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumuna Yönelik Tek Yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum	Gruplararası	85.507	2	42.754	68.566	.000*
	Gruplarıçi	477.010	765	.624		
	Toplam	562.517	767			

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sevmeye durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F_{(2-765)}=68.566$, $p<.05$] görülmektedir. Buna göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları en düşükten en yükseğe şu şekildedir: “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sever misiniz?” sorusuna hayır cevabı verenler ($\bar{X}=2.610$), kısmen cevabı verenler ($\bar{X}=3.178$) ve evet cevabı verenler ($\bar{X}=3.723$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.15$) yüksek düzeyde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005).

Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar Scheffe testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarında gruplar arasındaki farklılığın “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sever misiniz?” sorusuna evet cevabı veren öğrenciler ile hayır cevabı veren öğrencilerden ($p=.000<.05$), evet cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden ($p=.000<.05$), kısmen cevabı veren öğrenciler ile hayır cevabı veren öğrencilerden ($p=.000<.05$) kaynaklandığı bulunmuştur. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sever misiniz?” sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ($\bar{X}=3.723$),

kısmen cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.718$) ve hayır cevabı veren öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=2.610$) yüksektir. Ayrıca “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini sever misiniz?” sorusuna kısmen cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ($\bar{X}=3.718$), hayır cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=2.610$) yüksektir.

Dolayısıyla “*Öğrencilerin DKAB ders öğretmenini sevmeye düzeyi ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır*” hipotezi istatistiksel doğrulanmaktadır.

Zengin (2013: 293) araştırmasında da öğrencilerin DKAB dersi öğretmeni ile ilgili düşünceleri derse karşı tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğretmenini seven öğrencilerin derse karşı tutumları, öğretmenini sevmeyen öğrencilerin derse karşı olan tutumlarından daha olumludur. Kaya (2001: 68) ‘nın çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Bu veriler ışığında öğrencilerin öğretmeni sevmesi ile dersi sevmesi ve derse karşı olumlu tutum sergilemeleri arasında önemli bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Aynı şekilde öğretmenin öğrencilerini sevmesi, onlara değer vermesi de aralarındaki ilişkinin, derse karşı geliştirilen tutumu olumlu yönde etkileyecektir.

Araştırma bulgu sonucu, öğrencilerin tutumlarının üç tutum bileşenine de karşılık gelmektedir. Öğretmeni sevmesiyle (duyuşsal öge), öğretmeni sevdiği için ondan öğrendikleri (bilişsel öge) ve öğretmeni sevdiği için derste öğrendiklerini davranışlarında sergilemesi (davranışsal öge) dir. Öğrencilerin dersin öğretmenini sevmesi ile o derse yönelik tutumu arasında yakın ilişkinin olduğu elde edilen bu sonuçlarda görülmektedir. Öğrenciler DKAB öğretmenini seviyorsa, direkt olarak DKAB dersini de sevmektedirler. Bu özdeşim kurulduğunda öğretmenin tutum ve davranışları öğrencileri tarafından rol model alınacaktır. Dersin sevilmesi ve bilgilerin öğrenilmesi için öncelikli olarak öğretmenin kendini sevdirmesi gerekmektedir. Bunu başarabilmek için öncelikli olarak öğretmenin öğrencilerini sevmesi, onlarla yakından ilgilenerken değerli olduklarını hissettirmesi önemlidir.

DKAB öğretmeninin dini temsil yetkisi yoktur ama olgusal olarak öğrenciler DKAB öğretmenini din adına bir otorite ve temsilci olarak algılamaktadırlar. Öğrenciler, DKAB öğretmenlerini dini soruların birinci kaynağı ve dinin temsilcisi olarak görmektedirler. Bu sebeple davranışları en fazla gözlemlenen öğretmen DKAB dersi öğretmeni olmaktadır (Altaş, 2012: 196).

Sonuç olarak, bir önceki bulguda, öğrencilerin DKAB dersinin öğretmenini sevmesi ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini sevmesi ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında da anlamlı düzeyde pozitif yönde farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu iki bulgu sonucu da birbirini desteklemektedir.

3.3.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları

H_{11a}: Öğrencilerin DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini beğenme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{11a1}: DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{11a2}: DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyi orta olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumlarına göre ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşlerinin değişimi tek değişkenli normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanmasıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 23’de gösterilmektedir.

Tablo 23

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Ahlaki Olgunluğa Yönelik Tek Yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ahlaki Olgunluk	Gruplararası	2.446	2	1.223	6.494	.002*
	Gruplarıçi	144.051	765	.188		
	Toplam	146.497	767			

*p<.05

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki olgunluklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F_{(2-765)}=6.494$, $p<.05$] görülmektedir. Buna göre ahlaki olgunluk ortalaması en düşükten en yükseğe şu şekildedir: “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?” sorusuna hayır cevabı verenler ($\bar{X}=3.831$), kısmen cevabı verenler ($\bar{X}=3.894$) ve evet cevabı verenler ($\bar{X}=3.984$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.02$) düşük düzeyde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005).

Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar Scheffe testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin ahlaki olgunluklarındaki gruplar arasındaki farklılığın “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?” sorusuna evet cevabı veren öğrenciler ile hayır cevabı veren öğrencilerden ($p=.009<.05$) ve evet cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden ($p=.034<.05$) kaynaklandığı bulunmuştur. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?” sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunlukları ($\bar{X}=3.984$), kısmen cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}=3.894$) ve hayır cevabı veren öğrencilerin ahlaki olgunluklarından ($\bar{X}=3.831$) yüksektir.

Buna göre, “öğrencilerin DKAB dersi öğretmenin ders işleyişini beğenme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Kaya (2007: 37) ilköğretim öğrencileri üzerine uyguladığı araştırmasında, DKAB dersinin öğrencilerin ahlaki davranışlarına etkisi, DKAB dersinin

işlenişinden memnun olan öğrencilerinin lehine olduğunu tespit etmiştir. Özcan (2006: 136)'nın çalışmasında da DKAB dersini genel olarak seven ve kısmen seven öğrencilerin ahlaki davranışlarının gerçekleşme düzeyi, DKAB dersini genel olarak sevmeyen öğrencilerin ahlaki davranışlarının gerçekleşme düzeyine göre daha yüksek çıkmıştır.

Dersin işlenişini genel olarak beğenen öğrencilerin dersi sevdiği söylenebilir. Ayrıca DKAB dersini seven öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Ders işleyişinde öğretim yöntemleri öğrencilerde öğrenilen bilginin kalıcılığı açısından önemlidir. Dersin verimini arttırmada, öğrencilerin dersi severek dinlemelerinde ve öğrendiklerini hayatlarına dahil edebilmelerinde dersin işleyişi önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle öğrencileri aktif kılan yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı öğretim yöntemleri gibi yöntemler daha etkilidir.

Ders içeriklerinin öğrenciye sunumu, mantıksal sıra, öğrenci düzeyine uygunluk, doğru ve kaliteli bilgi sunumu öğrencinin derse yönelik başarısını etkilemektedir. Ders içerisinde birçok yöntem ve teknik kullanılmalıdır. Bu yöntem ve tekniklerin yanı sıra eğitsel materyallerin kullanımı da öğrencileri bilgiyi öğrenmesinde önemli bir güç unsurudur. Materyal kullanımında öğrencilerin seviyesine ve öğretimin amacına uygunluğu göz önüne alınmalıdır. Böylece öğrenmenin kalitesi artar, öğrencilerin dikkat, ilgi ve istekleri üzerinde pozitif bir etki oluşur (Şahin ve Yıldırım, 2010: 156). Elde edilen veriler ışığında DKAB dersinin işlenişini beğenerek seven bir öğrencinin ahlaki olgunluk düzeyi de kısmen beğenen ve beğenmeyen öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinden daha yüksek olduğunu söylenebilir.

3.3.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Öğrencilerin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları

H_{11b}: Öğrencilerin DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini beğenme düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{11b1}: DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

H_{11b2}: DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyi orta olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB ders öğretmeninin ders işleyişini sevme düzeyi düşük olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 24

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme Durumuna Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumlarına Yönelik Welch F Testi

	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Genel Olarak Beğenme	N	\bar{X}	Welsh	sd ₁	sd ₂	P
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Tutumları	Hayır	94	2.589				
	Kısmen	249	3.344	99.482	2	236.282	.000*
	Evet	425	3.849				

*p<.05

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumlarına göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumlarının değişimi tek değişkenli normallik varsayımının karşılanması ve varyansların homojenliği varsayımının karşılanmamasıyla Welch F testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 24’de gösterilmektedir.

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği [Welsh F(2, 236.282)=99.482, p<.05] görülmektedir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar varyansların homojenliği varsayımının karşılanmaması nedeniyle Tamhane’s T2 testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta gruplar arasındaki farklılığın “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders

işleyişini genel olarak beğenir misiniz” sorusuna hayır cevabı veren öğrenciler ile kısmen cevabı veren öğrencilerden ($p=.000<.05$), hayır cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden ($p=.000<.05$) ve kısmen cevabı veren öğrenciler ile evet cevabı veren öğrencilerden ($p=.000<.05$) kaynaklandığı belirlenmiştir. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?” sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ($\bar{X}=3.849$), kısmen cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=3.344$) ve hayır cevabı veren öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumlarından ($\bar{X}=2.589$) yüksektir. Ayrıca “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz?” sorusuna kısmen cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ($\bar{X}=3.344$), hayır cevabı veren öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi tutumlarından ($\bar{X}=2.589$) yüksektir.

Bu durumda “Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenin ders işleyişini beğenme düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır” şeklindeki hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Zengin (2013: 296) Dkab öğretmenin ders işleme yöntemlerini beğenme durumuna göre Dkab dersine yönelik tutumda anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiştir. Öğretmenin ders işleyişini genel olarak beğenen ve kısmen beğenen öğrencilerin tutumları beğenmeyen öğrencilerin tutumlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2001: 70)’da araştırmasında benzer bir sonuç elde etmiştir. Ayrıca, ders işleme yöntemini beğenmeyen öğrenciler, öğretmenin aralıksız ders anlatmasını, dersin monoton ve sıkıcı geçmesini, derste soru sorulamamasını, kitaba fazla bağımlı kalınmasını, öğretmenin otoriter olması gibi hususlarda ortak kanaatte olduklarını fark etmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenler ders işleyişinde öğrencileri için daha işlevsel yöntemlere başvurmalıdırlar. Dersi sevme, dersin öğretmenin sevme ve ders işleyişini beğenme bu üç değişken birbiriyle ilişkili ve öğrencinin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü hem ahlaki olgunluk düzeyinin hem de DKAB dersine yönelik tutumun üç değişkenle ilişkisi pozitif yönde farklılaşmıştır. Bu durumda öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarında ve

ahlaki olgunluklarında öğretmen unsurunun çok önemli olduğunu vurgulayabiliriz. Küçük yaşlardan itibaren gerek okullarda DKAB öğretmenleri gerekse de yaz tatillerinde cami ve kuran kursu öğreticileri ile kurulan iletişim bağı ömür boyu bireyin dini yaşantısına etki etmektedir. Eğer bu iletişim sağlıklı kurulamazsa öğrenci bir sonraki yıllarda DKAB dersine, camiye, kuran kursuna karşı önyargılı olumsuz bir tutum sergileyebilir. Zihinlere olumlu kalıcı izler bırakmak bireyin dine karşı daha sıcak bir tavır göstermesini sağlar. Bu sebeple bu üç değişkenin bulgusu araştırmada yer almıştır. Nitekim Albayrak araştırmasında, dine yönelik tutumu etkilemede DKAB öğretmenlerinin etkisi bulgusunda en düşük puan ortalamasını DKAB dersi öğretmenlerinin kendilerini dinden soğuttuğunu söyleyenler almıştır. En yüksek puanı ise DKAB öğretmenlerinin kendilerini dine ısındırdığı söyleyen öğrenciler almıştır. Öğrenciler DKAB dersi öğretmenleri ile dinin hayata geçirilmesi arasında bir özdeşim kurmuşlardır. Aynı şekilde öğretmenlerin tutumları ile sahip olunması beklenen dini hayatı yaşayış profili de paralellik göstermektedir (2013: 122-123). DKAB dersine yönelik tutumu etkileyebileceği düşünülen başka değişkenlerle yeni çalışmaların yapılmasının isabetli olacağı düşünülmektedir.

3.4. AHLAKİ OLGUNLUK İLE DKAB DERSİ TUTUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

3.4.1. Öğrencilerin Ahlaki Olgunlukları İle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumları Arasındaki İlişki

H_{12a}: DKAB dersine yönelik olumlu tutum ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{12a}: DKAB dersine yönelik olumlu tutum arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi artmaktadır.

H_{12b}: DKAB dersine yönelik olumsuz tutum ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H_{12b}: DKAB dersine yönelik olumsuz tutum arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi azalmaktadır.

Öğrencilerin ahlaki olgunluk ölçeği ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 25’de özetlenmektedir.

Tablo 25

Ahlaki Olgunluk İle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu Arasındaki İlişki

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu	
Ahlaki Olgunluk	.365*

*p<.05

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [$r=.365$, $n=768$, $p=.00<.05$]. Buna göre değişkenlerden birisi arttıkça diğersinin de artacağı, değişkenlerden birisi azaldıkça diğersinin de azalacağı belirtilebilir.

Sonuç olarak, “*DKAB dersine yönelik olumlu tutum ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır*” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Şengün (2008: 171) çalışmasında DKAB dersinin lise öğrencilerinin davranışlarına olan olumlu etkisi arttıkça öğrenilen ahlaki olgunluk düzeyinin de paralel olarak yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2006: 128) ‘da çalışmasında aynı sonucu tespit etmiştir.

Eğitim faaliyetlerinin amacı, ahlaklı bireyler yetiştirmektir (Kulaksızoğlu, 1997: 98). Ahlak eğitimi, olgun ahlaklı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Aydın: 2011a: 55-56). Kuran-ı Kerim ve Sünnet başta olmak üzere İslam ahlak öğretileri hem bireyi hem de toplumu ahlaki açıdan en yüksek noktaya çıkarmayı hedeflemektedir(Akdoğan, 2011: 94). Yani İslam ahlakının amacı, bireyin ve toplumun ahlaki olgunluğa ulaşmasını sağlamaktır. DKAB dersinin amacı, dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden, milli, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen öğrenciler yetiştirmek ve ahlaki öğretileri doğru öğretmektir (MEB: 2018: 7-8). Nitekim değerlerin oluşmasında, din ve ahlak aktif rol oynamaktadır (Yapıcı, 2007: 57). Bu bilgiler bağlamında; eğitim, ahlak, din ve DKAB dersinin ortak amacının, bireyleri ahlaki olgunluğa ulaştırmak olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma hipotezi bu düşüncelerden hareket edilerek kurulmuştur. Araştırma sonucunda, kurulan hipotez doğrulanmıştır. Sonuç olarak; DKAB dersinin, lise

öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerine pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Yani, Öğrencilerin, DKAB dersine yönelik olumlu tutumları arttıkça, ahlaki olgunluk düzeyleri de yükselmektedir.

3.4.2. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumlarının Ahlaki Olgunluğu Yordama Durumu

H₁₃: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutum, ahlaki olgunluğun üzerinde yordama gücü vardır.

H_{13a}: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutum, ahlaki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısıdır

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumlarının ahlaki olgunluklarını yordama durumu basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumunun Ahlaki Olgunluğu Yordama Durumuna Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	3.278	.062		52.559	.000*
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutumu	.186	.017	.365	10.847	.000*

R=.365 R²=.133 Düzeltilmiş R²=.132 (F=117.648, p=.000)

*p<.05

Tablo 26’da regresyon analizi sonuçları incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumunun ahlaki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=.365, R²=.133, F₍₁₋₇₆₆₎=117.648, p<.05). Buna göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumunun ahlaki olgunluktaki değişimin %13’ünü açıkladığı belirtilebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumuna ilişkin standartlaştırılmamış regresyon katsayısına (B=.186) yönelik anlamlılık testi de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumunun ahlaki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (t=10.847, p<.05).

Bu durumda, “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutumları ahlaki olgunlukları anlamlı bir düzeyde yordama gücü vardır*” şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları,

ahlaki olgunluklarını anlamlı düzeyde etkilemektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların araştırma bulgusunu desteklediği görülmektedir. Kaya (2007: 41) araştırmasında DKAB dersi öğrencilerin çoğunluğunun ahlaki davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuç Özcan'ın (2006: 128) araştırmasında da görülmektedir. DKAB dersinin ahlaki davranışları kazandırmada etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Acuner (2004: 66) araştırmasında lise öğrencileri, kendi davranışları üzerinde DKAB derslerinin olumlu bir etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak bulgulara bakıldığında, DKAB dersine yönelik tutum ahlaki olgunluğun anlamlı bir düzeyde yordayıcısıdır. DKAB dersinin ahlaki olgunluğa etki ettiğini söylenebilir. DKAB dersi ahlak bağlamında, öğrencilere ahlaki davranışlar öğretmekte ve ahlaki öğretileri benimseyerek yaşantılarına dahil etmelerine yardımcı olmaktadır. Kohlberg araştırmalarında, ahlaki davranış ile ahlaki olgunluk düzeyi ve ahlaki gelişim evreleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani, bireylerin davranışlarındaki ahlaki nitelikler arttıkça, paralel bir şekilde bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerinin de artmakta olduğu görülmektedir (1964: 429-430). Literatürdeki bilgi, araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Böylece DKAB dersinin öğrencilerin ahlaki olgunluklarına katkı sağlamada bir vesile olduğu ve bu durumun öğretmenler-öğrenciler ve veliler tarafından en iyi şekilde değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerinin yüksekliği toplum ahlakını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Böylece ahlaki olgunluk nesilden nesile en değerli miras olarak bırakılabilir.

İyiliği gerçekleştirmek, kötülükten uzak durmaktan emek ister. Birey, günlük hayatın çekiciliğine kapılma ve kendi heva-heveslerinde kaybolma noktasında çaba harcamaz. Bu sebeple insanın alçalması, faziletin doruklarına yükselmesinden daha kolaydır. Ahlak bilgisine sahip olmak tek başına yeterli değildir. Ahlaki duyarlılık ve bu ahlaki gelişim yolunda çaba sarf etmek gerekmektedir. Bu sebeple insan hayatı boyunca ahlaki bir mücadele içerisinde. İnsanın en zorlu sınav ahlak alanındadır. İslam dini insanlara dünyanın, hayırlı iş ve davranışlarda bulunmak ve gereği gibi değerlendirilmesi gereken bir fırsat alanı olduğunu bildirir (Hökelekli, 2013: 230-238). Çocuklar ve gençler, aile

ortamından sonra ahlak eğitimini okulda almaktadır. DKAB dersinin amacı doğrultusunda ahlak eğitimi bu ihtiyaca cevap vermektedir. Araştırma sonucunda DKAB dersi, ahlaki olgunluğun güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde teorik inceleme ve alan araştırması neticesinde ulaşılan sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlara bağlı olarak öneriler sunulmuştur.

4.1. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde altı farklı lise türünde okumakta olan 768 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumları incelenmiştir.

Araştırma da belirlenen 11 bağımsız değişkenin; cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, gelir durumu, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, öznel dindarlık algısı, DKAB dersi ders kitaplarını beğenme durumu, DKAB dersi öğretmenini sevme durumu ve DKAB dersi öğretmeninini ders işleyişini beğenme durumunun ahlaki olgunluk düzeyine ve DKAB dersine yönelik tutumuna etki eden bir faktör olup olmadığı alan araştırması ile incelenmiştir. Ayrıca AOD ile DDYT arasındaki ilişkisi ve DKAB dersinin AOD' ni yordama gücü de incelenmiştir. Yapılan alan araştırması ile elde edilen verilere dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin AOÖ ve DDYTÖ' ne vermiş oldukları yanıtlara ait betimleyici istatistiklere bakıldığında; öğrencilerin AOD' den elde ettikleri puanların en az 2.27 puan, en fazla ise 4.92 olduğu görülmektedir. DDYTÖ' den alınan puanlar ise, en az 1 puan, en fazla ise 5 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunlukla ahlaki olgunluk gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

1. Cinsiyete göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu sonuca göre, *Kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

2. Cinsiyete göre, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre, *Cinsiyet ile Dkab dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

3. Yaşa göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre, *yaş ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır.

4. Yaşa göre, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre, *yaş ile DKAB dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır

5. Okul türüne göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre, *Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler lisesinin ahlaki olgunluk düzeyleri, Anadolu Lisesi ve Kız-Erkek Teknik Liselerinin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak kısmen doğrulanmıştır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri, Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinden düşük olması hipotezi istatistiksel olarak doğrularken, Kız-Erkek Teknik Liselerinin öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri hipotezin aksine Fen Lisesi ve Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinden yüksek çıkmıştır.

6. Okul türüne göre, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Sağlık Meslek Lisesi ve Kız- Erkek Teknik Liseleri öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumları, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumlarından daha olumludur. Bu sonuca göre, *Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesinin DKAB dersine yönelik tutumları, Anadolu Lisesi ve Kız-Erkek Teknik Liselerinin DKAB dersine yönelik tutumlarından daha olumludur* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır. Sınıf düzeyine göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca

göre, *Sınıf düzeyi ile Ahlaki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır.

7. Sınıf düzeyine göre, öğrencilerin ahlaki olgunlukları anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre, *sınıf düzeyi arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi de artmaktadır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır.

8. Sınıf düzeyine göre, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre, *DKAB dersine yönelik tutumlar sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

9. Gelir durumuna göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri negatif yönde farklılaşmıştır. Ailelerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri azalmıştır. Bu sonuca göre, *Algılanan sosyo-ekonomik düzey ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

10. Gelir durumuna göre, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre, *DKAB dersine yönelik tutum, algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmamaktadır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

11. Anne öğrenim düzeyine göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre, *Anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır.

12. Anne öğrenim düzeyine göre, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları negatif yönde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Anne öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır.

13. Baba öğrenim düzeyine göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre, *Baba öğrenim düzeyi ile öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır.

14. Baba öğrenim düzeyine göre, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları negatif yönde farklılaşmıştır. Bu sonuca göre, *Baba öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmamıştır.

15. Öznel dindarlık algısına göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin öznel dindarlık algılarıyla ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

16. Öznel dindarlık algısına göre, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin öznel dindarlık algıları ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

17. Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarını beğenme durumuna göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

18. Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarını beğenme durumuna göre, öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB ders kitaplarını beğenme düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

19. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerini sevme durumuna göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenini sevme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

20. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerini sevme durumuna göre, öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları pozitif yönde anlamlı

düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB ders öğretmenini sevme düzeyi ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

21. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumuna göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini beğenme düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

22. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenme durumuna göre, öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *Öğrencilerin DKAB dersi öğretmeninin ders işleyişini beğenme düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmaktadır.

23. Öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları arasındaki ilişki anlamlı bir düzeyde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, *DKAB dersine yönelik olumlu tutum ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmaktadır.

24. Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumlarının ahlaki olgunluğu anlamlı bir düzeyde yordayıcısıdır. Bu durumda, *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutumları ahlaki olgunlukları anlamlı bir düzeyde yordama gücü vardır* şeklinde kurulan hipotez istatistiksel olarak doğrulanmaktadır.

Araştırma amaçları doğrultusunda tamamlanan çalışmada:

-Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ve ahlaki olgunluk düzeyleri demografik değişkenler açısından tespit edilmiştir. Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri; cinsiyet ve ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşırken, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, okul türü, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi göre farklılaşırken, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve ailelerin gelir durumuna göre ise farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin

DKAB dersine yönelik tutumları ve ahlaki olgunluk düzeyleri öznel dindarlık algısı açısından da tespit edilmiştir. Öğrencilerin hem ahlaki olgunluk düzeyleri hem de DKAB dersine yönelik tutumları, öznel dindarlık algısı değişkenine göre pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin öznel dindarlık algı düzeyleri arttıkça; ahlaki olgunluk düzeyleri artmakta, DKAB dersine yönelik tutumları ise olumlu yönde oluşmaktadır.

-Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini ve DKAB dersine yönelik tutumları, DKAB dersi ile ilgili çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin hem ahlaki olgunluk düzeyleri hem de DKAB dersine yönelik tutumları; DKAB öğretmenini sevme durumu, DKAB öğretmeninini ders işleyişini beğenme durumu ve DKAB ders kitaplarını beğenme durumu açısından pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

- Öğrencilerin, ahlaki olgunluk düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutumlar arasındaki ilişkisi analiz edilmiştir. İki bağımlı değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir düzeyde farklılaşmanın saptanmıştır. Yani, ahlaki olgunluk düzeyi yüksek olan öğrencinin DKAB dersine yönelik tutumu olumlu yöndedir. Aynı şekilde DKAB dersine yönelik tutumu olumlu yönde olan öğrencinin ahlaki olgunluk düzeyi yüksektir. Ayrıca öğrencilerin çoğunlukla ahlaki olgunluk gösterdikleri tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin çoğunun DKAB dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

- DKAB dersinin ahlaki olgunluk düzeyini yordama gücünü tespit edilmiştir. DKAB dersi ahlaki olgunluk düzeyinin anlamlı düzeyde (.365) yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

- Yapılan tüm analizlerin sonuçları eğitim, psikoloji ve din psikolojisi alanları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bulgular bölümünde her değişken ile ilgili yorumlar yapılmıştır. Ahlaki olgunluk düzeyi bulgularının yorumlarında ahlaki gelişim ve ahlaki yargı düzeyi konularında yapılan çalışmalara da yer verilmiştir. Çünkü kuramsal ve kavramsal çerçeve de izah edildiği gibi Kohlberg, ahlaki yargı gelişimi düzey ve evreleri ile ahlaki olgunluk düzeylerini aynı değerlendirmiştir. Daha önce belirtildiği üzere ahlaki olgunluk; ahlaki gelişim düzeyinin en zirve olma hali diye ifade edebiliriz. Bu sebeple ahlaki olgunluk düzeyi bulguları, ahlaki yargı ve ahlaki gelişim konulu çalışmalarla da

desteklenmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde araştırmayı destekleyen ve araştırma sonucunu desteklemeyen birçok çalışmalara yer verilmiş, farklı çalışmaların sonuçları ile değerlendirmeler yapılarak araştırma sonuçları yorumlanmıştır. Ahlaki olgunluk ve DKAB dersine yönelik tutum değişkenlerinin birlikte daha önce çalışılmaması bakımından araştırmamızın sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ahlaki olgunluğun daha geniş bir şekilde ve çeşitli yaş gruplarını kapsayan örneklem grupları ile çalışılması faydalı olacaktır.

Araştırmamız sonucunda lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini artırıcı ya da destekleyici programlar, projeler ortaya konulabilir. Aynı şekilde DKAB dersine yönelik tutumları da çeşitli değişkenler açısından incelenmesiyle öğrencilerin bu derse olan tutumlarının daha olumlu olmasını sağlayıcı programlar geliştirilebilir. Ahlaki olgunluk ile DKAB dersine yönelik tutum arasındaki ilişki ortaya konularak öğrencilerin hem ders hem de yaşantıları açısından psiko-sosyal yönden etkileyebilecek çalışmalar gerçekleştirilebilir. Özellikle demografik değişkenler ile olan ilişkilere bakılarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini dikkate alan ve her değişken çeşidine hitap edici programlar hazırlanması eğitimin hedeflerine uygun olacaktır.

DKAB dersi kapsamında öğrencilerin öznel dindarlık algılarını olumlu yönde geliştirecek faaliyetler oluşturulmalıdır. Çünkü araştırma sonucumuzda öznel dindarlık algısı yüksek olan öğrencilerin DKAB dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde öznel dindarlık algısı yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri de yüksek çıkmıştır. Bu sebeple DKAB dersi, öğrencilerin hem öznel dindarlık algılarında hem de ahlaki olgunluklarında önem arz etmektedir. Öğrencilerin DKAB dersi tutumlarını, DKAB dersine yönelik çeşitli değişkenler açısından incelememiz öncelikle DKAB dersi öğretmeni olarak hem şahsımız hem de meslektaşlarımız için önem arz etmektedir. Araştırma sonucumuzun; DKAB öğretmenini sevmeye, DKAB dersi işlenişini sevmeye, DKAB ders kitaplarını beğenme durumlarının öğrencilerin derse yönelik tutumları ve ahlaki olgunluklarını olumlu yönde farklılaştırması DKAB öğretmenlerinin sorumluluk bilinçlerine ve vicdanlarına seslenmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğretmen kendini sevdirse, dersini severek ve kazanımlara uygun dersi sevdirek anlatırsa, öğrenci merkezli olma tercih edilirse ve kitaplar bu amaçlar doğrultusunda hazırlanırsa öğrencilerin hem ahlaki olgunlukları hem de DKAB dersi tutumları olumlu yönde etkilenecektir. Öğretmen olarak tüm öğretmen arkadaşlarımızla omuzlarımızda ağır bir yükün bulunduğunu araştırma sonucumuz doğrultusunda ifade etme yükümlülüğü hissetmekteyiz. Özellikle günümüzde teknoloji ilerlemesi ve kitle iletişim araçlarının yaygın kullanımı ile gençlerin ahlaki davranışlarındaki olumsuz yansımalar hem aileler hem de öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Bu sebeple gençlerimizin ahlaklarına olumlu tesir etmek ve alternatif çözümler üretebilmek için ahlaki olgunluk ile ilgili yeni çalışmaların yapılması isabetli olacaktır.

Araştırmamızda öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile DKAB dersine yönelik tutumları ilişkisinin pozitif yönde farklılaşması ve DKAB dersinin ahlaki olgunluğun anlamlı düzeyde yordayıcı olması, DKAB dersinin öğrencilerimizin yani gençlerimizin ahlaki gelişimlerine ne denli etkili olabileceğinin göstergesidir. Nitekim bireyleri ahlaki olgunluğa ulaştırmak, eğitimin, ahlakın, dinin ve DKAB dersinin ortak amacıdır. Hedeflere ulaşmak için, DKAB dersinin içeriği güçlendirilmeli ve daha etkili yöntemlerle DKAB dersi öğretiminin yapılması için çalışmaların artırılması isabetli olacaktır.

Çalışmamız gerek Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme uzmanlarına gerekse de bu konularla ilgilenen profesyonellere bir bakış açısı ve bilgi kaynağı sunmayı, literatüre katkı sağlamayı, yeni araştırmalara ışık tutmayı hedeflemektedir. Çalışmamızda değinilmeyen değişkenler tespit edilerek, ahlaki olgunluk ve DKAB tutum değişkenlerinin başka değişkenlerle olan ilişkileri araştırılabilir.

Din psikolojisi alanında özellikle ahlaki davranışın psikolojik yönünün çalışılması, dini duygu, dini davranış, dini tutum, dini duygu, dini inanç, dini düşünce gibi birçok dini yaşantı unsurlarını anlamlandırabilmemize yardımcı olacaktır.

Gençlerin ahlaki ihtiyaçlarını karşılamak, iyi ve doğru; duygu, düşünce, tutum ve davranış geliştirebilmek ve olgun ahlaklı gençler yetiştirebilmek için

anne-babalara ve öğretmenlere çok iş düşmektedir. Teknolojik gelişimin çok hızlı ilerlemesinin olumlu etkileri olduğu kadar gençlerimiz üzerinde olumsuz etkilerini de görmekteyiz. Televizyon, internet, sosyal medya gençliğimizin ahlaki gelişimine daha çok olumsuz açıdan yön vermektedir. Kişisel çıkarları uğruna meşru olmayan yollara dahi başvurabilen bir gençlikle maalesef baş başayız. Kültürel ve ahlaki değerlerimizle bağdaşmayan şeylerin zihinlerdeki anlamları değiştirilmektedir. Önceden ayıplanan doğrularımız artık yerlerini olabirlere bırakıyorsa bu durum, toplumumuzun kültürel ve ahlaki zedelenme içerisinde olduğunun bir işaretidir. Özellikle yetişkinlerin her muhabbet ortamında gençlerden memnun olmadıklarını sıklıkla duymaktayız. Aynı şekilde okullarda öğretmenlerimizin her sene bir önceki sene öğrencilerini aradıklarını ifade eden cümleler işitmekteyiz. Dönem başlarında ve sonlarında yapılan zümre toplantılarında da aynı durum geçerlidir. Özellikle DKAB zümrelerinde DKAB öğretmenleri dersin bilişsel yönü dışında öğrencilerin ahlaki davranış bozukluklarını konuşmakta, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi saati içerisinde ahlaki gidişatı düzeltmeye yönelik bilgi alışverişinde bulunmaktadırlar. Bu sebeple gençlerimizin ahlaki olgunluk düzeylerinin ve DKAB tutumlarının birçok değişken açısından incelendiği bu çalışmada, gençlerin ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmayı hedeflemesi bakımından önemli görülmektedir. Bu noktada çalışmamız, öğrencilerin DKAB dersine yönelik olumlu-olumsuz tutumları neticesinde ahlaki olgunluk düzeylerini tespit edilerek DKAB dersi öğretmenlerine faydalı olabilecek bilgiler sunmayı hedeflemesi bakımından da önem arz etmektedir. Zamanın değişmesiyle toplumumuzdaki değer algıları da değişmektedir. Hedefsiz sadece maddi unsurların peşinde olan günümüzdeki gençliğin ahlaki davranış ve tutumları için bu konularda daha fazla çalışmanın yapılması gerekmektedir. İslam dininde müslümanın, havf (koru) ve recâ (ümit) arasında olması gerekmektedir. Olumsuz gidişatın yanında yine de umudumuzu yeşertebilecek nesil bizlerin ellerine emanettir. Gençleri karşılaşılabilecekleri olumsuz dış etkenlere karşı korumak için sağlam ve olgun bir ahlaki temele ihtiyaç vardır. Nitekim eğitimin, DKAB dersinin ve çalışmamızın temel amacı da budur. Araştırma sonuçlarımız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini ve DKAB

dersine yönelik tutumlarını görebilmek ve yapılacak yeni çalışmalar için de bir durum tespittir.

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Rize ilindeki öğrencilerini temsil etmektedir. İlerleyen yıllarda ve farklı il veyahut bölgelerde ayrı bir çalışma ile araştırma tekrarlanabilir. Böylece zamanla öğrencilerin ahlaki olgunluk ve DKAB dersine yönelik tutum açısından yaşanan değişimler takip edilebilir. Araştırmamız lise öğrencilerini kapsamaktadır. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinden yani her kademedeki boyamsal örneklem alınarak çalışmalar yapılabilir. Böylece ahlaki gelişim dönemlerine göre öğrencilerin ahlaki olgunluk ve DKAB dersine yönelik tutumları karşılaştırılarak detaylı bilgiler sunabilir.

Okullarımızda DKAB öğretmenleri ve rehberlik birimleriyle iş birliği içerisinde ailelere değerler ve ahlak eğitimi konusunda farkındalık oluşturacak, bilinçlendirme sağlayacak kapsamlı rehberlik hizmetleri verilebilir. DKAB öğretmenlerine mesleki ihtiyaçlar dahilinde ahlak eğitimi ve değerler eğitimi kapsamında seminerler verilebilir. Çünkü okullarda özellikle değerler eğitimi konusu ve dersin adının ahlak bilgisi olması sebebiyle bu konular DKAB öğretmenlerinin sorumluluğuna bırakılmış bir durumdadır. Planlı, sistematik bir program olmadan, bu hususta öğretmenlere gerekli eğitimler verilmeden öğretmenlerin inisiyatiflerine bırakılmış olması başlı başına tartışmalı bir konudur.

Gençler, bir toplumun geleceğinin mimarlarıdır. Öğretim de akademik başarının yani öğrencilerin bilişsel yönüne ağırlık verildiği gibi, duyuşsal ve davranışsal yönlerini de harekete geçirilmesi gerekmektedir. Aslında her çocukta potansiyel olarak var olan ahlaki değerler korunmalı ve bu değerler ailelerle, öğretmenlerle geliştirilmelidir. Bu konuda gereği yapıldığında gençlerimizin ahlaki nokta da olumlu tutum ve davranışları toplumumuza sirayet edecektir. Yeter ki toplumun her ferdi evladlarımız için çalışma gayretinde olsun...

Sonuç olarak, temsili anlatacak olursak; ahlaki olgunluk bir dağ, bu dağa ulaşıncaya kadar gidilen yol ise, ahlaki gelişim süreci olarak düşünülebilir. Ahlaki gelişim süreçleri dönemsel olarak geçtikten sonra ahlaki olgunluk dağına tırmanılır. Bu dağın her yükseklik seviyesi ahlaki olgunluğun düzeyleri olarak

düşünülebilir. Bu dağa tırmanma sürecini ahlaki gelişim yolunda seyrederken bireyi etkileyebilecek tüm etmenler belirler. Kimileri daha erken, kimileri daha geç ulaşabilir bu dağa. Kimileri çok mesafe alırken, kimileri yerinde sayabilir. Yani bireyin ahlaki olgunluk dağı kendisine göre yakınlaşır ya da uzaklaşır. Değişkenler ise, bu dağa tırmanırken bireyi etkileyen tüm dış etmenlerdir.

DKAB dersine yönelik tutum konusunda ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarına hitap edildikçe öğrencilerdeki tutum olumlu yöne doğru gidecektir. Yani “gel bana, geleyim sana” benzetmesinde bulunabiliriz.

Araştırmamız ile gençlerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumları üzerinde durum tespiti yapılması açısından yeni çalışmalara ışık tutabileceği kanaatindeyiz.

Araştırma bulgularının sonuçları tablolar halinde daha özet bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır (Bkz. Şekil 2).

Kırmızı oklar: Araştırma sonucunda farklılaşma olmadığını,

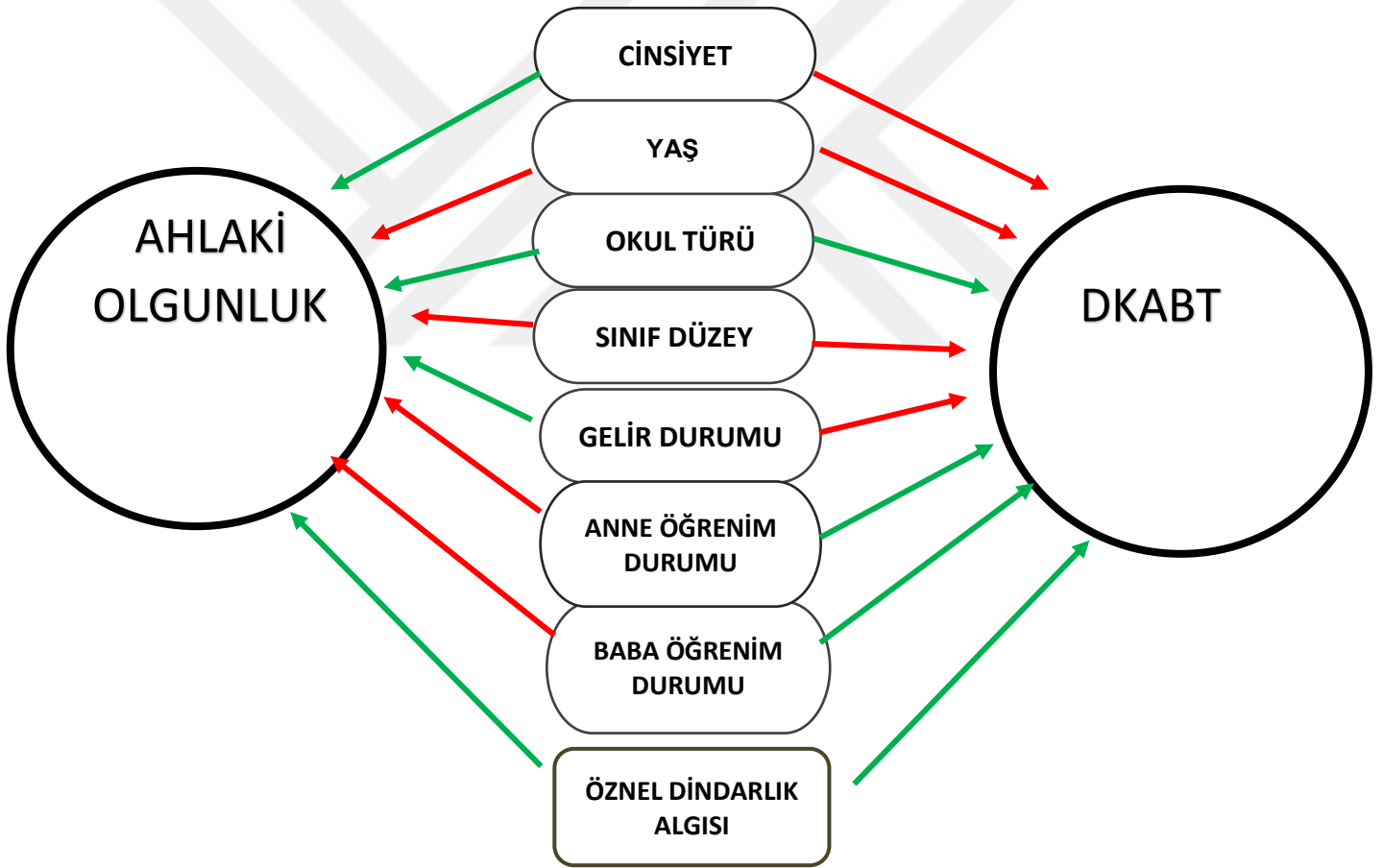
Yeşil oklar: Araştırma sonucunda farklılaşma olduğunun göstergesidir.

Araştırma dört temel ilişki üzerine kurulmuştur:

- 1- Demografik değişkenlere göre, ahlaki olgunluk ile DKAB dersine yönelik tutum,
- 2- DKAB dersine yönelik çeşitli değişkenlere göre, ahlaki olgunluk ile DKAB dersine yönelik tutum,
- 3- Ahlaki olgunluk ile DKAB dersi tutum ilişkisi,
- 4- DKAB dersinin ahlaki olgunluğu yordama gücü.

Şekil 2. Şematik araştırma sonuçları

1-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE;



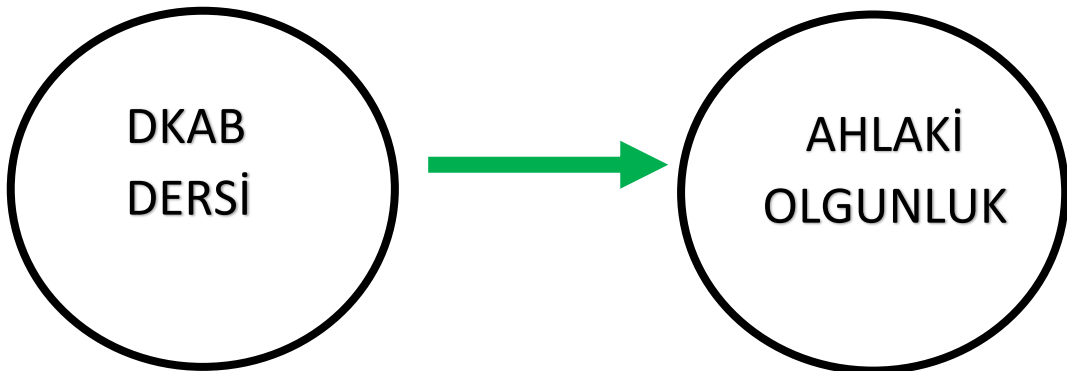
2-DKAB ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE;



3-AHLAKİ OLGUNLUK İLE DKABT İLİŞKİSİ;



4-DKAB DERSİ YORDAMA DURUMU;



KAYNAKLAR

- Acuner, H. Y. (2004). 14-18 Yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Adıgüzel, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile genel yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim dergisi*. 5 (1), 1-17.
- Ağılkaya, Z. (2008). *İntihar girişiminde bulunanlarda dini tutum ve davranışlar*. (Yüksek lisans tezi).
- Akan, H. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatında Yer alan Olumsuz Ahlaki eğilimlerin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi).
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimler sözlüğü*. (8. Baskı). İstanbul: İnkılap yayınevi.
- Albayrak, A. (2013). *Gençlerde dua psikolojisi* (1. Baskı). Bursa: Düşünce Kitabevi.
- Akdoğan, A. (2011). *Kur' an ve sünnet' ten örneklerle sosyal ahlak, sosyal ilişkiler ve ahlaki değerler* (1. Baskı). İstanbul: Pınar yayınları
- Akınal, B. (2013). *Aile ortamında yetişen çocuklarda ahlaki gelişim* (Yüksek Lisans tezi).
- Aktaş, H. ve Kartopu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin dindarlık eğilimlerine göre ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(35), 121-143.
- Akyürek, P. G. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğrencilerin ahlaki gelişimine etkisi: Kohlberg' in ahlak gelişimi kuramı açısından bir değerlendirme* (Yüksek Lisans tezi).
- Alkal, A. (2016). *Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi).
- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik* (3. Baskı). Ankara: Detay
- Altaş, N. (2002). Türkiye' de zorunlu Din Öğretimini yapılandıran süreç, hedefler ve yeni yöntem Arayışları (1980-2001). *Dini Araştırmalar Dergisi*, 4(12). 145-168.

- Altaş, N. (2012). *Ortaöğretimde din eğitimi*. M. Köylü, N. Altaş, (Ed.), Din eğitimi (177- 208).
- Anayasa, T. C. (1982). <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> adresinden alınmıştır.
- Apaydın, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin dini yasaklarla ilgili tutumları. *Samsun On dokuz mayıs üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi*. 11 (217-238).
- Apaydın, H. (2001). Kişilik özelliklerinin dini tutum ve davranış üzerine etkisi. (Doktora tezi).
- Apaydın, H. (2002). Burçların dini tutum ve davranışlarla ilişkisi, *Din bilimleri akademik araştırma dergisi*. 2(3), 187.
- Apaydın, H. (2016a). *Din Psikolojisi Terimler Sözlüğü* (1. Baskı). İstanbul: Bilimkent yayınları.
- Apaydın, H. (2016b). *Din Psikolojisi*. (1. Baskı). İstanbul: Bilimkent Yayınları.
- Arıcı, İ. (2007). Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenine yönelik tutumları. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi* 12(2), 169-189.
- Arıcı, İ. (2008). Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), (161-175).
- Arpacı, M. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde yapılandırmacı Öğrenme Ortamları. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(3), 151-174.
- Arpacı, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine ilişkin Görüşleri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(2), 205-228.
- Aslan, H. (2009). Dini tutumların oluşum, gelişim ve değişimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi*. 9(1), 77-96.
- Atkinson, R. L. & Hilgard, E. R., (2014). *Psikolojiye Giriş* (2. Baskı). Çev. Öznur Öncül, Deniz Ferhatoğlu, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydın, M. (1989). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi "Ahlak"*, İstanbul: TDV Yayınları. c: 2.

- Aydın, C. ve Kaya, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi*. 30 (15-42).
- Aydın, M. S. (1991). *Tanrı-ahlak ilişkisi* (1. Baskı). Ankara: TDV Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi* (1. Baskı). İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2011a) *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi* (4. Baskı). Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2011b). *Din öğretiminde yöntemler* (5. Baskı). Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2013). *Ailede Ahlak Eğitimi* (6. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ayhan, H. (1971). Ailede Din Eğitimi. *Diyanet İşleri Aylık Dergisi*, 10(114-115),408-413.
- Ayten, A. ve Köse, A. (2012). *Din psikolojisi* (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınevi.
- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (1. Baskı). İstanbul: Kubbealtı neşriyat. C:3.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim Psikolojisi* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Bakioğlu, F. (2013). Kültürler arası tolerans ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans tezi).
- Bandura, A. (2000). *Self- Efficacy: The Exercise of Control*. Newyork: W. H. Freeman and Company.
- Bayraklı, B. (2011). *Kur'an Ahlakı* (1. Baskı). İstanbul: Bayraklı Yayınları.
- Bertrand, A. (2001). *Ahlâk Felsefesi* (2. Baskı). Çev: Salih Zeki, Sad: Hayrani Altıntaş, Ankara, Akçağ Yayınları.
- Bilgin, B. (1976). İmam Hatip Lisesinde Uygulama Dersleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ayrı Basım, C. XXI, 317-322.
- Bilgin, B. (1980). *Türkiye' de din eğitimi ve liselerde din dersleri*. Ankara: Emel Yayıncılık.

- Bilgin, B. & Selçuk, M. (2000). *Din Öğretimi (Özel Öğretim Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Araç- Gereç, Planlama ve Uygulama)* (5. Baskı). Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bilgin, B. T. (2017). Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans tezi).
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü, kavramlar, yaklaşımlar* (1. Baskı). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bolay, S. H. (1997). *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü* (7. Baskı). İstanbul: Akçay Yayınları
- Boyar, G. (2012). *Aileye ve parçalanmış aileye sahip ergenlerin dini tutum ve davranışları üzerine bir araştırma (Kahramanmaraş Örneği)*. (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden elde edilmiştir.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Buhari, *Cami' us- sahih* (2015). Ter: Burhan Sümertaş, İzmir: Tibyan Yayıncılık.
- Bulut, İ. (2014). İDKAB öğrencilerinin bireysel yenilikçilik ve ahlaki olgunluk düzeyleri üzerine kelam dersinin etkisi. *Kelam Araştırmaları dergisi*. 12(2), 55-100.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem akademi yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Certel, H. (2014). *Din Psikolojisi* (1. Baskı). Ankara: Berikan Yayınları.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş* (1. Baskı) İstanbul: Paradigma Yayınevi.
- Cirhinlioğlu, F. (2014). *Din psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı* (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağrıncı, M. (1989), *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi "Ahlak"*, İstanbul: TDV Yayınları., c: 2.
- Çekin, A. (2013). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim dergisi* 21(1), 1035-1048.
- Çelebi, Ç. D. (2014). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlaki olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans tezi).

- Çiftçi, N. (2001). Almanya ve Türkiye'deki Türk lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin karşılaştırılması. (Doktora tezi).
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg' in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Merkezi*. 1 (1), 43-77.
- Çiftçi, M. (2008). Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması (Doktora).
- Çiftçi, M. & Ekşi, H. (2017). Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanım durumlarının dini inanç ve ahlaki olgunluk düzeylerine göre yordanması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, Türkiye Yeşilay Cemiyeti*, 4(2), (181-206).
- Çileli, M. (1981). 14-18 yaş arasındaki öğrencilerde ahlaki yargının zihinsel gelişim psikolojisi yaklaşımı ile değerlendirilmesi. (Doktora tezi).
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Verso yayınları.
- Demirci, E. (2014). Ahlaki olgunluk ve dindarlık arasındaki ilişki (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alınmıştır.
- Doğan, R. & Tosun, C. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, M. (2017). *Dindarlık, sabır ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma*. Ed. Hayati Hökelekli, Din, değerler ve sağlık (1. Baskı) İstanbul: Dem yayınları.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* (Yüksek Lisans tezi).
- Dinç, M. ve Sayar, K. (2011). *Psikolojiye giriş* (3.Baskı). İstanbul: Dem Yayınları.
- Doyle, E. & O'Flaherty, J. (2013). The impact of educational level and type on moral reasoning. *Irish Educational Studies*, 32, (3), 377-393.
- Dönmezer, S. (1982). *Sosyoloji* (8. Baskı). Ankara: Savaş Yayınları.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-38.
- Erdem, H. (2002). *Ahlak Felsefesi* (2. Baskı). Konya: Hü-er Yayınları.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood ve society*, New York: W. W. Norton Company.

- Freedman, J.L., Sears, D. O., J.M. Carlsmith (2003). *Sosyal psikoloji* (4. Baskı).
Çev: Ali Dönmez Ankara: İmge yayınları.
- Freud, S. (1994). *Psikanalize yeni giriş dersleri* (1. Baskı). Çev: Selçuk Budak.
Ankara: Öteki Yayınları.
- Freud, S. (1999). *Uygarlık, din ve toplum* (4. Baskı). Çev: Selçuk Budak. Ankara:
Öteki Yayınları.
- Freud, S. (1997). *Psikanalitik kurama giriş* (1. Baskı). Haz: Yıldız Akvardar&
Erdoğan Çalok. İstanbul: Mepev Yay.
- Frankel, J. R., Wallen, E. W., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate
research in education* (9th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fukuyama, F. (1998). *Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması* (3. Baskı)
Çev: Buğdaycı, A. Ankara: Türkiye iş bankası kültür yayınları.
- Gazali, (1334). *Hucetü'l-İslam, Zeynu'd-Din, İhyau Ulumi'd-Din*, Mısır, Beyrut
- Geçit, Y. (2011). Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim (1. Baskı). Mehmet
Küçük, (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Ankara: Nobel
akademi yayıncılık, (1-21).
- George, D. and Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple
guide and reference 10.0 update* (3th Ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Gilligan, C. (1982). In a Different Voice: Psychological Teory and Women' s
Development, *Cambridg: Harvard University Pres, USA, s.76*
- Green, S. and Salkind, N. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh:
Analyzing and understanding data* (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ:
Pearson.
- Gümüş, E. (2015). *Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul
öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi*
(Yüksek Lisans tezi).
- Güneş, A. (2016). *Şiddet din eğitimi ve değerler* (1. Baskı). İstanbul: Arı sanat
Yayıncılık.
- Güngör, E. (1997). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak* (2.Baskı). İstanbul: Ötüken
Yayınları.

- Gürses, İ. ve Klavuz, M. A. (2016). Kuşakların ahlaki değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. *Uludağ üniversitesi ilahiyat fakültesi dergisi* 25(1), 97-117.
- Horozcu, Ü. (2015). *Din psikolojisi* (1. Baskı). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Hökelekli, H. (2009). *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din* (1. Baskı). İstanbul: Dem Yayınları.
- Hökelekli, H. (2010). *Din psikolojisi* (8. Baskı). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. (2012). *Din psikolojisine giriş* (2. Baskı). İstanbul: Dem Yayınevi.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi* (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Hümbetova, İ. (2011). *Dini tutum ve davranışların oluşumunda mükafat ve cezanın etkisi*. (Yükseklisans tezi).
- İbn Manzur. (1956), *Lisanu 'l-Arab*, C. X, Beyrut.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim* (1. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İpek, Y. (2016). *Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Değer Algıları (Diyarbakır İl Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alınmıştır.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2017). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş* (20.basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kakıcı, K. (2009). *İlköğretim 4. 5. Sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi).
- Karakavak Çırak, G. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Karabulut, F. (2016, Ekim). *Gençlerin kişilik inşasında nebevi metod*. Uluslararası Gençlik ve Ahlak Sempozyum' unda sunulan bildiri, Sinop Üniversitesi, Sinop.

- Karaman, H. (2004). *Kur'an-ı Kerim ve açıklamalı meal* (18. Baskı). Ankara: Diyanet İşleri Bakanlığı Yayınları.
- Karaman, H. (2013). *İslam ahlak filozofları* (1. Baskı) M. S. Saruhan (Ed.), İslam ahlak esasları ve felsefesi el kitabı. (s.171-190). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kardaş, S. (2013). *6. Sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kadıköy ilçesi örneği)*, (Yüksek Lisans tezi).
- Kavas, E. (2013). Dini tutum- stresle başa çıkma ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 37(143-167).
- Kaya, M. (1993). *Bazı değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin ahlaki yargıları* (Yüksek Lisans tezi).
- Kaya, M. (1998). *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum* (1. Baskı). Samsun: Etüt Yayınları.
- Kaya, M. (2001). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12-13, 43-78.
- Kaya, M. & Şengün, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Samsun: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi*, (24-25)48-61.
- Kaya, M. (2007). İlköğretim DKAB öğretim programlarındaki ahlaki konuların ahlak eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi*. 23(22-50).
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. 1-42.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi* (Yüksek Lisans tezi).
- Kılıç, C. (2013). *İslam ahlaki açısından modern uygulamalı etik* (1. Baskı). M. S. Saruhan, (Ed.), İslam ahlak esasları ve felsefesi el kitabı. (s. 391-432). Ankara: Grafiker Yayınları

- Kılıç, R. (2012). *Ahlakın Dinî Temeli* (7. Baskı). Ankara: TDV Yayınları.
- Kızılgeçit, M. (2017a). *Din psikolojisinin 200'ü* (1. Baskı). Ankara: Otto Yayıncılık.
- Kızılgeçit, M. (2017b). *Din psikolojisinin 100'ü* (1. Baskı). Ankara: Otto Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th Ed.). New York: The Guilford.
- Kohlberg, L. (1964). *Development of moral character and moral ideology*. Eds. : M. L. Hoffman and L. W. Hoffman. Review of Child Development research, Vol. I. New York: Russel Sage Foundation, (381-431).
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational leadership*. 33(1), 46-54.
- Kohlberg, L. & R. H. Hersh (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*. 16(2), 53-59.
- Kula, M. N. (2006). Bedensel engellilere yönelik tutumlar ile dini tutumlar arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İslami araştırmalar dergisi* 19(3), 511-524.
- Kulaksızoğlu, A. (1997). *Ergenlik Psikolojisi* (1. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçükalp, E. (2004). *Ahlaki yargı gelişimi ve dindarlık arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi).
- Lakşe, E. (2012). *Psikoloji kitabı* (1.Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th Ed.). New York: Taylor & Francis.
- MEB, (2005). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9-10-11-12. Sınıflar)* İstanbul: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2006). *İlköğretim (4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB, (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Taslak Öğretim Programı (4- 8; 9-12. Sınıflar)*. İstanbul: MEB Din Öğretimi Müdürlüğü.
- MEB, (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim, 9-10-11-12. Sınıflar)* İstanbul: MEB Din Öğretimi Müdürlüğü.

- Miskeveyh, İbn. (1924). *Tezhibu' l-Ahlak*. Tah: İbnu'l-Hatib, Mısır. c: I.
- Morgan, C.T. (2009). *Psikolojiye giriş*. Ed.: Sirel Karakaş& Rükzan Eski. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Muhasibi, (1998). *er-Riaye, Nefis Muhasebesinin temelleri*, çev. Şahin Filiz, Hülya Küçük, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Nazıroğlu, B. (2011). *İslam eğitim geleneğinde öğretmenlik* (1. Baskı). Ankara: Sarkaç yayınları.
- Oxford, (1985). *Resimli İngilizce-Türkçe Sözlük*.(1. Baskı). Ed. Resuhi Akdikmen. İstanbul: Güneş Yayınevi.
- Öz, A. (2018). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumları. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi*,16(33), (181-207).
- Özalp, H. (2017). *İslam Felsefesinin 100'ü* (1. Baskı). İstanbul: Otto Yayıncılık.
- Özcan, R. (2006). *İlköğretim DKAB öğretim programlarındaki ahlaki davranışların gerçekleşme düzeylerini etkileyen sosyo-kültürel faktörlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi).
- Özen, Y. (2011). Etik mi? Ahlak mı? Moderite mi? Medeniyet mi? Değerler eğitimine Sosyal Psikolojik bir yaklaşım. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 63-87.
- Peker, H. (2017). *Din psikolojisi*. (14. Baskı). Samsun: Çamlıca yayınları.
- Piaget, J. (1965). *The moral Judgment of the child*. Translated by Marjorie Gabain. New york: The Free Press
- Piaget, J. (1991). "Ergenlikten Yetişkinliğe Bilişsel Gelişim", Çev: Z. Sinem Kavsaoglu, *Anlara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(1).
- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim* (2. Baskı). (Çev.: Hüseyin Portakal). İstanbul: Cem Yayıncılık.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş* (1. Baskı). Çev: Tamer Geniş, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Redhouse, (2009). *Büyük El Sözlüğü İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce Sözlük* (29. Baskı). İstanbul: Redhouse Yayınevi, Longman, dictionary of contemporary english, Harlow.

- Sain, M. (2014). *Diyanet ihtisas kursiyelerinin felsefe ve din bilimleri derslerine yönelik tutumları ile dini tutumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Saylağ, Ş. (2001). *Liselerin birinci sınıfında öğrenim gören çocukların ahlaki değerleri algılama düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi).
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (17.Baskı). Ankara: Pegem akademi.
- Serinsu, A. N. (2009). *Dini Terimler Sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- Seydooğulları, Ü. S. (2008). *Demokratik ve otoriter ana baba tutumlarının lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğine etkisi* (Yüksek Lisans tezi).
- Seyrek, D. Ö. (2014). *Akademik personelin ahlaki olgunluk düzeylerine göre duyarlılık durumu* (Yüksek Lisans tezi).
- Şahin, S. ve Yıldırım, S. (2010). Öğrenme tercihleri ve ders algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 11(3), (153-168).
- Şengün, M. (2008). Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alınmıştır.
- Tanrıoğen, A. (2006). *Eğitim Bilimleri İle ilgili Kavramlar* (Ed.). D. Ekiz, H. Durukan (2006). *Eğitim Bilimlerine Giriş*.(1. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK, (2005) *Türkçe Sözlüğü* (10. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basın Evi.
- Tekin, İ. (2017). Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kurumsal bir çözümleme. *İnsan ve toplum bilimleri araştırma dergisi*, 6(5), 2275-2298.
- Temel, Z. Fulya, Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara 1991.
- Topçu, N. (2015). *İsyan ahlakı* (14. Baskı). İstanbul: Dergah yayınları.
- Tosun, C. (2012). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Tozlu, N. (2014). *Eğitimden Felsefeye: Eğitim ve Eğitimin Felsefesi Üzerine Düşünceler*. Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uysal, V. (1996). *Din Psikolojisi açısından dini tutum davranış ve şahsiyet özellikleri*, İstanbul: Marmara üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı yayınları.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları. Eğitim Psikolojisi Dizisi-1.
- Ünal, G. (2016). *Küçük şehirlerde ve megakentlerde yaşayan bireylerin ahlaki olgunluk düzeyi, yaşam kalitesi ve umutluluk düzeyi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi).
- Yalçın, P. (1997). *Ankara Merkez İlköğretim okullarındaki 5. Sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile zeka, kaygı ve tutum puanları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yangın, S. (2011). *Öğretim sürecinde kullanılan araçlar ve etkili kullanımı*. M. Küçük, (Ed.), öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (43-71). Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din, psiko-sosyal uyum ve dindarlık* (1. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Yavuz, K. (1994). *Çocuk ve din* (1. Baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Yeni, B. (2016). *Dini Musikinin ilköğretim öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans tezi).
- Yeşilkayalı, E. (2014). Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki. (Doktora tezi).
- Yıldırım, Y. (2014). *Ortaokul 5. Ve 6. Sınıf öğrencilerinin ahlaki düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi).
- Yılmaz, K. (2009). *Eğitimin temel kavramları* (Ed.).H. B. Memduhoğlu, K. Yılmaz (2009). Eğitim Bilimlerine Giriş.(1. Baskı). (s. 1- 16). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

- Yüksel, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans tezi).
- Zengin, M. (2013). Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 271-301.



EKLER

Ek 1. Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Ölçekte kişiliğinizin ve yaşamınızın çeşitli yönlerine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri tek tek okuyarak ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. İfade size tamamen uygunsa “Evet, her zaman” seçeneğini; çoğunlukla uygunsa “Çoğu zaman” seçeneğini; orta derecede uygunsa “Ara sıra” seçeneğini; biraz uygunsa “Çok nadir” seçeneğini; hiç uygun değilse “Hayır, hiçbir zaman” seçeneğini (X) ile işaretleyiniz.

	Hayır, Hiçbirzaman	Çok nadir	Ara sıra	Çoğu zaman	Evet, her zaman
1. İnsanları severim.					
2. Kötü davrandığımda vicdanım rahatsız olur.					
3. Çevremdeki insanlar bana güvenirler.					
4. Bana yapılan kötülüğün intikamını alırım.					
5. Yardıma muhtaç insanlara yardım ederim.					
6. Başkalarının mutlu olması için çaba gösteririm.					
7. Başkalarıyla sık sık kavga ederim.					
8. Başkalarının bana yaptığı iyilikleri önemserim.					
9. Hatalı davrandığım zaman özür dilerim.					
10. Başkalarının haklarına saygı gösteririm.					
11. Eşyalarımı başkalarıyla paylaşıyorum.					
12. Küçüklere sevgimi göstermekten çekinmem.					
13. Sabırlı bir kişiyim.					
14. Beni eleştirenlere karşı hoşgörülü davranırım.					
15. Çevremdekilerle alay ederim.					

16. Başkalarının saflığını, kendi çıkarlarım için kullanırım.					
17. Başkalarının mutluluğunu kıskanırım.					
18. Çıkarlarımı korumak için doğru olmayan yolları da denerim.					
19. Kötü davranışlarımı kontrol altında tutarım.					
20. Bana karşı saygısızlık yapanlara aynı şekilde davranmam.					
21. Duygularımı kontrol altında tutabilirim.					
22. Başkalarının hislerine karşı duyarlıyım.					
23. Tanıdığım birinin acı çektiğini duyduğumda ben de üzülürüm.					
24. Çevreyi temiz tutarım.					
25. Başkalarına iftira atmam.					
26. Kötü işlere ortak olmam.					
27. Başkalarının inançlarına saygı gösteririm.					
28. Doğaya zarar vermem.					
29. İnsanların gizli konuşmalarını merak eder, kulak kabartırım.					
30. Söz verdiğimde, sözümde dururum.					
31. Borçlarımı zamanında öderim.					
32. İnsanları incitmekten çekinirim.					
33. Kendi çıkarlarımı ön planda tutarım.					
34. Büyüklere saygılı davranırım.					
35. Doğruluk ve adaletten asla taviz vermem, adil bir kişiyim.					
36. Kibir ve gururdan sakınırım.					
37. Müstehcen (açık-saçık) yayınları okurum veya seyredirim.					
38. Cahil insanları aşağılarım.					

39. Alçak gönüllü birisiyim.					
40. Başkalarıyla olan problemlerime uzlaşma ve barış çerçevesinde çözüm ararım.					
41. Çevremdeki iyi insanları kendime örnek alırım.					
42. İsraftan kaçınırım.					
43. Sorumluluklarımı yerine getirmeye dikkat ederim.					
44. İnanduğım değerleri yaşamaya çalışırım.					
45. Anne-babama karşı gelirim.					
46. Kendimi, başkalarının yerine koyarak onları anlamaya çalışırım.					
47. Büyüklerimin öğütlerini uygulamaya çalışırım.					
48. Kalp kırmamaya dikkat ederim.					
49. Kötülük yapanlara engel olmaya çalışırım.					
50. Küskünleri barıştırmaya çalışırım.					
51. Zayıf ve güçsüzlere merhamet ederim.					
52. Aşırı arzu ve isteklerime engel olmaya çalışırım.					
53. Davranışlarımda tutarlı ve dengeli olmaya çalışırım.					
54. Çevremdekilere anlayışlı ve hoşgörülü davranırım.					
55. Kimseye hakaret etmem.					
56. Başkalarının sırlarını öğrenmeye çalışmam.					
57. Davranışlarım hakkında düşünürüm ve yanlış davranışlarımı düzeltmeye çalışırım.					
58. İyiye araştırmadan ve anlamadan karar vermem.					
59. Kesin ve doğru bilgilerle hareket ederim.					
60. Çevremdekilere ikramlarda bulunurum.					

61. Komşularıyla iyi geçinirim.					
62. İnsanların zayıflıklarından faydalanırım.					
63. Kendim için istediğim bir şeyi, başkası için de isterim.					
64. Kabalık yapmam.					
65. Çevremdekilere kötü adlar takarım.					
66. Şımarık birisiyim.					



Ek 2. DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri okuyarak, size en uygun olan seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.	1. Kesinlikle Katılmıyoru m	2. Katılmıyoru m	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
1. DKAB çok sevdiğim bir derstir.					
2. DKAB ders kitaplarımı ilgiyle okurum.					
3. DKAB ders konularını okumak benim için zevkli bir iştir.					
4. DKAB dersi konularını öğrenmeye merak duymam.					
5. DKAB dersi benim için gereksizdir.					
6. DKAB dersi benim için ilgi çekici değildir.					
7. DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmek isterim.					
8. DKAB dersi ile ilgili ödevleri yapmak bana zevk verir.					
9. DKAB dersi konularını çalışırken zamanım zevkli geçer.					
10. DKAB dersi konularını öğrenmek bana güven verir.					
11. DKAB dersi seçmeli olsa, bu dersi seçmem.					
12. DKAB dersi, benim için sıkıcı bir derstir.					
13. DKAB dersinde mutlu olamam.					
14. DKAB dersinden hoşlanırım.					
15. DKAB dersine ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim.					

16.DKAB dersine çalışmak hoşuma gitmez.					
17. DKAB dersine çok önem veririm.					
18. DKAB dersine girmekten hiç zevk almam .					
19. DKAB dersinde derse katılmaktan mutluluk duyarım.					
20. DKAB dersleri genellikle bıktırıcı olur.					



Ek 3. ANKET FORMU

Bu anket, yüksek lisans çalışmasında kullanılmak üzere düzenlenmiştir ve yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu nedenle sizlerden ad ve soyadı gibi kimlik bilgileri istenmemektedir. Çalışmamızda gönüllülük esastır. Araştırmanın bilimsel ve güvenilir olması sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Lütfen anket formunu doldururken hiçbir soruyu atlamayınız ve size en uygun ifadeyi işaretleyiniz. Araştırmaya verdiğiniz destekten ötürü teşekkür ederim.

Araştırmacı

G. Manolya BAYRAKTAR

RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü / Din
Psikolojisi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

1. **Yaşınız(Lütfen Yazınız)** : (.....)
2. **Cinsiyetiniz** : () Kadın () Erkek
3. **Sınıf Düzeyi** : () 1 () 2 () 3
() 4
4. **Gelir Durumunuz** : () Düşük () Orta () Yüksek
5. **Annenizin Öğrenim Durumu** : () Okur-Yazar Değil
() Sadece Okur Yazar
() İlkokul Terk () İlkokul Mezunu () Ortaokul () Lise
() Üniversite () Yüksek Lisans-Doktora
6. **Babanızın Öğrenim Durumu** : () Okur-Yazar Değil
() Sadece Okur Yazar
() İlkokul Terk () İlkokul Mezunu () Ortaokul () Lise
() Üniversite () Yüksek L.-Doktora

7. **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitaplarını beğenir misiniz?:**

Hayır, Beğenmiyorum

Kısmen Beğeniyorum

Evet, Beğeniyorum

8. **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeninizi sever misiniz? :**

Hayır, Sevmem

Kısmen Severim

Evet, severim

9. **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin ders işleyişini genel olarak beğenir misiniz? :**

Hayır, Beğenmiyorum

Kısmen Beğeniyorum

Evet, Beğeniyorum

10. **Dindar mısınız? Dini gerekleri ne kadar yerine getirirsiniz?**

Hiç Dindar Değilim

Pek Dindar Değilim

Orta derecede dindarım

Dindarım

Çok Dindarım

Diğer (Lütfen Açıklayınız):

EK 4- İZINLER

09/10/2017 11:31

04642142328

RİZE MİLLİ EĞİTİM MD

SAYFA 01/03



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812-605.01-E.16039915
Konu : Tez Çalışması İzni

06.10.2017

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
27.09.2017 tarihli ve 2673 sayılı yazı.
c) Rize Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü 05.10.2017 tarihli ve 15940495 sayılı olur.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Tezi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Güllü Manolya BAYRAKTAR'ın, "Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Ahlaki Olgunluk Düzeyleri" konulu tez çalışması kapsamında ilgi (b) yazıda belirtilen huselerde uygulama yapma isteği ile ilgili olur ekte göndermiştir.

Söz konusu çalışması tamamladıktan sonra ilgi (a) yönerge gereği 2 örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze teslim edilmesi ve araştırmanın teslimine ilişkin taahhütname tutanağının uygulayıcı Güllü Manolya BAYRAKTAR tarafından imzalanması gerekmektedir. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ahmet Hamdi YILMAZ
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Olur (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
ASLI İLE AYKIRDIR
06.10.2017 11:31

Hulagu UYGUR
Geçici Personel (657-4-C)

Adres: Valilik Binası, Binası Kat:3 Merkez RİZE
Elektronik Adres: www.rize.meb.gov.tr
e-posta: spn33@rize.meb.gov.tr

Bilgi İçin: Hakan ESİR Şefi
Tel: 0 464 280 55 00
Faks: 0 464 280 33 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr/adalet/evrak> 2e30-0069-397e-becf-bb9d kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812-605.01-E 15940495
Konu : Tez Çalışması İzni

05.10.2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
27.09.2017 tarihli ve 2673 sayılı yazı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve DİN Bilimleri
Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Güllü Manoiya BAYRAKTAR'ın,
"Lise Öğrencilerinin DİN Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Ahlaki
Olgunluk Düzeyleri" konulu tez çalışmasını Rize TOBB Fen Lisesi, Rize Merkez Anadolu
İmam Hatip Lisesi, Merkez Tevfik İleri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Rize Sosyal
Bilimler Lisesi ve Rize Anadolu Lisesinde öğrenim gören lise öğrencilerine uygulaması
müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan TEKKE
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
05.10.2017

Ahmet Hamdi YILMAZ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Yazı (1 sayfa)
- 2- Dilekçe ve Ekleri (7 sayfa)

Adres: Valilik Hizmeti Binası Kat:3 Merkez/RİZE
Elektronik AÇ: www.rie.meb.gov.tr
e-posta: spor@rie.meb.gov.tr

Bilgi için: Hasan ESİR Şef
Tel: 0 (464) 280 53 00
Faks: 0 (464) 280 53 16

Bu evrak güvenli elektronik imzalıdır. https://m.evl.gov.tr adresinden: 0426-fe44-360e-be60-ba45 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İİ Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Güllü Manolya BAYRAKTAR
Kurumu / Üniversitesi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Rize
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Rize TOBB Fen Lisesi, Rize Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesi, Merkez Tevfik İleri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Rize Sosyal Bilimler Lisesi, Rize Anadolu Lisesi
Araştırmanın konusu	Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve Ahlaki Olgunluk Düzeyi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Lise Öğrencilerinin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Ahlaki Olgunluk Düzeyleri
Veri toplama araçları	Anket Formu – Ahlaki Olgunluk Düzeyi Anketi
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Lise Öğrencilerinin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Ahlaki Olgunluk Düzeyleri isimli tez çalışması için önerilen anket formu ve Ahlaki Olgunluk Düzeyi Anket Formlarının 2017 Ekim ayı içerisinde yukarıda ismi geçen 5 okulumuzda öğrenim gören lise öğrencilerine uygulanmasında herhangi bir sakınca yoktur.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhafız Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:

KOMİSYON

05.10.2017
Komisyon Başkanı
Medhat TEKKE

Oye
Onur KAŞAP

Oye
Resul KUL

T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Güllü Manolya BAYRAKTAR
Kurumu / Üniversitesi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Rize
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Çay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Gülbahar Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri
Araştırmanın konusu	Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Ahlaki Olgunluk Düzeyleri.
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Ahlaki Olgunluk Düzeyleri adlı tez çalışması
Veri toplama araçları	Çalışmanın Açıklama Formu Kişisel Bilgi Formu Ahlaki Olgunluk Ölçeği Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Söz konusu tez çalışmasının Çay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Gülbahar Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile yapılması komisyonumuzca uygun bulunmuştur.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:

KOMİSYON


13.12.2017
Komisyon Başkanı
Hasan TEKKE


Üye
Onur KABAP


Üye
Resul KUL



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

[Handwritten signature]

Sayı : 57774812-605.01-E.21629185
Konu : Tez Çalışması İzni

15.12.2017

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
01.12.2017 tarihli ve 3456 sayılı yazı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
22.08.2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazı. (Genelge No: 2017/25)
c) Rize Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü 15.12.2017 tarihli ve 21574441 sayılı olur.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 122704001 numaralı Güllü Manolya BAYRAKTAR'ın, "Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Ahlaki Olgunluk Düzeyleri" konulu tez çalışması kapsamında Rize Çay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Rize Gülbahar Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine anket uygulaması ile ilgili olur ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ahmet Hamdi YILMAZ
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 2- Olur (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
ASLI İLE AYNI DİR
15.12.2017
Kemal KILIÇ
Bilgisayar İşletmeni

Adres: Valilik Hizmet Binası Kat:3 Merkez/RİZE
Elektronik Ağ: www.rize.meb.gov.tr
e-posta: spor53@meb.gov.tr

Bilgi için: Şef Hasan ESİR
Tel: 0 (464) 280 53 00
Faks: 0 (464) 280 53 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 27ea-60a9-3b4c-867e-51c3 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	Güllü Manolya BAYRAKTAR		
Doğum Yeri Ve Yılı	Yalova/ 1989		
Medeni Durumu	Evli		
Bildiği yabancı diller ve düzeyi	İngilizce- İyi Arapça-Orta		
Öğrenim Durumu	Başlama-Bitirme Yılı	Kurum Adı	
Lisans	2008	2012	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/İlahiyat Fakültesi
Yüksek Lisans	2013	2018	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Din Psikolojisi
Görevi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen		
Çalıştığı Kurumlar	Başlama-Ayrılma Yılları		
MEB Artvin-Borçka Camili Köyü Yatılı Bölge Okulu	2012	2013	
MEB Rize Merkez Vakıflar İlkokulu	2013	Devam ediyor	
Katıldığı Proje ve Toplantılar	VI. Din Psikolojisi Koordinasyon Toplantısı (2013) Din Psikolojisi Çalışmalarının Uygulama Alanlarına Katkısı (Samsun)		
	VIII. Din Psikolojisi Koordinasyon Toplantısı (2017) Din, Değerler ve Sağlık (Bursa)		
İletişim	gmanolyabayraktar@gmail.com		