

**T.C.**  
**MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**Fatma BİLDİRİCİ**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN AHLAK  
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ VE AHLAK OKURYAZARLIĞA  
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MUŞ-2024**



**T.C.**  
**MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**Fatma BİLDİRİCİ**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN AHLAK  
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ VE AHLAK OKURYAZARLIĞA  
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ JÜRİ ÜYELERİ**

**Tez Danışmanı :** Doç. Dr. Teceli KARASU  
**Jüri Üyesi :** Prof. Dr. Eyüp ŞİMŞEK  
**Jüri Üyesi :** Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN

**MUŞ-2024**

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	I
ÖZET.....	V
ABSTRACT .....	VII
KISALTMALAR DİZİNİ.....	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	XI
TABLolar DİZİNİ .....	XII
TEŞEKKÜR .....	XIV
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. AHLAK .....	8
1.1.1. Ahlak Kavramının Tanımı .....	8
1.1.2. Ahlakın Temeli .....	10
1.1.3. Ahlak- Din İlişkisi .....	14
1.1.4. Ahlak- Eğitim İlişkisi .....	17
1.1.5. Ahlak Eğitimi .....	19
1.1.5.1. Ailede Ahlak Eğitimi .....	20
1.1.5.1.1. Anne Baba Tutumlarının Ahlak Eğitime Etkisi .....	23
1.1.5.1.2. Ailedeki Ahlak Eğitiminin İlkeleri .....	25
1.1.5.2. Okulda Ahlak Eğitimi .....	31
1.1.5.2.1. Cumhuriyet Döneminde Okullarda Ahlak Eğitimi .....	33
1.1.5.2.2. Okuldaki Ahlak Eğitiminin İlkeleri.....	36
1.1.6. Ahlaki Gelişim Kuramları .....	39
1.1.6.1. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı.....	40
1.1.6.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı.....	41
1.2. OKURYAZARLIK.....	44
1.2.1. Okuryazarlık Kavramının Tanımı .....	44
1.2.2. Okuryazarlık Türleri.....	46
1.3. AHLAK OKURYAZARLIĞI.....	49
1.3.1. Ahlak Okuryazarlığı Kavramının Tanımı.....	49
1.3.2. Ahlak Okuryazarlığının Bileşenleri.....	50

1.3.2.1. Ahlaki Duyarlılık.....	51
1.3.2.2. Ahlaki Muhakeme .....	54
1.3.2.3. Ahlaki Hayal Gücü.....	56
1.3.3. Ahlak Okuryazarlığının Amacı ve Önemi.....	59
1.3.4. Eğitimde Ahlak Okuryazarlığı .....	60
1.3.5. Ahlak Okuryazarlığının DKAB Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri.....	63
1.3.5.1. Ahlak Okuryazarlığının Temel Eğitim (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) DKAB Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri.....	64
1.3.5.2. Ahlak Okuryazarlığının Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) DKAB Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri.....	70

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

<b>2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....</b>	<b>77</b>
<b>2.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI.....</b>	<b>78</b>
2.2.1. Nicel Boyut İçin Evren ve Örneklem.....	78
2.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubu .....	81
<b>2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....</b>	<b>82</b>
2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı.....	82
2.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu .....	83
2.3.1.2. Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği .....	83
2.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	85
2.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu .....	85
2.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	85
<b>2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....</b>	<b>86</b>
2.4.1. Nicel Veri Toplama Süreci .....	86
2.4.2. Nitel Veri Toplama Süreci .....	87
<b>2.5. VERİLERİN ANALİZİ .....</b>	<b>87</b>
2.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	87
2.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....	89

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

<b>3.1. NİCEL BOYUTA İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>90</b>
---	-----------

3.1.1. DKAB Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular.....	90
3.1.2. DKAB Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	91
3.1.2.1. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	91
3.1.2.2. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	94
3.1.2.3. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	97
3.1.2.4. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	99
3.1.2.5. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	101
3.1.2.6. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	104
3.1.2.7. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Herhangi Bir Dini Grup İçerisinde Din Eğitimi Almalarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	107
3.1.2.8. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Ahlaki Tutum ve Davranışları Yerine Getirme Noktasında Ailelerin Genel Tutumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	109
<b>3.2. NİTEL BOYUTA İLİŞKİN BULGULAR.....</b>	<b>114</b>
3.2.1. Ahlak Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Bulgular.....	114
3.2.2. Ahlak ile İlgili Konuları Öğrencilere Aktarma Sürecinde Yaşanılan Sorunların Varlığına İlişkin Bulgular.....	117
3.2.3. Ahlak Okuryazarlığı Kavramının Neliğine İlişkin Bulgular.....	120
3.2.4. DKAB Dersinin Öğrencilerin Ahlak Okuryazarı Olarak Yetişmelerine Katkı Sağlama Durumuna İlişkin Bulgular.....	123
3.2.5. DKAB Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlığı Konusunda Hangi Yeterliliklere Sahip Olması Gerektiğine İlişkin Bulgular .....	126
3.2.6. Öğrencilere Ahlak Okuryazarlığı Becerisi Kazandırma Konusunda Kendilerini Yetkin Görme Durumlarına İlişkin Bulgular .....	129

3.2.7. Görev Yapılan Sınıf Kademesinde Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Nasıl Verilmesi Gerektiğine İlişkin Bulgular .....	131
3.2.8. Görev Yapılan Sınıf Kademesinde Bulunan Öğrencilerin Ahlak Okuryazarlık Durumunu Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular .....	136
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>141</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>149</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>162</b>



## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

# DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN AHLAK OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ VE AHLAK OKURYAZARLIĞA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

**Fatma BİLDİRİCİ**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Teceli KARASU**

**2024, 183 sayfa**

Bu araştırmanın amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerini ve ahlak okuryazarlığı becerisine yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapmakta olan 469 DKAB öğretmenidir. Araştırmanın örnekleme; nicel boyutta basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 215 DKAB öğretmeni, nitel boyutta ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen 11 DKAB öğretmenidir. Araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda genel tarama modeli, nitel boyutunda ise durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve Tekin (2022) tarafından geliştirilen “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden ve “Ahlaki Muhakeme”, “Ahlaki Farkındalık”, “Ahlaki İmgelem”, “Ahlaki Duyarlılık” ve “Ahlaki Kararlılık” olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Ahlak Okuryazarlığına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu 8 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin analiz edilmesi için SPSS 22.0 paket programı, nitel verilerinin çözümlemesi ve değerlendirilmesinde ise MAXQDA 2020 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin sonuçlarına göre DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan ortaöğretim kurumu, mezun olunan yükseköğretim kurumu ve herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Fakat öğretmenlerin ahlak

okuryazarlık düzeyleri mesleki kıdem ve ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Araştırmanın nitel verilerinin sonuçlarına göre ise öğretmenlerin ahlak eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği, ahlak okuryazarlığı kavramının neliği, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı konusunda hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği ve ahlak okuryazarlığı becerisinin öğrenciye nasıl verilmesi gerektiği hakkında bilgi sahibi oldukları ve öğretmenlerin öğrencilere ahlak okuryazarlık becerisi kazandırma konusunda genel olarak yetkin oldukları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin öğrencilere ahlak ile ilgili konuları verme noktasında çeşitli sorunlar yaşadıkları ve öğretmenlerin görüşlerinden öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumunun genel olarak kötü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle ailelerin genel tutumlarını algılayışlarını ölçen bir tutum envanterinin kullanılarak katılımcıların ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumları ile ahlak okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapılması, öğrencilerin ahlak okuryazarlık düzeylerini kapsamlı bir şekilde ölçecek ölçme araçları geliştirilerek öğrencilerin ahlak okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Ahlak, Ahlak Okuryazarlığı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri.

**ABSTRACT**  
**MASTER'S THESIS**  
**RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS TEACHERS' MORAL LITERACY**  
**LEVELS AND THEIR VIEWS ON MORAL LITERACY**

**Fatma BİLDİRİCİ**

**Advisor: Assoc. Prof. Teceli KARASU**

**2024, Page: 183**

The aim of this study is to examine the moral literacy levels of Religious Culture And Ethics teachers and their views on moral literacy skills. The population of the study is 469 Religious Culture And Ethics teachers working in Muş province in the 2023-2024 academic year. The sample of the study is 215 Religious Culture And Ethics teachers selected by simple random sampling method in the quantitative dimension and 11 RCMK teachers selected by easily accessible case sampling in the qualitative dimension. In the study, an exploratory sequential mixed method design was used in which both quantitative and qualitative data were used together. The general survey model was preferred in the quantitative dimension of the study and the case study model was preferred in the qualitative dimension. The “Personal Information Form” developed by the researcher and the “Moral Literacy Scale” developed by Tekin (2022) were used to collect the quantitative data. The scale consists of 20 items and 5 sub-dimensions: “Moral Reasoning”, “Moral Awareness”, “Moral Imagination”, “Moral Sensitivity” and “Moral Determination”. “Personal Information Form” and “Semi-structured Teacher Interview Form for Moral Literacy” developed by the researcher were used to collect the qualitative data of the study. The interview form consists of 8 open-ended questions. SPSS 22.0 package program was used to analyze the quantitative data and MAXQDA 2020 package program was used to analyze and evaluate the qualitative data. According to the results of the quantitative data of the study, it was seen that the moral literacy levels of the Religious Culture And Ethics teachers were high. In addition, the moral literacy levels of the teachers did not differ significantly according to the variables of gender, age, marital status, graduated secondary education institution, graduated higher education institution and religious education in any religious group. However, the moral literacy levels of the teachers showed a significant difference according to the variables of professional

seniority and the general attitude of the families in terms of fulfilling moral attitudes and behaviors. According to the results of the qualitative data of the study, it was determined that the teachers had knowledge about how moral education should be given, what the concept of moral literacy is, what competencies the religious studies teachers should have in moral literacy and how moral literacy skills should be given to students, and that teachers were generally competent in providing moral literacy skills to students. However, it was concluded that teachers had various problems in teaching moral issues to students and that the moral literacy status of students was generally poor. Based on the results of the study, it was suggested that studies should be conducted to examine the relationship between the general attitudes of the families and the moral literacy levels of the participants in terms of fulfilling moral attitudes and behaviors by using an attitude inventory that measures the perception of the general attitudes of the families, to develop measurement tools that will comprehensively measure the moral literacy levels of the students and to examine the moral literacy levels of the students.

**Key Words:** Religious Education, Morality, Moral Literacy, Religious Culture And Ethics Course, Religious Culture And Ethics Teachers.

## KISALTMALAR DİZİNİ

AF	: Anlamlı Farklılık
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
F	: F İstatistiği
İHL	: İmam Hatip Lisesi
KMO	: Kaiser-Mayer Olkin
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
Max	: Maksimum Değer
MAXQDA	: The Art of Data Analysis
Min	: Minimum Değer
N	: Hedef Kitledeki Birey Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
T	: T- Testi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TUBİM	: Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

X : Aritmetik Ortalama

% : Yüzde



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Okuryazarlık Türleri .....	47
Şekil 1.2. Ahlak Okuryazarlığının Bileşenleri .....	51
Şekil 1.3. Ahlaki Duyarlılığın Alt Becerileri.....	52
Şekil 1.4. Ahlaki Muhakemenin Alt Becerileri .....	55
Şekil 1.5. Ahlak Okuryazarlığı Bileşenlerine Entegre Bir Yaklaşım .....	59
Şekil 3.1. Ahlak Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	114
Şekil 3.2. Ahlak ile İlgili Konuları Öğrencilere Aktarma Sürecinde Yaşanılan Sorunların Varlığına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	117
Şekil 3.3. Ahlak Okuryazarlığı Kavramının Neliğine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	120
Şekil 3.4. DKAB Dersinin Öğrencilerin Ahlak Okuryazarı Olarak Yetişmelerine Katkı Sağlama Durumuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	123
Şekil 3.5. DKAB Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlığı Konusunda Hangi Yeterliliklere Sahip Olması Gerektiğine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	126
Şekil 3.6. Öğrencilere Ahlak Okuryazarlığı Becerisi Kazandırma Konusunda Kendilerini Yetkin Görme Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	129
Şekil 3.7. Görev Yapılan Sınıf Kademesinde Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Nasıl Verilmesi Gerektiğine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	131
Şekil 3.8. Görev Yapılan Sınıf Kademesinde Bulunan Öğrencilerin Ahlak Okuryazarlık Durumunu Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli .....	137

## TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Temel Eğitim 4. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler.....	64
Tablo 1.2. Temel Eğitim 5. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler.....	65
Tablo 1.3. Temel Eğitim 6. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler.....	66
Tablo 1.4. Temel Eğitim 7. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler.....	68
Tablo 1.5. Temel Eğitim 8. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler.....	69
Tablo 1.6. Ortaöğretim 9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler.....	71
Tablo 1.7. Ortaöğretim 10. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler.....	72
Tablo 1.8. Ortaöğretim 11. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler.....	73
Tablo 1.9. Ortaöğretim 12. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler.....	74
Tablo 2.1. Muş İlinde Görev Yapan DKAB Öğretmeni Sayısına İlişkin Veriler .....	79
Tablo 2.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Örneklemin Demografik Özellikleri .	80
Tablo 2.3. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	82
Tablo 2.4. DKAB Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Ölçeğin Normal Dağılım Sonuçları.....	88
Tablo 3.1. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Analizleri .....	90
Tablo 3.2. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları.....	92

Tablo 3.3. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları .....	94
Tablo 3.4. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre T-Testi Analiz Sonuçları .....	97
Tablo 3.5. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre T-Testi Analiz Sonuçları .....	99
Tablo 3.6. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumuna Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları.....	101
Tablo 3.7. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları .....	104
Tablo 3.8. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Herhangi Bir Dini Grup İçerisinde Din Eğitimi Alma Durumuna Göre T-Testi Analiz Sonuçları .....	108
Tablo 3.9. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Ahlaki Tutum ve Davranışları Yerine Getirme Noktasında Ailelerin Genel Tutumuna Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları	110

## TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında bilgisini, emeğini ve desteğini esirgemeyen, görüş ve önerileriyle yönlendiren, tez yazım sürecinde cesaret veren ve eğitimciliği ile örnek olan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Teceli KARASU'ya en içten saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama değerli fikirleriyle katkıda bulunan ve yardımlarını hiçbir şekilde esirgemeyen kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN'a; görüş ve önerileriyle çalışmama katkıda bulunan Doç. Dr. Yılmaz CEYLAN'a ve Arş. Gör. Ayhan BİLMEZ'e; tez jürisinde yer alarak tezin niteliğinin artması adına sunmuş olduğu öneriler ve yapıcı eleştirileri için Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma ile ilgili verdikleri desteklerden dolayı Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve araştırma sürecine gönüllü katılan meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans öğrenimime başlamamı teşvik eden arkadaşım Fatma Zehra ÖKMEN'e; tezimin her aşamasında bana destek olan ve inanan canım dostlarım Kübra BİLDİRİCİ'ye, Meryem OĞUZ'a, Feyza Nur TAŞTAN'a, Kadriye KARAMAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen ve emeklerini asla ödeyemeyeceğim başta annem Fikriye BİLDİRİCİ ve babam Mehmet Selim BİLDİRİCİ olmak üzere aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**Muş-2024**

**Fatma BİLDİRİCİ**

## GİRİŞ

Bu başlık altında araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve varsayımlarına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Problem Durumu

Yaşadığımız çağda bilimsel, ekonomik ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler insanların yaşam standartlarını ve konforunu artırmıştır. Ancak bu gelişmeler, tüm insanlığı tehdit eden pek çok ahlaki sorunu da beraberinde getirmiştir. Büyük ölçüde gençleri etkileyen ahlaki sorunlar arasında; cinsellik, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, intihar olayları, alkol ve uyuşturucu kullanımı, şiddet, cinayet vb. yer almaktadır.<sup>1</sup>

Cinsellik sorunu, günümüzde gençlerin karşılaştığı en önemli problemlerin başında gelmektedir. Yaşadığımız çağda gençler bir yandan erken yaşlarda ergenlik dönemine girerken bir yandan da çeşitli etkenlerden evliliklerini ileriki yaşlarda yapmaktadırlar.<sup>2</sup> Öte yandan yarım asra kadar hemen hemen tüm dünya ülkelerinde evlilik hayatı bir yaşam tarzı olarak kabul edilmişken ve evlilik dışı cinsel ilişkiler hoş karşılanmazken, günümüzde evlilik öncesi cinsel ilişkinin meşru bir hal aldığı, her geçen yıl arttığı ve ilk cinsel deneyiminde henüz çocuk kabul edilen yaşlarda yaşandığı görülmektedir.<sup>3</sup> Gençler, evlilik öncesi cinsel ilişkinin ahlaki bir sorun olarak görülmediği, aksine kişisel bir hak olarak görüldüğü bir dönemde yaşamaktadır.<sup>4</sup> Bu durumun nedenlerin biri, kitle iletişim araçları vasıtasıyla evlilik öncesi ilişkinin özendirilmesi ve gençlerin cinsel isteklerinin tetiklenmesidir.<sup>5</sup> Ayrıca kentlerin hızlı büyümesi, ekonomik zorluklar, göçler, çatışmalar, savaşlar ve aile bağlarının zayıflaması da gençlerin daha erken yaşlarda cinselliği yaşamasına neden olmaktadır. Gençlerin bu sorunun yol açacağı ahlaki problemlerin farkında olması, olası sonuçlarını düşünebilmesi ve hangi ahlaki değerleri derinden sarstığının bilincinde olması önemlidir.

<sup>1</sup> Mustafa Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2013), 84-105.

<sup>2</sup> "TÜİK - İllere Göre Ortalama İlk Evlenme Yaşı, 2001-2022 -" (Erişim 17 Ekim 2023).

<sup>3</sup> Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, 85; Melisa Ebeoğlu - Eda Karacan, "Cinsellikle İlgili Konularda İletişim ile Evlilik Öncesi Cinselliğe Yönelik Tutum: Üniversite Sınıf Düzeyinin ve Cinsiyetin Rolü", *Ege Eğitim Dergisi* 20/1 (2019), 6-7; "Bakanlık Verileri Vahim Tabloyu Ortaya Koydu: Türkiye'de Bir Yılda 7 Bin Çocuk Doğum Yaptı", *Karar* (27 Şubat 2024).

<sup>4</sup> Abdullah Beyhan, *Genç Yetişkin Erkeklerin Cinsellik Algıları ve Sağlıklı Cinsellik Eğitiminin Bilgi ve Davranışlara Etkisi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2022), 62-65.

<sup>5</sup> İbrahim Turan, "Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (Aralık 2013), 274; "Okul Sıralarında ve Ailelerin Önünde İzliyorlar! İlkokul Çağında Porno Tehlikesi...", *Hürriyet Gazetesi* (16 Aralık 2021).

Her geçen yıl cinsel deneyim yaşı düşmekte öte yandan gençlerin cinsel ilişkiye girdikleri kişi sayısında da artış görülmektedir. Bu da gençler arasında cinsel yolla bulaşan hastalıkların görülme sıklığını artırmaktadır.<sup>6</sup> Cinsel yolla bulaşan hastalıklar arasında; HIV/AIDS, hepatit b, gonore, sifiliz, genital herpes gibi otuzdan fazla hastalık yer almaktadır.<sup>7</sup> Cinsel yolla bulaşan hastalıkların bir kısmı tedavi edilirken HIV/AIDS gibi bir kısmı ise tedavi edilememektedir. Her geçen yıl HIV/AIDS'den ölen kişi sayısı artmaktadır.<sup>8</sup> Bu hastalık cinsel yolla, kan yoluyla ve anneden çocucağa direkt geçme yoluyla bulaşarak; ani kilo kaybına, halsizliğe, solunum güçlüğüne, vücutta lekelenmelere sebep olmakta ve bu tür ebeveynlerden doğan çocuklarda ise zihin geriliği, işitme kaybı, körlük, küçük veya büyük kafa yapısı ile doğum gibi anormal durumların oluşmasına, bütün bunlarda bireyin benlik duygusunun azalmasına, depresyona, utanmaya, psikolojik travmalara neden olmaktadır. Uzmanlar HIV/AIDS riskini azaltmanın evlilik öncesi cinsel ilişkiden kaçınmayı ve evlendikten sonra da cinsel ilişkinin yalnızca karı koca ilişkisiyle sınırlı olması gerektiğini ifade etmektedir.<sup>9</sup> Görüldüğü üzere cinsel yolla bulaşan hastalıklar kişide tıbbi ve psikososyal olmak üzere pek çok sorunu ortaya çıkarmaktadır. Bireyin bu ahlaki sorunun hangi problemlere yol açacağına bilincinde olması bu sorunun azalması için oldukça önemlidir.

İntihar olayları, günümüz insanların karşı karşıya geldiği en önemli sorunlardan bir diğeridir. Her geçen yıl intihar olaylarının sayısı artış göstermektedir. En fazla intihar olayları genç bireylerde görülmektedir.<sup>10</sup> Gençlerin intiharı düşüncelerinin ve intihara yönelmelerin nedenlerinden bazıları; depresyon, madde kullanımı, baskı ve horlanmalar, sevgi yoksunluğu, aile tarafından reddedilme, suçluluk duygusu, cinsel saldırıya uğrama, televizyondaki intihar olaylarının izlenmesi ve gençlerin o karakterlerle kendilerini özdeşleştirmeleri, ekonomik yoksunluklar, anne-babanın boşanmasının ardından dağılmış ailede yetişme, öğrenim başarısızlığı, tartışma ve öfke hali, bedensel kayıp

---

<sup>6</sup> "TÜİK - HIV/AIDS Bulaşmış Kişilerin Kayıtlara Geçme Sayısı, 1985-2022" (Erişim 19 Ekim 2023); "HIV Enfeksiyonunda %450 Artış Olan Tek Ülke Türkiye", *NTV* (25 Kasım 2016).

<sup>7</sup> Yeşim Altun, "Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar", *Uzman Dr. Yeşim Altun* (blog) (Erişim 20 Ekim 2023).

<sup>8</sup> "TÜİK - Ölüm Nedeni ve Cinsiyete Göre Ölümler, 2020-2022" (Erişim 20 Ekim 2023).

<sup>9</sup> Ö. Hakan Ersever, "AIDS ve Psikolojik Danışma", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 24/1 (1991), 199; Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, 94-100; Altun, "Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar".

<sup>10</sup> "TÜİK - Yaş Grubu, Cinsiyet ve Nedene Göre İntiharlar, 2002-2022" (Erişim 21 Ekim 2023).

şekilde sıralanabilir.<sup>11</sup> Öte yandan son zamanlarda Blue Whale (Mavi Balina), Momo gibi çevrimiçi oyunlar ile siber zorbalığa maruz kalan gençler intihara sürüklenmektedir.<sup>12</sup> Dolayısıyla gençlerin kendilerine zarar vermesine sebep olan bu tarz ahlaki problemlerin farkında olması oldukça önemlidir.

Alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, günümüz gençliğini tehdit eden en temel sorunlardan biridir. Alkol, kısa ve uzun dönemde insan sağlığına ciddi zararlar vermektedir. Kısa dönemde bireyde; uyku hali, ishal, kusma, geveleyerek konuşma, solunum güçlüğü, işitme ve görme bozukluğu, mide rahatsızlığı, koordinasyon bozukluğu gibi durumların oluşmasına neden olmaktadır. Uzun dönemde ise bireyde, iştah kaybı, sindirim bozukluğu, karaciğer yağlanması, kalpte ritim bozukluğu, hücrelerin ölümü sonucu bunama, mide, yemek borusu, pankreas, gırtlak kanseri gibi durumların oluşmasına sebep olmaktadır.<sup>13</sup> Uyuşturucu maddeler ise bireyde konsantrasyon bozukluğuna, hafıza kaybına, cilt yaşlanmasına, nefes darlığına, kalp krizine, akciğer yetmezliğine, bağışıklık sisteminin zayıflamasıyla birlikte AIDS, hepatit b ve diğer hastalıklara yakalanma riskinin artmasına, erken ölüme neden olmaktadır.<sup>14</sup> Alkol ve uyuşturucu madde kullanımının vücuda pek çok zararı bulunmasına rağmen her geçen yıl alkol ve uyuşturucu madde kullanmaya başlama yaşı düşmekte ve kullanan kişi sayısında da artış gözlemlenmektedir.<sup>15</sup> Gençler arasında alkol ve uyuşturucu madde kullanma sıklığı da azımsanmayacak düzeydedir.<sup>16</sup> Her geçen gün uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmak, satmak, satın almak suçundan güvenlik birimine gelen veya getirilen

---

<sup>11</sup> Halil Apaydın vd., “İntihar Girişiminde Bulunan Bireylerde Bazı Değişkenlerle İntihar Girişimi İlişkisi”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6 (2016), 22-24; Binay Kayan Ocakoğlu vd., “Batman İlinde 2013-2018 Yılları Arasında Gerçekleşen İntihar ve İntihar Girişimlerinin Sosyodemografik ve İntihar Davranışı Özelliklerinin Geriye Dönük Olarak Değerlendirilmesi”, *Kriz Dergisi* 28/2 (2020), 64.

<sup>12</sup> Gülşah Yücel - Şenay Şan, “Dijital Oyunlarda Bağımlılık ve Şiddet: Blue Whale Oyunu Üzerinde Bir İnceleme”, *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology* 9/32 (2018), 93-94; Mehmet Yılmaz - Ferdi Candan, “Oyun Sanal İntihar Gerçek: ‘The Blue Whale Challenge/Mavi Balina’ Oyunu Üzerinden Kurulan İletişimin Neden Olduğu İntiharlar Üzerine Kuramsal Bir Değerlendirme”, *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* 29 (2018), 278-280.

<sup>13</sup> Yeşilay, *Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı/ Alkol Kötülüklerin Kapısı* (İstanbul: Türkiye Yeşilay Cemiyeti, 2021), 6-7.

<sup>14</sup> Yeşilay, *Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı/Uyuşturucu Özgürlüğün Sonu* (İstanbul: Türkiye Yeşilay Cemiyeti, 2021), 6-10.

<sup>15</sup> Narkotik Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı, “Türkiye’de Genel Nüfusta Tütün Alkol ve Madde Kullanımına Yönelik Tutum ve Davranış Araştırması” (2018).

<sup>16</sup> Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi Şube Müdürlüğü, *Madde Kullanıcıları Profil Analizi 2022 Yılı Narkolog Raporu* (Ankara: NDB Yayınları, 2023), 19; Dilek Akkuş vd., “Lise Öğrencileri Arasında Sigara ve Alkol Kullanma Sıklığı ve Etkileyen Faktörler”, *Anadolu Kliniği* 22/1 (2017), 39.

çocukların karıştıkları olay sayısında artış tespit edilmektedir.<sup>17</sup> Bu sonuçlar ciddi ahlaki sorunlara kapı aralamaktadır. Öte yandan yapılan bir çalışmada gençlerin alkol kullanmaya başlama nedenleri sırasıyla; eğlenmek, merak, can sıkıntısı, arkadaş çevresinin alkol kullanması, sorunlardan uzaklaşmak, arkadaş çevresinin ısrarı, sinirlenme şeklindedir.<sup>18</sup> Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi (TUBİM) tarafından yapılan bir araştırmada gençlerin uyuşturucuya başlama nedenleri ise sırasıyla; merak, özenme, kişisel sorunlar, arkadaş ısrarı, eğlence, aile içi sorunlar, başkaca hastalıklar, internet/sosyal medya/televizyon/sinema şeklindedir.<sup>19</sup> Tüm bu nedenlerden ötürü alkol ve uyuşturucu madde kullanımıyla ilgili risk grubunda olanlar arasında; istismara uğrayanlar, büyük travmalar yaşayanlar, ebeveyni veya yakın arkadaş grubunda bu maddeleri kullananlar, akademik başarısızlık yaşayanlar, davranış problemi olanlar, aile bireyleri tarafından reddedilenler, benlik saygısı düşük olanlar, depresyon ve anksiyete gibi duygusal sorunlar yaşayanlar yer almaktadır.<sup>20</sup> Bireysel ve toplumsal pek çok probleme yol açan alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, günümüz gençlerini tehdit eden en temel ahlaki sorunlar arasında yer almakta ve gençleri suça sürüklemektedir.<sup>21</sup> Gençlerin alkol ve uyuşturucu maddelerin yol açtığı bireysel ve toplumsal zararların farkında olması bu sorunların azalması için önemlidir.

Bireyin bu ahlaki sorunlar karşısında doğru kararlar alabilmesi için öncelikle karşılaştığı bu durumların ahlaki problemler içerdiğini fark edebilmesi, bu durumların hangi erdemleri ve değerleri derinden sarstığını belirleyebilmesi, bu problemler karşısında net bir anlayış geliştirebilmesi, bu sorunların olumsuz yansımalarını fark edebilmesi ve bu ahlaki sorunların olası sonuçlarını öngörebilmesi gerekmektedir. Bütün bu durumlar bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine sahip olmasının önemini ortaya koymaktadır. Ancak birey, çok yönlü ve karmaşık olan bu beceriye doğuştan sahip değildir. Bireyin bu beceriyi kazanmasında aile, eğitim kurumları ve toplum önemli bir

---

<sup>17</sup> “TÜİK- İsnat Edilen Suç Türü ve Cinsiyete Göre Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocukların Karıştığı Olay Sayısı, 2021- 2022” (Erişim 27 Ekim 2023).

<sup>18</sup> Gürkan Yılmaz vd., “Üniversite Öğrencilerinin Sigara, Alkol ve Uyuşturucu Madde Kullanma Durumları”, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/2 (2020), 75; Ayşegül Özcan vd., “Lise Öğrencileri Arasında Sigara, Alkol ve Madde Kullanım Sıklığı: Nevşehir Örneği”, *Bağımlılık Dergisi* 17/4 (30 Aralık 2016), 169.

<sup>19</sup> Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi Şube Müdürlüğü, *Madde Kullanıcıları Profil Analizi 2022 Yılı Narkolog Raporu*, 22.

<sup>20</sup> Yeşilay, *Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı/ Alkol Kötülüklerin Kapısı*, 15.

<sup>21</sup> “Alkol Yine Ocak Söndürdü”, *Tuna Gazete* (09 Kasım 2023); “Erzurum’da Gençler Uyuşturucu Batağında!”, *Gazete Güncel* (21 Eylül 2023).

role sahiptir. Özellikle son yıllarda okula başlama yaşının ilk çocukluk dönemine kadar inmesi bu becerinin kazandırılmasında eğitim kurumlarına dolayısıyla da bu beceriye sahip ve bu konuda yetkin öğretmenlere büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Zira ülkemizde ahlak okuryazarlığı becerisi her ne kadar kavramsal olarak öğretim programlarında yer almasa da Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Edebiyat, Tarih ve pek çok dersin içeriğinde konularla bütünleşik bir şekilde verilmekle beraber, ahlak okuryazarlık becerisine somut olarak ve doğrudan DKAB dersinin amacında, vizyonunda ve hemen hemen her ünitesindeki ders kazanımlarında ve kazanımlara ilişkin açıklamalarda yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla ahlak okuryazarlığı becerisinin somut olarak yer aldığı DKAB dersinde öğrencilere bu becerinin kazandırılmasında öncelikle bu dersin yürütücüleri olan DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı becerisine sahip olması ve bu konuda yetkin olması önemlidir. Peki DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık becerileri hangi düzeydedir? DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı becerisine yönelik görüşleri nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerini ve ahlak okuryazarlığı becerisine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeyleri çeşitli bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan ortaöğretim kurumu, mezun olunan yükseköğretim kurumu, mesleki kıdem, herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu, ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailenin genel tutumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. DKAB öğretmenlerinin ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. DKAB öğretmenlerinin ahlak ile ilgili konuları öğrencilere aktarma sürecinde yaşanan sorunların varlığı ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı kavramının neliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

6. DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağlama durumu ile ilgili DKAB öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

7. DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı konusunda hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği ile ilgili görüşleri nelerdir?

8. DKAB öğretmenlerinin öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendilerini yetkin görme durumları ile ilgili görüşleri nelerdir?

9. DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf kademesinde ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili görüşleri nelerdir?

10. DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf kademesinde bulunan öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumunu nasıl değerlendirdikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Ülkemizde kullanımı oldukça yeni bir kavram olan ahlak okuryazarlığı ile ilgili literatür incelendiğinde yalnızca Usluoğlu ve Elkatmış<sup>22</sup> tarafından üniversite öğrencilerinin ahlak okuryazarlıkları ve sanat okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelemesinin amaçlandığı çalışmanın yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında mihenk taşı konumunda olan ve büyük bir sorumluluk verilen DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerini ve ahlak okuryazarlığı becerilerine yönelik görüşlerini tespit eden herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Alandaki bu boşluğun doldurması açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Yine bu çalışmanın ülkemiz literatürüne ahlak okuryazarlık ile ilgili hazırlanan ilk tez çalışması olması sebebiyle katkıda bulunması, yapılacak olan çalışmalara model sunulması bu alanda çalışacak olan araştırmacılara örnek teşkil etmesi açısından önemli olduğu öngörülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muş ili merkezinde ve ilçelerinde görev yapan, çalışmanın nicel boyutunda 215 DKAB öğretmeni, nitel boyutunda ise 11 DKAB öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

---

<sup>22</sup> Büşra Usluoğlu - Metin Elkatmış, "Examining the Relationship Between Moral Literacy and Art Literacy of University Students", *Journal of Interdisciplinary Educational Research* 7/16 (31 Aralık 2023), 458-477.

2. Araştırma bulguları, “Kişisel Bilgi Formu”, “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ile elde edilmiş verilerle sınırlandırılmıştır.

### **Araştırmanın Varsayımları**

1. Araştırmaya katılan bütün DKAB öğretmenlerinin veri toplama araçlarındaki soruları gerçekçi ve içten yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olarak bilgileri toplayabilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak ahlak başlığı altında ahlak kavramının tanımına, ahlakın temeline, ahlakın din ve eğitim ile ilişkisine, ahlak eğitimine ve ahlaki gelişim kuramlarına değinilmiştir. Ardından okuryazarlık başlığı altında okuryazarlık kavramının tanımına ve türlerine; son olarak da ahlak okuryazarlığı başlığı altında ahlak okuryazarlığı kavramının tanımına, bileşenlerine, amacına, önemine, eğitimdeki yerine ve öğretim programlarındaki yerine değinilmiştir.

#### 1.1. AHLAK

##### 1.1.1. Ahlak Kavramının Tanımı

Ahlak, Arapçada “huy, tabiat, seciye” gibi anlamlara gelen, “halk” ile aynı kökten olan “hulk” veya “huluk” kelimelerinin çoğuludur.<sup>23</sup> Genellikle insanın fizyolojik görünüşü için “halk”, psikolojik özellikleri için “hulk” kelimesi kullanılmaktadır.<sup>24</sup> Sözlükte “hulk” kelimesi mertlik, huy, yaratılış, tabiat, seciye ve din manalarına gelir.<sup>25</sup> İngilizcede ahlak karşılığında kullanılan “moral” kelimesi, Latince adet, karakter, huy, hareket tarzı ve hal gibi anlamlara gelen “moralis” kelimesinden türetilmiştir.<sup>26</sup>

Türk Dil Kurumuna (TDK) göre ahlak, “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallar”<sup>27</sup> olarak tanımlanmaktadır. Terim olarak ahlak, “umumi bir hayat tarzını”, “bir grup davranış kurallarını” ve “davranış kuralları veya hayat tarzları üzerinde yapılan fikri bir araştırmayı” ifade etmek üzere üç ayrı anlamda kullanılmaktadır. Birinci anlam “İslam ahlakını”, ikinci anlam “iş ahlakını” ve üçüncü anlamda “ahlak felsefesini” ifade etmektedir.<sup>28</sup>

Kılıç’a göre ahlak, “insanın karakter yapısı, yapıp etmeleri, bunlarla ilgili değerlendirmeleri ve davranışlarını düzenleyen genel kurallardır.”<sup>29</sup> Kaymakcan ve

<sup>23</sup> Mustafa Çağrı, “Ahlak”, *TDV İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1989), 2/1.

<sup>24</sup> Recep Kaymakcan - Hasan Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2020), 15.

<sup>25</sup> Mustafa Çağrı, *Ana Hatlarıyla İslam Ahlakı* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2021), 15.

<sup>26</sup> Recep Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli* (Ankara: TDV Yayınları, 2016), 11.

<sup>27</sup> Türk Dil Kurumu, “Ahlak” (Erişim 03 Mart 2023).

<sup>28</sup> Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 12; Mehmet Zeki Aydın, “Kavramsal Çerçeve: Karakter, Kişilik, Değer, Erdem, Ahlak, Huy, Mizaç Vd.”, *Karakter Değer ve Ahlak Eğitimi*, ed. Mehmet Zeki Aydın (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 8.

<sup>29</sup> Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 12.

Meydan'a göre ahlak, "İnsanın yapıp etmelerini ve bu yapıp etmelerin kendisinden çıktığı karakter yapısını; eylemleri ve bunlarla ilgili değerlendirmelerini yönlendiren toplumsal kuralları; insanın iradi fiilleri ile ilgilenen teorik ve pratik alanı aynı anda ifade eden kavramdır."<sup>30</sup> Aydın'a göre ise ahlak, "İnsanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunup kötülükten uzak olmasıdır. Yine ahlak, bir toplumda insanların uymak zorunda oldukları davranış kurallarıdır."<sup>31</sup>

Ahlak genel anlamda, kesin olarak iyi olduğu düşünülen veya belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü; bir kimsenin iyi özelliklerini veya kişiliğini ifade eden tutum ve davranışların tamamı olarak tanımlanır. Yine insanların kendilerine göre yaşadıkları ve rehber edindikleri ilkeler veya kurallar bütünüdür.<sup>32</sup>

Ahlak, insanın toplumsal kurallara uygun, iyi veya kötü olarak nitelendirilen iradeli ve bilinçli davranışlarıdır. Ahlak, yalnızca iyi davranışları değil iyi ve kötü davranışların tamamıdır. Kendisinde iyi davranışları geliştirmiş olan kişiye "iyi ahlaklı", kötü davranışları geliştirmiş olan kişiye de "kötü ahlaklı" denir. Her ne kadar iyi davranışta bulunan kişiler için yalnızca "ahlaklı", kötü davranışta bulunan kişiler için de "ahlaksız" ifadesi galat-ı meşhurdur ve aslında ahlaksız insan bulunmamaktadır.<sup>33</sup>

Ahlak kelimesi Kur'an-ı Kerim'de yer almamakla beraber, iki yerde ahlakın tekili olan "huluk" kelimesi geçmektedir. Bunlardan ilki "*Bu, öncekilerin tuttuğu yoldan başkası değildir.*"<sup>34</sup> ayetinde "yol ve gelenek" manasında, ikincisi ise "*Sen elbette üstün bir ahlaka sahipsin.*"<sup>35</sup> ayetinde "ahlak" manasında geçmektedir. Öte yandan pek çok ayette aynı veya yakın anlamda iyi ahlakı ifade etmek için "sırat-ı müstakim"<sup>36</sup>, takva<sup>37</sup>, ihlas<sup>38</sup>, istikamet<sup>39</sup> gibi terimler; kötü ahlakı ifade etmek için de "fahşa"<sup>40</sup>, israf<sup>41</sup>,

<sup>30</sup> Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 19.

<sup>31</sup> Mehmet Zeki Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2022), 15.

<sup>32</sup> Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü* (Ankara: Ekin Yayınları, 1997), 16.

<sup>33</sup> Aydın, "Kavramsal Çerçeve: Karakter, Kişilik, Değer, Erdem, Ahlak, Huy, Mizaç Vd.", 9; Çağrı, *Ana Hatlarıyla İslam Ahlakı*, 17.

<sup>34</sup> *Kur'an Yolu Meali*, çev. Hayrettin Karaman vd. (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016), eş-Şuarâ 26/137.

<sup>35</sup> el-Kalem 68/4.

<sup>36</sup> Bkz. el-Fâtiha 1/6; el-En'âm 6/153.

<sup>37</sup> Bkz. el-Mâide 5/2; et-Tevbe 9/36.

<sup>38</sup> Bkz. en-Nisâ 4/36; el-Kasas 28/77.

<sup>39</sup> Bkz. Fussilet 41/30

<sup>40</sup> Bkz. en-Nahl 16/90.

<sup>41</sup> Bkz. el-En'âm 6/141; el-A'râf 7/31.

münker<sup>42</sup>, bağı<sup>43</sup>” gibi terimler kullanılmaktadır. Hadislerde ise bu terimlerle birlikte ahlak ve hulk kelimeleri de kullanılmaktadır.<sup>44</sup>

İslam kaynaklarında adalet, doğruluk, ihsan gibi iyi huyları ve faziletli davranışları ifade etmek için “mehâsinü’l-ahlâk”, “hüsnü’l-huluk”, “mekârimü’l-ahlâk”, “el-ahlâku’l-hamîde”, “el-ahlâku’l-hasene”; yalan, haset, iftira, kin gibi kötü huyları ve fena davranışları ifade etmek içinde “el-ahlâku’z-zemîme”, “süü’l-huluk”, “el-ahlâku’s-seyyie” gibi kavramlar kullanılmaktadır.<sup>45</sup>

İnsan davranışlarını konu edinen ahlak, kişinin herhangi bir baskıya ve zorlamaya maruz kalmadan iradeli olarak ortaya koyduğu; toplumda huzur ve güvenin sağlanmasında önemli rol oynayan ve insanlar arası ilişkileri düzenleyen ilkeler, normlar, kurallar ve değerler bütünüdür.

### 1.1.2. Ahlakın Temeli

Ahlakın temeli kavramıyla ahlaki değerlerin dayanağının tespit edilmesi, araştırılması ve ahlaki olarak iyi ve kötü hakkındaki bilginin sorgulanması anlaşılmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca ahlaki olanın bilgisine ve ahlaki ilkeleri yapmaya insanı yönlendiren güce yönelik sorgulamalar ahlakın temellendirilmesi problemini ortaya çıkarmıştır.<sup>46</sup>

Eski medeniyetler arasında yer alan Çin, Hint ve Mısır’da insanların daha rahat ve huzurlu yaşamaları için çeşitli ahlaki kurallar oluşturulmuştur. Bu çağlarda ahlaki kurallar tamamen dini temelli bir özellik göstermiştir. Ardından Yunan felsefesi ile beraber insanların fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ortamlara ulaşmaları, ahlakın temellendirilmesine yönelik çeşitli görüşler geliştirmelerini sağlamıştır.<sup>47</sup> Felsefe tarihi boyunca da ahlakla ilgili çeşitli temellendirmeler yapılmıştır.<sup>48</sup> Bunlar genel olarak “din” ve “din dışı” temellendirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Din dışı

---

<sup>42</sup> Bkz. Âl-i İmrân 3/104.

<sup>43</sup> Bkz. el-Kasas 28/76

<sup>44</sup> Çağrıcı, “Ahlak”, 2/2.

<sup>45</sup> Çağrıcı, “Ahlak”, 2/1; Osman Pazarlı, *İslamda Ahlak* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1980), 14.

<sup>46</sup> Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 74.

<sup>47</sup> Pazarlı, *İslamda Ahlak*, 127.

<sup>48</sup> Ahlak sistemleri: 1. Ampirist veya deneyci ahlak sistemleri, 2. Akılcı veya rasyonalist ahlak sistemleri, 3. Deney ve akılı birleştiren akılcı ve deneyci ahlak sistemleri. Bu konuda daha geniş bilgi için bkz. Pazarlı, *İslamda Ahlak*, 127-135; 1.Dini/teolojik temellendirme, 2.Toplumsal/sosyolojik temellendirme, 3.Hümanist/antropolojik temellendirme, 4. Kozmolojik temellendirme. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 74-89.

temellendirmelerde ahlakın temeli; “akıl”, “sezgi” veya “duygu” olarak kabul edilmiştir.<sup>49</sup> Bunlar şu şekilde özetlenebilir.

**a. Ahlakın Din ile Temellendirilmesi:** Tanrının varlığı ve vahyin gerçekliğinden hareket edilmesini ve ahlaki bir probleme çözüm ararken dini kaynaklara başvurulması gerektiğini esas alır. Yine ahlaki olarak iyi ve kötünün Tanrının emir ve yasaklarıyla belirleneceğini kabul eder. Ancak ahlaki ilkelerin tespitinde vahyin asli önemi yanında aklın fonksiyonu konusunda yaşanan anlaşmazlık sebebiyle din ile temellenen çeşitli ahlak teorileri ortaya çıkmıştır. Ayrıca ahlaki olarak iyi ve kötü, Tanrının buyruklarına ve yasaklarına göre mi belirlenmiştir? Yoksa Tanrının varlığını kabul eden insan akli ile vahyiden bağımsız olarak iyi ve kötü hakkında bilgi sahibi olabilir mi?<sup>50</sup> sorularına verilen yanıtlara göre din ile temellenen çeşitli ahlak teorileri ortaya çıkmıştır.<sup>51</sup>

Hristiyan dünyasından Protestan düşünürler ve bir kısım Yahudi düşünür ahlaki ilkelerin Tanrının buyruklarına göre belirleneceği fikrini iddia ederken; Hristiyan dünyasından Katolik düşünürlerin çoğu ve diğer bir kısım Yahudi düşünürü ahlaki ilkelerin Tanrının buyruklarından bağımsız olarak insan akli tarafından bilinebileceği fikrini savunmuştur.<sup>52</sup>

İslam dünyasında ise Mu'tezili kelamcılara<sup>53</sup> göre, iyilik, kötülük ve adalet gibi ahlaki değerler Allah'ın iradesinden bağımsız olarak objektif bir varoluşa sahiptir ve yalnızca insan aklıyla bilinirler. Eş'ari kelamcılara<sup>54</sup> göre Allah tarafından emredilen iyilik, kötülük ve adalet gibi ahlaki değerler ancak vahiyyle bilinirler. İnsan aklının, ahlaki değerlerin bilgisine vahyiden bağımsız olarak ulaşması mümkün değildir. Ahlaken Allah'ın emrettiği davranışlar iyi, yasakladığı davranışlarda kötüdür. Maturidi kelamcılara<sup>55</sup> göre ise iyilik, kötülük ve adalet gibi ahlaki değerler ontolojik anlamda

<sup>49</sup> Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 22.

<sup>50</sup> Ahlak felsefesinde yer alan bu soru ilk defa Platon tarafından sistematik bir şekilde tartışılmıştır. Platonun “Dindarlık, bizatihi dindarlık olduğu için mi Tanrı tarafından seviliyor; yoksa o, Tanrı tarafından sevildiği için mi dindarlık oluyor?” sorusu daha sonra “X, Tanrı istediği için mi iyidir, yoksa iyi olduğu için mi Tanrı onu istemektedir?” olarak formüle edilmiş ve Hristiyan dünyasında “Euthyphro tartışması” veya “Euthyphro dilemi” adlı problem oluşmuştur. İslam dünyasında “husun ve kubuh meselesi” adlı problemde esasen aynıdır. Bkz. Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 82; Mehmet S. Aydın, *Din Felsefesi* (İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, 2012), 306.

<sup>51</sup> Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 81-82.

<sup>52</sup> Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 82-83.

<sup>53</sup> Mu'tezile'nin ahlak teorisi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 85-94.

<sup>54</sup> Eş'ari'nin ahlak teorisi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 94-104.

<sup>55</sup> Maturidi'nin ahlak teorisi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 104-114.

objektiftir. İnsanın fiilleri iyi, kötü ve ikisi arasında bulunanlar olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. İnsan iyi ve kötü olanın bilgisine vahiyden bağımsız olarak sahip olurken, ikisi arasında kalanlar yalnızca vahiyle bilinirler.<sup>56</sup>

**b. Ahlakın Din Dışı Temellendirilmesi:** İnsanı ahlaki ilke ve değerlerin merkezine alarak ahlaki kuralların insanın aklına, sezgilerine ve duygularına dayandırılmasıdır. İlk Çağ felsefesinde sofistler, insanı her şeyin ölçüsü olarak kabul ederek ahlak felsefesinde rölativist (görecilik) bir anlayışı benimsemişlerdir. Bunun neticesinde de ahlaki kurallar kişiden kişiye, kültürden kültüre ve çağdan çağa değişiklik göstermiştir. Felsefe tarihinde ilk defa Sokrates ahlak felsefesinde rölativist anlayışa karşı tümevarım metodunu geliştirerek genelgeçer ilkelere ulaşmaya çalışmıştır. Ahlakın bir bilgi olduğu ve öğretilebileceğini ve hiç kimsenin bilerek kötülük yapmayacağını düşünmüştür. Görüldüğü gibi Sokrates'in ahlak anlayışı akılla temellendirilen doğacı olmayan, entelektüalist ve nesnelci bir anlayıştır.<sup>57</sup> Din dışı temellendirmelerde ahlakın temeli akıl, sezgi ve duygu olarak kabul edilmiştir.

Ahlakın temeli olarak akli görenlere göre akıl, insanda doğuştan var olan, iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayıran bir beceridir. İyi kullanılmak suretiyle akıl her gerçeği kavrayabilir. Pazarlı'nın metaforuyla akıl, kaptanın gemiyi idare ettiği gibi insanın bütün fikirleri ve eylemlerini idare ve tanzim edebilir. Dolayısıyla ahlak, aklın ortaya koyduğu bu temellerden çıkarılan kurallara göre hareket eder. Filozoflardan Sokrates, Platon, Aristo,<sup>58</sup> yakın çağ felsefesinden Kant<sup>59</sup> gibi filozoflar ahlakı akıl ile temellendirirler.<sup>60</sup>

Ahlakın temeli olarak sezgiyi görenlere göre ahlaki değerler akıl yürütme yoluyla değil de sezgi yoluyla bilinir. Ahlaki değerlerin nesnel ve evrensel olarak bağlayıcı olduğuna sezgi yoluyla ulaşılır. Bu değerleri sezgi yoluyla bilme yetisi insanda doğuştan mevcuttur. Sezgisel olarak bilinen ahlaki ilkeler zihin tarafından haklı kılınmayı

---

<sup>56</sup> Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 84-114; Ahmet Saim Kılavuz, *Anahatlarıyla İslam Akaidi ve Kelam'a Giriş* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2013), 192-197.

<sup>57</sup> Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 22; Ahmet Arslan, *Felsefeye Giriş* (Ankara: BB101 Yayınları, 2018), 139-140.

<sup>58</sup> Sokrates, Platon ve Aristoteles'in ahlak felsefeleri konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Arslan, *Felsefeye Giriş*, 139-144.

<sup>59</sup> Kant ve ödev ahlakı konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Arslan, *Felsefeye Giriş*, 154-159; Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 37-54.

<sup>60</sup> Pazarlı, *İslamda Ahlak*, 131.

gerektirmeksizin doğrudan ve aracısız olarak algılanır.<sup>61</sup> Filozoflardan Butler, H. Bergson, H. Sidgwick, G.E. Moore<sup>62</sup> gibi filozoflar ahlakı sezgi ile temellendirirler.<sup>63</sup>

Ahlakın temeli olarak duyguyu görenlere göre ise ahlaki değerler mantıksal, olgusal veya bilimsel bilgiden ziyade duygu temelli bir bilgi içerir. Dolayısıyla duygu temelli ahlak anlayışında ahlaki değerlerin genelgeçer ve objektif olması söz konusu değildir. Hume ve Mill'e göre haz duygusu hem yegane gaye hem de ahlaki iyi ve kötüyü belirleyen ölçüttür. Ahlaki değerler gayeye ve gerçekleşen sonuca göre belirlenmektedir. Filozoflardan J. S. Mill, Epikür, D. Hume<sup>64</sup> gibi filozoflar ahlakı duygu ile temellendirirler.<sup>65</sup>

Sonuç olarak ahlaki değerleri din ile temellendiren ahlak teorilerinde, ahlaki değerlerin belirlenmesinde vahyin asli önemi yanında aklın fonksiyonu konusunda anlaşmazlık oluşsa da mutlak varlık olan Allah ahlaki değerlerin kaynağıdır. Dolayısıyla mutlak varlığın koyduğu ahlaki değerler de mutlak olup evrensel karakter göstermektedir. Ayrıca din ile temellenen ahlak teorilerinde ahlak ilkeleri ile yalnızca bir şeyler buyurulmamakta bununla birlikte bu ilkelere uygun davrananlara mükafat vaat edilmekte; uygun davranmayanlar ise ceza ile ürkütülmektedir. Bütün bunlardan ötürü pek çok düşünür ahlakı din ile temellendirir. Buna karşın ahlaki değerleri din dışı akıl, sezgi ve duygu üzerine temellendiren ahlak anlayışlarında tüm insanlar için bağlayıcı temel ilkeler oluşturan kural koyucu bulunmamasının yanı sıra evrensel ve objektif karakter gösteren temel ahlak ilkelerinden söz edilmemektedir. Bu ise kişiyi ahlaki rölativizme ve şüpheciliğe götürmektedir. Nitekim ahlaki rölativizmde birbiriyle zıt iki prensip eş değer tutularak aynı oranda doğru olabileceği savunulmaktadır. Yani adalet ile zulüm aynı oranda iyi ve doğrudur. Bu da gerek bireyin gerek toplumun hayatında çeşitli problemlere yol açmaktadır.<sup>66</sup>

---

<sup>61</sup> Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 611.

<sup>62</sup> Moore'un ahlak felsefesi konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 55-60.

<sup>63</sup> Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 23.

<sup>64</sup> Epikür, Hume ve Mill'in ahlak felsefeleri konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 60-80; Arslan, *Felsefeye Giriş*, 144-154.

<sup>65</sup> Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 80.

<sup>66</sup> Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, 139-144.

### 1.1.3. Ahlak- Din İlişkisi

Din kavramı, Latince “religio” kelimesinden türeyen “religion” kelimesi olarak kullanılmaktadır. Türkçede kullanılan din kelimesi Arapça borç, yükümlülük anlamlarındaki “deyn” kelimesinden gelmektedir. Terim olarak din; örf, adet, boyun eğme, hakimiyet, itaat, hesap, saltanat, millet, şeriat, hüküm ve ceza anlamlarında kullanılmaktadır.<sup>67</sup> Cebeci’ye göre din, “İnsanda doğuştan var olan kutsala bağlılık duygusunun hayattaki yansımaları olarak ortaya çıkan tutum ve davranışlardır.”<sup>68</sup>

Küçük’e göre genel anlamda din, “İnanış ve davranış şekilleri ile insanlar arası ilişkileri düzenleyen ve insanların iyi işler yapmasını, barış ve huzur içinde bir arada yaşamasını sağlayan genel kurallar bütünüdür.”<sup>69</sup> Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere dinin asıl amacı ahlaki bir toplum ortaya koymaktır.<sup>70</sup> Tarihsel süreçte insanoğlunun olduğu her yerde dinin ve ahlakın var olduğu gibi din ile ilişkili ahlakın da var olduğu görülmektedir.<sup>71</sup> Yine inanç ve ibadet konularının yanında hemen hemen bütün dinsel mesajların özünü bireysel ve toplumsal ahlaki ilke ve prensipler oluşturmaktadır.<sup>72</sup>

Düşünce tarihinde din ile ahlak arasındaki ilişki iki şekilde incelenmiştir. Birincisi dinden ahlaka doğru giden dini vasfı ağır basan “teolojik ahlak”, ikincisi de ahlaktan dine doğru giden ahlaki yönü ağır basan “ahlak teolojisi”dir.<sup>73</sup> Her ne kadar ahlak ve din ilişkisine yönelik farklı görüşler geliştirilse ve dinin ahlaka kaynaklığı tartışılrsa da din, ahlaki tutum ve davranışların devam ettirilmesinde önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine insanı yaptıklarından ötürü hesaba çekecek olan aşkın bir varlığa inanmak ahlakın oluşturulması ve sürdürülmesi yönüyle önemlidir.<sup>74</sup>

Akıl ve felsefe “niçin ahlaklı olmalıyım?” sorusuna her ne kadar mantıklı cevap verse de dinin ahlaka yaklaşımında buna ilaveler vardır. Örneğin ahlaki olarak insan

---

<sup>67</sup> Günay Tümer, “Din”, *TDV İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1994), 9/312; Abdurrahman Küçük vd., *Dinler Tarihi* (Ankara: Berikan Yayınevi, 2018), 5.

<sup>68</sup> Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2005), 22.

<sup>69</sup> Küçük vd., *Dinler Tarihi*, 4.

<sup>70</sup> Aydın, *Din Felsefesi*, 305.

<sup>71</sup> Küçük vd., *Dinler Tarihi*, 3; Pazarlı, *İslamda Ahlak*, 30.

<sup>72</sup> Dünya nüfusunun yaklaşık %85’ini temsil eden dinlerin(Hinduizm, Budizm, Konfüçyanizm, Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam) bireysel ve toplumsal ahlak konuları hakkında geniş bilgi için bkz. Mustafa Köylü, *Dünya Dinlerinde Ahlak* (İstanbul: Dem Yayınları, 2012), 12.

<sup>73</sup> Aydın, *Din Felsefesi*, 306.

<sup>74</sup> Şinasi Gündüz, “Giriş”, *Yaşayan Dünya Dinleri*, ed. Şinasi Gündüz (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2010), 22-24.

öldürmek kötü bir eylemdir. Din ise insan öldürmenin kötü bir eylem olmasına değinmekle birlikte insan hayatının kutsiyetine de değinir. Başka bir ifadeyle din, kişinin yaşanan olayları bir de dini açıdan yorumlayarak iyiye sevabı, kötüye de günahı ekler. Yine din yaptırımlarını ölümden sonraki hayat düşüncesiyle pekiştirir.<sup>75</sup> Dolayısıyla din ile ahlak arasında sıkı bir ilişkinin kurulması, ahlaki kurallara riayet edilmesini destekler.

İnsandaki vicdan duygusunu harekete geçiren din, insanı iyiliğe teşvik eder ve kötülükten alıkoyar.<sup>76</sup> Ayrıca ahlaki kavramların belirlenmesinde teşvik edici ve düzenleyici bir rol üstlenip ahlaki ilkelere tüm kalbimiz ile sarılmayı sağlayarak havf-reca ve mükafat-ceza ile vicdanlarımızı harekete geçirmeye yardımcı olur.<sup>77</sup> Din insanlara peygamberler, sahabiler, azizler, evliyalar gibi örnek kişilerin yaşam şekillerini sunarak faziletlerin somutlaştırılmasına katkı sağlar.<sup>78</sup>

Dindar kişi, başkalarının yalnızca ahlaki olarak atfettiği şeyi inancın ayrılmaz bir parçası olarak görür. Böylece dindar kişi ibadet hayatının merkezine ahlak hayatını koyar.<sup>79</sup> Yanı sıra ahlakta dinin tasvip ettiği hayatı pratiğe döküp dini emirlerin dogma olarak kalmasını engelleyerek insanlar üzerindeki etkisini artırır. Yanı sıra ahlak yapılan ibadetlerin kemaline katkı sağlar.<sup>80</sup>

İslam dininde genel olarak din ile ahlak arasında yakın bir ilişki mevcuttur. Özellikle Hz. Peygamber'e okumayı emreden ilk ayetlerin<sup>81</sup> ardından, insanların kötülüklerden uzaklaşmasını emreden ayetlerin<sup>82</sup> nazil olması bu yakın ilişkiyi ortaya koymaktadır.<sup>83</sup> Kur'an-ı Kerim'in Hz. Peygamber'e "*Sen elbette üstün bir ahlaka sahipsin.*"<sup>84</sup> şeklinde ki hitabı onun ahlakına vurgu yapmaktadır. Hz. Peygamber de ahlakın önemini göstermek için "*Ben güzel ahlaki tamamlamak için gönderildim.*"<sup>85</sup> şeklinde buyurmuştur.

---

<sup>75</sup> Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 77; Aydın, *Din Felsefesi*, 317.

<sup>76</sup> Gündüz, "Giriş", 23.

<sup>77</sup> Aydın, *Din Felsefesi*, 315; Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 79.

<sup>78</sup> Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 80.

<sup>79</sup> Aydın, *Din Felsefesi*, 328-329.

<sup>80</sup> Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 82.

<sup>81</sup> Bkz. el-Alak 96/1-5.

<sup>82</sup> Bkz. el-Müddessir 74/1-7.

<sup>83</sup> Çağrıncı, *Ana Hatlarıyla İslam Ahlakı*, 42.

<sup>84</sup> Bkz. el-Kalem 68/4.

<sup>85</sup> Ebû Abdillâh el-Asbahî el-Yemenî Mâlik b. Enes, *el-Muvatta*, nşr. Muhammed Fuad Abdülbaki (Beyrut: Dârü İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, 1985), "Hüsnül'l-Hulk", 1643.

Dini davranışların temeli, ahlaki faziletleri oluşturmaya yöneliktir. Buna binaen İslam bilginleri ahlakı, dinin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedirler. Bazıları ahlaki dinin zarfı, dini de zarfın içindekiler; bazıları da dini ağaç, ahlakı da ağacın meyveleri ve çiçekleri olarak saymaktadırlar. Ayrıca dini emirlerle ahlaki değerler, kaynakları bakımından birdir. Namaz, oruç, zekat, hac nasıl dini bir vecibeyse adaletli olmak, sağlığını korumak, dürüst olmak ve insanlara iyilikte bulunmak da dini birer vecibedir.<sup>86</sup>

İslam ahlakı, esas kavramlarını Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberin sünnetinden alan, bunları akıl süzgecinden geçirerek insanların ihtiyaçlarına, ilmin gerçeklerine ve toplumların gelişmesine göre düzenleyen teolojik ve rasyonel bir ahlaktır.<sup>87</sup> Kur'an-ı Kerim incelendiğinde insanlara ahlakla ilgili doğrudan ve dolaylı olarak; şükredici olması<sup>88</sup>, hoşgörülü olması<sup>89</sup>, emanetleri gözetmesi<sup>90</sup>, doğru sözlü ve dürüst olması<sup>91</sup>, adaletli olması<sup>92</sup>, merhametli olması<sup>93</sup> gibi birtakım iyi davranışların emredildiği; hırsızlık yapma<sup>94</sup>, haksız bir gerekçeyle adam öldürme<sup>95</sup>, fitne çıkarma ve bozgunculuk yapma<sup>96</sup>, gıybet etme<sup>97</sup> emanete ihanet etme<sup>98</sup> gibi birtakım kötü davranışların ise yasaklandığı görülmektedir. Kur'an-ı Kerim'de ki ahlaka dair emir ve yasaklara bakıldığında, bunların evrensel ahlaki ilkelere sahip olduğu, insan hayatının her alanını kapsadığı ve insanı hiçbir zaman kendi başına bırakmadığı görülmektedir.<sup>99</sup>

Sonuç olarak insanlık tarihi ile birlikte var olan din ile ahlak birbiri ile yakın bir ilişki içerisindedir. Neredeyse bütün dinsel mesajların özünü ahlaki kurallar oluşturmaktadır. Ayrıca din insanları iyilik yapmaya teşvik edip kötülük yapmaktan alıkoyarak ahlaki kuralların oluşmasında ve sürdürülmesinde teşvik edici bir rol üstlenmektedir. Ahlak da dinin tavsiye ettiği ilkeleri pratiğe aktararak birer dogma olmasının önüne geçmektedir. İslam dininde ahlak, dinin ayrılmaz bir parçası olarak

---

<sup>86</sup> Pazarlı, *İslamda Ahlak*, 15-16.

<sup>87</sup> Pazarlı, *İslamda Ahlak*, 48.

<sup>88</sup> Bkz. el-Bakara 2/152; en-Nahl 16/78.

<sup>89</sup> Bkz. Nûr 24/22; el-Bakara 2/109; el-A'râf 7/199.

<sup>90</sup> Bkz. el-Bakara 2/283; el-Meâric 70/32.

<sup>91</sup> Bkz. el-Ahzâb 33/70; el-Bakara 2/42; en-Nebe 78/38.

<sup>92</sup> Bkz. el-En'âm 6/152; el-A'râf 7/29; el-Hucurât 49/9.

<sup>93</sup> Bkz. el-İsrâ 17/24.

<sup>94</sup> Bkz. en-Nisâ 4/29.

<sup>95</sup> Bkz. el-Mâide 5/32; el-Bakara 2/178; en-Nisâ 4/92-93.

<sup>96</sup> Bkz. el-Maide 5/64; eş-Şuarâ 26/183; er-Ra'd 13/25; Hud 11/85.

<sup>97</sup> Bkz. el-Hucurât 49/12; el-Hümeze 104/1.

<sup>98</sup> Bkz. el-Enfâl 8/27

<sup>99</sup> Köylü, *Dünya Dinlerinde Ahlak*, 173-174.

görülmekte ve Müslümanlar için din ile ahlakın kaynağı bir olup Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamber'in sünnetine dayanmaktadır. Bütün bunlar din ile ahlak arasındaki sıkı ilişkiyi ortaya koymaktadır.

#### 1.1.4. Ahlak- Eğitim İlişkisi

İnsan, düşünebilme ve doğruyu yanlıştan ayırabilme becerisine sahip en üstün varlık olduğu halde dünyaya gelirken beden gücü açısından diğer canlılardan daha geridir. Özellikle hayvanlar dünyaya geldiklerinde çevreye kısa bir zamanda uyum sağlayabilir ve yaşamlarına başkalarına ihtiyaç duymadan sürdürebilirler. Fakat insanın kendi kendine yeterli olabilmesi ve fiziki çevreye uyum sağlayabilmesi ancak uzun bir zaman ve eğitim aracılığı ile mümkündür.<sup>100</sup> Yine akıl ve irade sahibi olan insanın hangi durumda nasıl davranması gerektiği hakkında bilgi sahibi olabilmesi eğitim ile muhtemeldir. Peki "Eğitim nedir?" Eğmek kökünden gelen eğitim, yeniden şekil vermek, geliştirmek, düzeltmek anlamlarına gelir.<sup>101</sup>

TDK'ye göre eğitim, "Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye"<sup>102</sup> olarak tanımlanmıştır.

Eğitim üzerine yapılmış pek çok tanım bulunmakla birlikte en kabul gören tanım Selahattin Ertürk'e aittir. Ertürk'e göre eğitim "Bireyin kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişimler oluşturma sürecidir."<sup>103</sup> Bu tanımda eğiticinin eğitim amaçlı davranışları değil, davranışların gerçekleştiği süreç eğitim olarak kabul edilmiştir. Bu tanımdan hareketle bu sürecin bir deneme süreci olduğunu ifade eden Tosun'a göre eğitim, "Bireyin davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir."<sup>104</sup> Aydın'a göre ise eğitim, "İnsanda

---

<sup>100</sup> Halis Ayhan, *Eğitime Giriş ve İslamiyetin Eğitime Getirdiği Değerler* (İstanbul: Damla Yayınevi, 1986), 28.

<sup>101</sup> Yıldız Kızılabdullah, "Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din", *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan - Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayınları, 2021), 41.

<sup>102</sup> Türk Dil Kurumu, "Eğitim" (Erişim 26 Mart 2023).

<sup>103</sup> Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme* (Edge Akademi Yayıncılık, 2016), 12.

<sup>104</sup> Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021), 18.

var olan bütün yetenek ve eğilimleri birlikte dikkate alarak, belli bir amaca göre, yetiştirmek ve geliştirmektir.”<sup>105</sup>

Eğitimin gayesi insanda iyiye ve güzele yönelebilecek kabiliyetleri ortaya çıkarmak ve rehberlik yapmak, zararlı olması muhtemel eğilimleri de uzaklaştırmaktır. O halde eğitimin iyi davranışların geliştirilmesinde ve kötü davranışların engellenmesinde etkisi büyüktür.<sup>106</sup> Bu doğrultuda ahlak ile eğitim arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Bu yakın ilişkinin ortak noktası insanın duygu, düşünce ve davranışlarıdır. Özellikle iyi ve kötü davranış konusunda ahlak ile eğitim bir araya gelmektedir. Nitekim insan eğitim yoluyla ahlaki olarak hangi davranışın iyi hangi davranışın kötü olduğunu öğrenmektedir.<sup>107</sup>

Eğitim bireyin davranışlarını toplumsal açıdan istenilen, beğenilen veya değer taşıyan yöne doğru yöneltme ve böylece bireyi zihinsel, duygusal, bedensel, ahlaki vb. yönlerden geliştirme etkinliklerinden oluşmaktadır. Sahip olunan toplumsal davranışlar ve ahlaki kurallar nesilden nesile eğitim aracılığıyla aktarılabilir. Yine eğitim vasıtasıyla insanlar ahlaki bakımdan bir üst düzeye geçme konusunda isteklendirilebilirler. Ayrıca insanların evrensel ahlaki kurallar ve prensipler bakımından eğitim almaları, daha üst düzey ahlaki değerleri tanımalarına zemin hazırlayacaktır. Dolayısıyla eğitim ile ahlak arasında sıkı bir bağ mevcuttur.<sup>108</sup>

Bireyin sahip olduğu ahlaki tutum ve davranışlar eğitim vasıtasıyla değiştirilip geliştirilebilir. Bu konuda İbni Miskeveyh kişinin ahlakının eğitim ve nasihatlerle hızlıca veya yavaş yavaş değiştirilebileceğini belirtmiştir.<sup>109</sup> Yine Cahız'da kendisinde kötü vasıfları barındıran kişilerin ahlakının eğitim ve terbiyeyle değiştirilebileceğini ifade etmiştir.<sup>110</sup> Nitekim eğitim aracılığıyla bireye yeni davranışlar öğretmek ve yeni alışkanlıklar kazandırmak suretiyle sahip olduğu ahlakı değiştirmek mümkündür.<sup>111</sup>

---

<sup>105</sup> Mehmet Zeki Aydın, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003), 50.

<sup>106</sup> Ayhan, *Eğitime Giriş ve İslamiyetin Eğitime Getirdiği Değerler*, 21.

<sup>107</sup> Bayraktar Bayraklı, *İslam'da Eğitim* (İstanbul: Bayraklı Yayınları, 2002), 42-43.

<sup>108</sup> Aydın, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, 51-53.

<sup>109</sup> İbn Miskeveyh, *Ahlak Eğitimi/ Tehzibu'l- Ahlak*, çev. Abdulkadir Şener vd. (Ankara: Büyüyenay, 2022), 51-52.

<sup>110</sup> Ebu Osman El-Cahız, *Ahlak ve Eğitimi (Tehzibu'l Ahlak)*, çev. Ersan Urcan (İstanbul: Veciz Yayınları, 2019), 17-20.

<sup>111</sup> Ayhan, *Eğitime Giriş ve İslamiyetin Eğitime Getirdiği Değerler*, 26.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları incelendiğinde eğitimin gayesi, milli hedefleri dikkate alarak ahlaki, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, zihin, beden, ahlak yönünden dengeli bir kişiliğe sahip iyi insanlar ve iyi yurttaşlar yetiştirmektir.<sup>112</sup> Dolayısıyla eğitimin nihai amacı ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Öte yandan eğitim geniş çaplı bir ahlaki faaliyet olarak görülebilir. Çünkü eğitimciler sürekli ne söylenmesi ne yapılması ve öğrencilerin nasıl davranması gerektiğine dikkat çekerler. Ayrıca bireylere ahlaki değerlerin aşılmasını hedeflerler.<sup>113</sup>

Sonuç olarak insanın duygu, düşünce ve davranışlarını ele alan eğitim ile ahlak arasında yakın bir ilişki mevcuttur. Eğitim bireye iyi davranışları yapmasını ve kötü davranışlardan uzaklaşmasını öğretmektedir. Yine toplumun benimsediği ahlaki kuralları nesilden nesile aktarılmasını ve bireylerin daha üst düzey ahlaki değerleri tanımalarını sağlamaktadır. Ayrıca eğitim vasıtasıyla ahlaki değerleri benimseyen kişilerin yetiştirilmesi amaçlanmış olup bütün bunlar da ahlak ile eğitim arasındaki sıkı ilişkiyi ortaya koymaktadır.

### 1.1.5. Ahlak Eğitimi

Eğitimin belirli bir alanına işaret eden ahlak eğitimi, Aydın' a göre "Bireyin ahlaki davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir."<sup>114</sup> Kesgin'e göre ise, "Bireyin ahlaki davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir."<sup>115</sup>

Ahlak eğitiminin amacı kişiyi ve toplumu kötü ahlaktan uzaklaştırıp iyi ahlakla donatarak ahlaki karaktere sahip kişiler yetiştirmek<sup>116</sup> ve bireye davranışlarının iyiliğini ve kötülüğünü kontrol etmesini sağlayacak ilke veya kuralları kazandırmaktır.<sup>117</sup> Böylece ahlak eğitiminin amacı bireyin ve toplumun ahlaki olgunluğunu sağlamaktır.<sup>118</sup>

---

<sup>112</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu), 1739 (14 Haziran 1973), 5101.

<sup>113</sup> Bayraklı, *İslam'da Eğitim*, 43.

<sup>114</sup> Aydın, "Kavramsal Çerçeve: Karakter, Kişilik, Değer, Erdem, Ahlak, Huy, Mizaç Vd.", 21.

<sup>115</sup> Kesgin, Ertürk'ün eğitim tanımından hareketle eğitimin tanımı yeniden geliştiren Tosun'un eğitim tanımından yola çıkarak ahlak eğitimi tanımlamıştır. Bkz. Safiye Kesgin, *Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2010), 18.

<sup>116</sup> Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 40-41.

<sup>117</sup> Recai Doğan - Cemal Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* (Ankara: Pegem A Yayınları, 2003), 139.

<sup>118</sup> Aydın, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, 52.

Bireyin ahlaki olgunluğa sahip olması, içinde yer aldığı aile, toplum, devlet, iş gibi ortamlarda da ahlakın egemen olmasını sağlayacaktır.<sup>119</sup>

İnsanın davranışlarını ve hareketlerini yönlendiren üç itici güç bulunmaktadır: Alışkanlık, hırs, irade. Ahlak eğitiminin amacı insanın davranışlarını yönlendiren bu itici güçleri eğiterek, insanın hem kendisinin hem de başkalarının mutluluğuna yardımcı olacak şekilde davranır hale getirilmesini sağlamaktır.<sup>120</sup>

İnsanlık tarihi boyunca geleceğini teminat altına almak isteyen toplumlar ahlak eğitimine önem vermişler ve ahlaki değerlere sahip bir nesil yetiştirmek için gayret göstermişlerdir.<sup>121</sup> Bu bağlamda ahlak eğitimi toplumların istikbali için önemlidir. Özellikle de yaşadığımız çağ itibarıyla ahlak eğitimi önemini daha da hissettirmiştir. Günümüzde insanların yaşam kalitesinin ve refah düzeylerinin geçmişe göre önemli ölçüde arttığını belirten Köylü, bütün bunlara rağmen tüm dünyayı tehdit eden bireysel, toplumsal ve küresel nitelikli ahlaki sorunların ortaya çıktığını belirtir. Bireysel nitelikli ahlaki sorunların başında evlilik öncesi cinsel ilişkiler, şiddet ve cinayet, cinsel yolla geçen hastalıklar, alkol ve uyuşturucu kullanımı, intihar olayları, yalnızlık ve dışlanmışlık yer almaktadır. Toplumsal nitelikli ahlaki sorunların başında aile yapısındaki problemler, yabancılaşma ve kürtaj gelmektedir. Küresel nitelikli ahlaki sorunların başında ise sosyo-ekonomik adaletsizlik, çevre kirliliği, nüfus ve ekolojik denge sorunu, askeri silahlanma, savaş ve çatışmalar yer almaktadır.<sup>122</sup>

Nitekim dünyayı tehdit altına alan ahlaki sorunların üstesinden gelme ve ahlaki karaktere sahip bireyler yetiştirme noktasında önemli bir yere sahip olan ahlak eğitimi, başta aile ve okul olmak üzere toplumun tüm kurumlarının sorumluluğu altındadır. Bu doğrultuda özellikle ailede ve okulda ahlak eğitimi konularına değinmek elzemdir.

#### **1.1.5.1. Ailede Ahlak Eğitimi**

Aile, “evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik” ve “aynı soydan gelen veya

---

<sup>119</sup> Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, 2022, 24.

<sup>120</sup> Beyza Bilgin - Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri* (Ankara: Akid Yayıncılık, 1991), 94; Doğan - Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, 139.

<sup>121</sup> M. Abdullah Draz, “Ahlak ile Eğitimin Alakası”, çev. Hüseyin Emin Sert, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2 (Haziran 1997), 113.

<sup>122</sup> Köylü, *Küresel Ahlak Eğitimi*, 209-214.

aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin tümü”<sup>123</sup> olarak tanımlanmaktadır. Aile, toplum tarafından belirlenmiş hak ve ödevleri olan bireylerin oluşturduğu bir kurum ve ortak değerleri bulunan toplumun en küçük yapı birimidir.<sup>124</sup>

Aile kurumu, bireyleri için pek çok fonksiyon icra etmektedir. Genel olarak ailenin, meşru bir şekilde ruhen ve bedenen sağlıklı bir neslin devamlılığı için biyolojik işlevi; çocukla sağlıklı bir etkileşim kurarak çocuğun duygusal gelişimi için psikolojik işlevi; kültürel değerlerin korunması ve genç kuşaklara aktarılması için de toplumsal işlevi bulunmaktadır. Yanı sıra ailenin en temel ve en önemli işlevlerinden birisi de hiç kuşkusuz eğitim işlevidir. Aile bireyin ilk eğitimini aldığı yerdir. Çocuğun ailede edindiği eğitim, onu okulda, iş yaşamında ve toplum içerisinde etkilemeye devam edecektir. Çünkü bu eğitimin çocuk üzerindeki etkileri hem çok yönlü hem de devamlı ve kalıcıdır. Dolayısıyla çocukluk döneminde bireyin aldığı aile eğitimi, kişinin tutum ve davranışlarını şekillendirir ve bir ömür boyu bireyden ayrılmaz.<sup>125</sup>

Hem Kur'an-ı Kerim'de hem de Hz. Peygamberin hadislerinde çocuğun eğitiminde ailenin önemine dikkat çekilmiştir. Örneğin bazı ayetlerde şöyle buyrulmaktadır: “*Aile fertlerine namazı emret, kendin de bunda kararlı ol...*”<sup>126</sup> ve “*Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun...*”<sup>127</sup> Hz. Peygamber de şöyle buyurmaktadır: “Çocuğa güzel bir isim verilmesi ve güzelce terbiye edilmesi, onun annesi babası üzerindeki haklarından biridir.”<sup>128</sup> ve “Hiçbir baba, çocuğuna, güzel terbiyeden daha değerli bir miras bırakamaz.”<sup>129</sup> Bu doğrultuda ebeveynlerin en önemli görevi çocuklarını sabırlı ve itinalı bir şekilde dini, ilmi ve özellikle de ahlaki bakımdan eğitmektir. Aksi takdirde ailenin, eğitimdeki eksiklik ve kusurlarını başka bir kurumun telafi etmesi zor hatta mümkün görünmemektedir.<sup>130</sup>

<sup>123</sup> Türk Dil Kurumu, “Aile” (Erişim 07 Nisan 2023).

<sup>124</sup> Mehmet Zeki Aydın, “Ailede Ahlak Eğitimi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/2 (Aralık 2003), 127.

<sup>125</sup> Ayşegül Gün, “Ailede Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, ed. İbrahim Turan - Bayramali Nazıroğlu (Ankara: Bilimsel Araştırma Yayınları, 2022), 188-189; Mustafa Köylü, “Ailede Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015), 313-314; Abdurrahman Kasapoğlu, *Kur'an'da Eğitim ve Öğrenme* (Ankara: Gece Kitaplığı, 2017), 182-185.

<sup>126</sup> Tâhâ 20/132.

<sup>127</sup> et-Tahrîm 66/6.

<sup>128</sup> Muhammed b. Yezîd İbn Mâce, *Sünen*, nşr. ‘İmâdu’t-Tayyâr vd. (Beyrut: Müessesetü’r-Risâle Nâşirün, 2010), “Edep” 3.

<sup>129</sup> Muhammed b. İsâ es-Sulemî et-Tirmizî, *el-Câmi’u’s-sahîh sünenü’t-Tirmizî*, nşr. Muhammed Fuâd Abdalbâkî (b.y: y.y, 1968), “Bir” 33.

<sup>130</sup> Çağrııcı, *Ana Hatlarıyla İslam Ahlakı*, 183.

Çocuğun ahlak eğitiminde en önemli kurum ailedir. Aile ahlaki duyguların uyandırılması, tatbik edilmesi ve ahlaki bilgilerin kazandırılması aracılığıyla ahlak eğitimi vazifesini informal bir ortamda yerine getirmektedir. O halde ahlak eğitiminin temeli ailedir. Bazı psikologlar, insanın karakterinin doğumundan sonra beş yıl içerisinde şekillendiğini söylerler. Nitekim bu iddia ailenin insan yetiştirmedeki rolünün önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca ailede küçük yaşlarda ve bir bütün olarak öğrenilen ahlaki değerler kalıcı hale gelmektedir. Bunun sebebi ise çocuğun kendisini her açıdan ailesiyle özdeşleştirmesidir.<sup>131</sup>

Bireyin ahlak eğitiminde etkili olan aile, bireyin yeteneklerini ortaya çıkaracak ve işlemeye başlayacak olan kurumdur. Öte yandan bireyin kişilik gelişiminin en hızlı olduğu çocukluk döneminin en uzun süreci aile içerisinde geçmektedir. Dolayısıyla çocukluk döneminde ailede alınan ahlak eğitiminin çocuğun kişilik gelişiminde temel oluşturucu etkisi mevcuttur. Zira ailenin çocuğun ahlak eğitimi üzerindeki etkisi yalnızca erken çocukluk dönemine mahsus değildir. Ailenin bu fonksiyonu ergenlik döneminde ve ileriki yaş dönemlerinde de devam etmektedir. Bu nedenle aile hayatının çocuğun ahlak eğitimi için hem hazırlık dönemi hem de yönlendiricisi olduğu ifade edilebilir.<sup>132</sup>

Çocuğun ahlaki değerler ile ilgili birtakım bilgileri öğrenmesi, bu değerleri hayatına tatbik etmesi için yeterli değildir. Bu bilgilerin sosyal hayatta yaşanabilirliğinin görülmesi ve bizatihi tecrübe edilmesi gereklidir. Bu noktada çocuğun dünyaya gözlerini açmasıyla birlikte hayata dair tecrübeleri edindiği aile, ahlaki değerlerin kazanılması yönünden öncelikli bir role sahiptir. Çocuk evde adeta bir kayıt cihazı gibi aile fertlerinin tüm davranışlarını kaydeder. Daha sonra aile fertlerini taklit etme ve model alma şeklinde ahlaki değerleri yaşayarak öğrenmeye başlar ve ardından kendine has bir ahlaki kişilik oluşturur.<sup>133</sup> Dolayısıyla anne baba tutumlarının çocukların ahlaki gelişimleri üzerinde ciddi etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Aşağıda bu tutumlar incelenmiştir.

---

<sup>131</sup> Aydın, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, 54.

<sup>132</sup> Kaymakcan- Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 193-194.

<sup>133</sup> Kaymakcan- Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 195; Remziye Ege, "Ailede Din Eğitimi", *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan- Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayınları, 2021), 358.

### 1.1.5.1.1. Anne Baba Tutumlarının Ahlak Eğitime Etkisi

Anne babalar çocuklarının doğumundan itibaren farkında olarak veya farkında olmayarak çocuklarına nasıl davranmaları, hissetmeleri ve düşünmeleri gerektiğini çocuk yetiştirme tutumları ile onlara öğretmektedir.<sup>134</sup> Dolayısıyla çocuğun öğrenme yaşantılarında anne baba tutumları oldukça önemlidir. Anne baba tutumları, taklit ve özdeşim ile çocuk tarafından benimsenerek ve alışkanlık haline getirilerek çocuğun kişiliğinin ayrılmaz parçasını oluşturmaktadır.<sup>135</sup> Bu sebeple çocukların sahip olduğu ahlaki nitelikler, anne baba tutumlarının bir yansımasıdır. Ebeveynlerin birbirleri ile olan ilişkileri ve çocuklarına karşı takındıkları tutum çocuğun ahlak eğitiminde önemli bir etkidir.<sup>136</sup>

Anne babaların çocuklarına karşı tutumlarında çeşitli faktörler etkilidir. Bunlar arasında; anne babanın ruhsal durumu, eğitim durumu, beklentisi, kendi yetiştirme biçimi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, annenin çalışma durumu, kültürel değerler, çocuğun yaşı, doğum sırası, cinsiyeti vb. faktörler yer almaktadır.<sup>137</sup> Nitekim bu faktörlerin etkili olduğu anne baba tutumları ile ilgili literatürde çeşitli sınıflandırmalar bulunmakla birlikte Aydın tarafından yaygın anne baba tutumları şu şekilde sıralanmıştır; ilgisiz, baskıcı, aşırı serbest, aşırı koruyucu, dengesiz ve dengeli.<sup>138</sup> Yaygın anne baba tutumlarını şu şekilde özetleyebiliriz:

**a. İlgisiz Anne Baba Tutumu:** Bu tutum, çocuğuna yeteri kadar zaman ayırmayan, onun için çaba göstermeyen, maddi ve manevi ihtiyaçlarına karşı duyarsız, kontrolü gevşek, sevgi ve merhameti yetersiz anne baba tutumudur. Bu tür ailelerde yetişen çocuklar kontrol edilmediği ve kendi başına yapayalnız bırakıldığı için

---

<sup>134</sup> Fatma Alisinanoğlu, “Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çocukların Denetim Odağı ile Anne Tutumları)”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1/1 (01 Mart 2003), 2.

<sup>135</sup> Ege, “Ailede Din Eğitimi”, 358.

<sup>136</sup> Mustafa Şengün, “Anne-Baba Tutumuna Göre Lise Öğrencilerinin Ahlâki Olgunluk Düzeyleri”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/23 (2013), 204.

<sup>137</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Mehmet Taki Yılmaz, *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları (Self-Compassion) ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2009), 35-46.

<sup>138</sup> Aydın, “Ailede Ahlak Eğitimi”, 128-129.

sorumsuz, kindar, saldırgan, isyankar, güvensiz ve suç işlemeye meyilli olabilmektedir.<sup>139</sup>

**b. Baskıcı Anne Baba Tutumu:** Bu tutum, çocuğun her davranışının kontrol altına alındığı, sorgusuz her kurala itaat etmesi beklenen, yaptığı her davranışın eleştirildiği ve yanlış yapıldığında suçla orantısız ve ağır cezaya başvurulduğu anne baba tutumudur. Bu tarz ailelerde yetişen çocukların yaşantıları sürekli anne babaları tarafından kontrol edildiği için bu çocuklar korkak, huysuz, çekingen ve içe kapanık olabilmektedir.<sup>140</sup>

**c. Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu:** Bu tutum, çocuğun kendi başına yapması gereken işleri dahi yapmasına izin vermeyen hatta onun yerine yapan, fazlaca koruyucu ve muhafaza edici anne baba tutumudur. Bu tarz ailelerde yetişen çocuklar kendine güveni olmayan, bağımsız bir şekilde işlerini beceremeyen ve sosyal çevreye uyum sağlayamayan kişiler olurlar. Ayrıca aşırı koruyucu anne baba tutumu çocuğu duygusal doyumsuzluğa sürüklemekte ve onu bencil, sorumsuz ve şımarık hale getirmektedir.<sup>141</sup>

**d. Aşırı Serbest Anne Baba Tutumu:** Bu tutum, çocuğun doğru yanlış hiçbir davranışına müdahale edilmediği, sınırsız hakların tanındığı fakat sorumluluğun verilmediği anne baba tutumudur. Bu tarz ailelerde yetişen çocuklar hangi davranışın doğru hangi davranışın yanlış olduğu konusunda karar veremeyen ve kendisini denetleyemeyen kişilerdir. Yine bu tür ailelerde yetişen çocuklar toplum tarafından benimsenmeyen, bencil ve isyankar olabilmektedir.<sup>142</sup>

**e. Dengesiz ve Tutarsız Anne Baba Tutumu:** Bu tutum, anne babadan birinin çok hoşgörülü, diğerinin çok kısıtlayıcı olması ya da bugün hoşgörülü olduğu konuda bir süre sonra kısıtlayıcı olmasından kaynaklı ortaya çıkan anne baba tutumudur. Bu tarz ailelerde yetişen çocuklar anne babalarının kendilerine ne tepkide bulunacağını

---

<sup>139</sup> Mehmet Taki Yılmaz, *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları (Self-Compassion) ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2009), 57; Aydın, "Ailede Ahlak Eğitimi", 34-36.

<sup>140</sup> Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, 2022, 36-37; Arzu Özyürek, *Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi* (Ankara: Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2004), 6.

<sup>141</sup> Selma Akkaya, *Ortaöğretim (Lise) Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2008), 45-47; Şengün, "Anne-Baba Tutumuna Göre Lise Öğrencilerinin Ahlâki Olgunluk Düzeyleri", 211.

<sup>142</sup> Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, 2022, 42-45.

bilmedikleri için sürekli tedirginlik haline girerler ve neyin iyi neyin kötü olduğuna bir türlü karar veremezler. Tutumlarını anne babanın öfkeli veya neşeli oluşuna göre ayarlamaya çalışırlar.<sup>143</sup>

**f. Dengeli Anne Baba Tutumu:** Demokratik ve benimseyici olarak da isimlendirilen bu tutum, çocuklarını seven ve şefkat gösteren, problemleri konuşarak çözüme kavuşturan, ilişkileri sevgi ve saygıya dayanan anne baba tutumudur. Demokratik aile ortamında çocuğun duygu ve düşüncelerine saygı duyulur ve çocuğun ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurulur. Bu tür ailede yetişen çocuklar kendine güvenen, kendi kararlarını verebilen, sorumluluk sahibi, öz denetimi yüksek, girişimci, fikirlerini serbestçe ifade edebilen, liderlik özelliğine sahip kimselerdir.<sup>144</sup>

Anne baba tutumlarını çocuğun ahlaki değerleri kazanıp ahlaki bir kişiliğe sahip olması yönüyle değerlendirmek gerekirse en ideal tutumun dengeli/demokratik anne baba tutumu olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü dengeli/demokratik ailelerde anne baba çocuğa güven verici, özgürlük tanıyan, destekleyici ve hoşgörülü bir tutuma sahiptir. Ayrıca bu tür tutuma sahip anne baba çocuğun doğru davranışlarını takdir ve teşvik eder, yanlışlarını düzetmesi için uyarır ve olası zararları telafi etmesine yardımcı olur.<sup>145</sup> Bütün bunlarda çocuğun ahlaki değerleri kazanıp ahlaki bir kişilik geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Öte yandan ilgisiz, baskıcı, aşırı serbest, aşırı koruyucu, dengesiz anne baba tutumları çocuğun ahlaki değerleri kazanıp ahlaki bir kişilik geliştirmesi açısından engel oluşturmaktadır. Anne babaların çocuklarına karşı sergiledikleri bu tutumlar çocuğun hayatı boyunca diğer insanlarla kuracağı ilişkilerin temelini oluşturmaktadır.<sup>146</sup> Bu sebeple anne babaların evde demokratik/dengeli bir tutuma sahip olmaları önem arz etmektedir.

#### 1.1.5.1.2. Ailedeki Ahlak Eğitiminin İlkeleri

Toplumun temelini oluşturan aile çocuğun ahlak eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Ancak aile ortamında verimli ve etkili bir ahlak eğitiminin gerçekleşmesi,

---

<sup>143</sup> Yılmaz, *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları (Self-Compassion) ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 54; Necla Tabak, *İlköğretim 1. Kademedeki Davranış Sorunları Olan Çocukların Anne-Baba Tutumları* (Afyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 56.

<sup>144</sup> Mevlüt Kaya, "Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/9 (1997), 198.

<sup>145</sup> Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 200; Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, 2022, 48.

<sup>146</sup> Köylü, "Ailede Din Eğitimi", 314.

sağlıklı bir aile ortamı ve bilinçli ebeveynler ile mümkündür. Bundan ötürü ideal bir ahlak eğitiminin verilmesi için ailelerin dikkat etmeleri gereken pek çok ilke mevcuttur.<sup>147</sup> Bu ilkelerden önde gelenleri şu şekilde açıklanabilir:

**a. Ailede Sevgi ve Şefkat Ortamı Oluşturulmalı:** Aile bireyleri çocuklarının kalbini kazanıp, onlara verimli bir ahlak eğitimi vermek için öncelikle evde bir sevgi ve şefkat ortamı oluşturmalıdır. Çünkü çocuk ahlaki değerlerin büyük bir kısmını sevgi ve şefkat duyduğu kimselerden öğrenir ve sevdiği kimselere benzemeye çalışır. Yine sevgi ortamında yetişen çocuğun özgüven duygusu gelişir ve iyilik kavramı zihninde kolayca yer edinir. Sevgi, aile içi iletişimin özünü oluşturmaktadır. Bu sebeple anne baba çocuğa karşı doğuştan duyduğu sevgiyi bilinçli olarak yansıtmalıdır. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de baba evlat ilişkisini içeren ayetlere bakıldığında her defasında sevgi ve şefkate dayalı hitap tarzına<sup>148</sup> rastlanılmaktadır. Dolayısıyla ahlaki değerler, zihinsel ve entelektüel temelle beraber sevgi ve şefkat esasına dayandırılarak öğretilmelidir. Öte yandan anne baba sevgisinden mahrum kalan çocuklar ahlaki bakımdan problemlilikte ve bir takım davranış bozuklukları göstermektedir.<sup>149</sup> Nitekim çocuğuna ahlaki değerleri kazandırmayı amaçlayan aile, öncelikle çocuğuna sevgisini yansıtmalı ve evde sevgi ve şefkat ortamı oluşturmalıdır.

**b. Anne Baba Çocuğa İyi Örnek/Model Olmalı:** Anne babalar taklit etme suretiyle davranışlarını geliştiren çocuklarına, tutum ve davranışları ile örnek olmalı ve kazandırmak istedikleri ahlaki değerlere uygun ideal davranışları onlara model olarak göstermelidir. Çocuğa ahlaki değerleri sürekli söylemek ve anlatmaktansa ahlaki değerleri çocuğun gözü önünde davranış olarak tekrarlamak daha etkileyicidir. Evde en ideal model anne ve babadır.<sup>150</sup> Çocuğuna dürüstlük, cömertlik, yardımseverlik, çalışkanlık gibi ahlaki değerleri öğretmeyi amaçlayan ebeveynlerin öncelikle bunları uygulaması gerekmektedir. Söyledikleri ile yaptıkları çelişkili olmamalıdır. Örneğin evde çocuğuna sık sık doğruluk ve dürüstlüğün önemini anlattığı halde “Aldığımız çantanın

<sup>147</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, 2022.

<sup>148</sup> “Ya Büneyye” (Yavrucuğum) hitabı için bkz. Hüd 11/42; es-Sâffât 37/102; Lokmân 31/13,16,17; Yûsuf12/5.

<sup>149</sup> Köylü, “Ailede Din Eğitimi”, 327-329; Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, 2022, 217-220; Mehmet Emin Ay, *Aile ve Okulda İdeal Din Eğitimi* (İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları, 2006), 61-62; Ashley Montagu, *Çocuklarınıza Ahlaki Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?*, çev. Remzi Öncül (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi, 1964), 37-38.

<sup>150</sup> Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, 77-78.

fiyatını babana söyleme”, “Kapı çalarsa annem evde yoktur de” türünden alışkanlıkları olanlar ne yazık ki çocuklarına doğruluk ve dürüstlük adına bir şey öğretemezler.<sup>151</sup> Çünkü sözleri ile aşılamaaya çalıştıklarını, davranışları ile yalanlamış olurlar.<sup>152</sup> Anne babanın tutum ve davranışları çocuk tarafından taklit edilmeye başlar daha sonra bu davranışlar giderek kalıcılık kazanır ve çocuğun karakteri haline gelir. Bu sebeple anne babalar tutum ve davranışları ile çocuklarına iyi örnek/model olmalıdır. Çünkü ahlaki davranışın öğrenilmesinde amaç bilgi vermek değil, davranışı sağlamaktır. Bu da ancak iyi örnek/model ile mümkündür.<sup>153</sup> Nitekim pek çok eğitim bilimci ve psikolog bireyin davranış geliştirmesinde model alma yoluyla sosyal öğrenmenin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada sosyal öğrenme kuramını geliştiren Bandura, yeni davranışların kazanılmasında bir modelin gözlenmesinin ve taklit edilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir.<sup>154</sup>

**c. Aile Bireyleri Birlikte Hareket Etmeli:** Anne babaların çocuklarına etkili ve verimli bir ahlak eğitimi vermeleri için birlikte hareket etmeleri gerekir. Davranış birlikteliği, eğitimde başarıyı yakalamanın ilk ve temel şartıdır. Aksi takdirde babanın uygun bulmadığı bir davranışın anne tarafından onaylanması durumunda ya da anne tarafından endişe edilen bir davranışın baba tarafından teşvik edilmesi durumunda çocuğa ahlaki değerlerin kazandırılması mümkün değildir. Aile bireylerinin birlikte hareket etmemeleri durumunda çocuk neyin iyi neyin kötü olduğunu, hangi davranışın nasıl ve nerede yapılıp yapılmayacağını bilemez. Bu sebeple aile bireylerinin ahlaki kuralları uygulama noktasında tutarlı olmaları gerekmektedir. Öte yandan ebeveynler arasında her zaman mutlak bir birlikten söz edilemez. Ara ara ebeveynler arasında görüş ayrılıkları olabilir ve bu durum çeşitli tartışmalara yol açabilir. Bu durumda ebeveynler öncesinde kendi aralarında tartışmalı ve karar verilmeli, daha sonra çocuğa nihai karar açıklanmalıdır. Yoksa çocuk problemin kaynağı olarak kendini görecektir ve bu da çocukta çeşitli problemlere yol açacaktır.<sup>155</sup> Ya da ebeveynler çatışma durumunda makul çözüm yollarına başvurarak çocuğa çatışma durumunda nasıl bir yol izleyebileceğini göstermelidirler.

---

<sup>151</sup> Suat Cebeci, *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim* (İstanbul: İz Yayıncılık, 2011), 108-109.

<sup>152</sup> Çağrı, *Ana Hatlarıyla İslam Ahlakı*, 184.

<sup>153</sup> Kasapoğlu, *Kur'an'da Eğitim ve Öğrenme*, 98.

<sup>154</sup> Ziya Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001), 110.

<sup>155</sup> Köylü, “Ailede Din Eğitimi”, 334-335; Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, 2022, 172-174.

**d. Ahlaki Davranışlar Hakkında Bilgi Verilip Açıklama Yapılmalı:** Ebeveynler ahlaki davranışların kazandırılmasında çocuklarına öncelikle, davranışın iyi-kötü, doğru-yanlış olduğu hakkında bilgi vermelidir. Anne baba çocuğun seviyesine uygun olarak, çocuğuna iyi davranışları neden yapması gerektiğini, kötü davranışları ise neden düzeltilmesi gerektiğini açıklamalıdır. Çünkü çocuk başlangıçta davranışlarını büyüklerini taklit ederek yapar. Davranışlarını neden yaptığı hakkında bilgi sahibi değildir. Yine de ahlaki kurallara uyar. Bundan ötürü çocuklara ahlaki kurallar yaşına, bilgi düzeyine vb. özelliklere göre açıklanmalıdır. Öte yandan çocuk ahlak kurallarına uygun olmayan davranışlar sergilediğinde niçin yaptığını, nasıl yapabildiğini sorgulamaktan kaçınıp, yapılan davranışın yanlışlığı hakkında çocuğa açıklamalarda bulunulmalıdır. Böylece çocuk kendi zihninde iyi davranışı neden yapması gerektiğini, kötü davranışı ise neden düzeltilmesi gerektiğini temellendirir.<sup>156</sup>

**e. Ebeveynler Mükafat ve Cezayı Yerinde Kullanmalı:** Eğitimde mükafat ve ceza önemli bir konudur. Genel olarak eğitimde mükafat, özendirme aracıyken; ceza, kötü davranışa mani olma, disiplini sağlama ve iyi davranışı mecburen yaptırma amacıyla kullanılmaktadır. Anne babaların eğitim aracı olarak mükafat ve cezayı yerinde kullanabilmeleri gerekir.<sup>157</sup>

Mükafat; sözlükte “değerlendirici, sevindirici davranış”<sup>158</sup> olarak tanımlanmış olup, “iyi tutum ve davranışların karşılığı, sevap, ödül”<sup>159</sup> anlamına gelmektedir. Mükafat, çocuğun olumlu davranışlarını takdir ve teşvik etmek suretiyle başarısının devamlılığını sağlamayı ve istenilen, beğenilen davranışlarının tekrarını amaçlamaktadır. Bu yönüyle mükafat eğitimde vazgeçilmez bir güdüleme vasıtasıdır. Eğitimde mükafatın maddi ve manevi olmak üzere iki türü bulunmaktadır. “Maddi mükafat” çocuğun bir takım maddi armağanlarla (kitap, araç-gereç vb.) ödüllendirilmesidir. “Manevi mükafat” ise çocuğa mutluluk ve zevk veren, onurunu yücelten sözlü ifadelerle hoşnut etmektir. Manevi mükafat, “sevgi ve ilgi göstermek”, “övmek, tebrik ve takdir etmek”, “arzu ve istekleri yerine getirmek” şeklinde

<sup>156</sup> Aydın, “Ailede Ahlak Eğitimi”, Aralık 2003, 143-144; Cebeci, *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*, 107-108.

<sup>157</sup> Mehmet Emin Ay, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Ceza* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Doktora Tezi, 1992), 22-26; Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, 2022, 129.

<sup>158</sup> Türk Dil Kurumu, “Mükafat” (Erişim 19 Nisan 2023).

<sup>159</sup> Türkiye Diyanet Vakfı, “Mükafat”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 19 Nisan 2023).

uygulanır.<sup>160</sup> Çocuklarına ahlaki değerleri kazandırmayı hedefleyen aileler, ödüle başvururken mükafat türlerini göz önünde bulundurmaları önemlidir.

Çocuklarını mutlu etmek ve olumlu davranışların alışkanlık haline gelmesi amacıyla ödüllendiren ebeveynlerin çocuklarını ödüllendirirken şu hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir;<sup>161</sup>

- Ödül bir davranışı yaptırmanın amacı değil, yapılan iyi davranışın hoş bir karşılığı olmalıdır. Özellikle çocuğun davranışlarını sadece mükafat karşılığında yapma fikrine kapılmasına fırsat verilmemelidir. Çünkü bu şekilde alıştırılan çocuklarda bencillik, şımarıklık, sürekli isteyen ancak tatmin olmayan bir şahsiyet gözlemlenir.

- Her davranıştan önce ödül vaat edilmemelidir. Aksi takdirde çocuk sürekli beklenti içine girer ve yapması gereken her görev için karşılık beklemeye başlar. Dolayısıyla mükafat ile rüşveti birbirine karıştırmamak gerekir.

- Ödül maddi olabileceği gibi manevi de olabilir. Ancak Ay<sup>162</sup> tarafından yapılan araştırmaya göre çocukların maddi mükafattan ziyade “güzel sözlerle övmek, “takdir ve tebrik etmek”, “sevgi ve ilgi göstermek”, “arzu ve isteklerini yerine getirmek” gibi manevi mükafatlara daha fazla ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir.

- Ödül verilirken çocuğun yaşına, cinsiyetine vb. özelliklerine dikkat edilmelidir.

Ceza ise; sözlükte “uygunsuz davranışlarda bulunanlara uygulanan üzüntü, sıkıntı, acı verici işlem veya yaptırım”<sup>163</sup> olarak tanımlanmıştır. Ceza, çocuğu bir takım yanlış davranışlara yönelmekten alıkoymayı ve suç niteliğindeki davranışları işlemekten men etmeyi amaçlamaktadır. Eğitimde cezanın maddi ve manevi olmak üzere iki türü bulunmaktadır. “Maddi ceza” çocuğun üzerinde bedeni/fiziki ve ruhi olarak etki eden ceza türüdür. Bu tür cezanın son noktası dayaktır. “Manevi ceza” ise çocuğu işlediği suç sebebiyle utandırmak, memnuniyetsizliğini ifade etmektir. Manevi ceza, “sevgi ve ilgiyi azaltmak”, “tenkit, uyarı ve kınama” ve “azarlama ve hakaret” olarak uygulanır.<sup>164</sup>

<sup>160</sup> Ay, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Ceza*, 21-24.

<sup>161</sup> Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, 2022, 129-132; Ay, *Aile ve Okulda İdeal Din Eğitimi*, 69-72.

<sup>162</sup> Ay, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Ceza*, 101.

<sup>163</sup> Türk Dil Kurumu, “Ceza” (Erişim 19 Nisan 2023).

<sup>164</sup> Ay, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Ceza*, 25-29.

Ailede gerçekleştirilen ahlak eğitiminde verilebilecek ceza türlerine dikkat edilmeli ve dayak gibi maddi cezalara başvurulmamalıdır. Çünkü maddi ceza türünün çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri büyüktür. Bu tür cezalara maruz kalan çocuklar aşırı kaygı duyan, kendine güveni olmayan, yalana ve ikiyüzlülüğe başvuran olumsuz şahsiyete sahip olurlar. Bütün bunlardan ötürü aileler ahlaki değerlerin kazandırılması noktasında fiziki cezalara başvurmamalıdır. Çünkü fiziki ceza ebeveyn-çocuk ilişkisini zedelemektedir. Mutlaka bir cezaya başvurmaları gerekiyorsa Ay'ın ifadesiyle bu ceza türü “sevgi ve ilgi göstermemek”, “tenkit ve uyarı”, “azarlama” gibi manevi ceza türleri olabilir.<sup>165</sup>

Çocuklarında gözlemledikleri yanlış davranışların yinelenmesine engel olmak ve kötü alışkanlıkların meydana gelmesini engellemek amacıyla manevi ceza türlerine başvuran ebeveynlerin çocuklarını cezalandırırken şu hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir.<sup>166</sup>

- Çocuğa verilecek ceza ile işlenen suç irtibatlı ve tutarlı olmalıdır. Yine suç ile ceza arasına uzun bir zaman dilimi girmemelidir. Aksi takdirde ceza çocuk için bir anlam ifade etmez.

- Çocuğu cezalandırmak için, hiçbir zaman çokça önemseydiği şeyden mahrum bırakmamak gerekir. Çünkü bu cezalandırma şekli her ne kadar çocuğun davranışlarını engellese de çocuk bu tavır karşısında nefret duyabilir ve öç almaya çalışabilir.

- Çocuğun bilinçsizce ve hata olduğunu bilmediği davranışlarından ötürü cezalandırılmaması gerekir. Çocuğa ceza verilirken cezayı neden aldığı anlayabileceği şekilde anlatılmalıdır. Aksi takdirde çocuk cezayı sadece kendisine uygulanan bir zulüm olarak algılar.

- Çocuk suçundan ötürü pişmanlık duyduğunda ve suçunu itiraf ettiğinde çocuğu şiddetli cezalandırmak yerine hoş görmek ve affetmek gerekir.

- Ceza verilirken çocuğun yaşı, psikolojik ve bedensel durumu, cezanın amacı, miktarı ve şekli dikkate alınmalıdır.

---

<sup>165</sup> Ay, *Aile ve Okulda İdeal Din Eğitimi*, 73-76.

<sup>166</sup> Aydın, “Ailede Ahlak Eğitimi”, Aralık 2003, 133-137; Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, 2022, 133-146; Montagu, *Çocuklarınıza Ahlaki Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?*, 22-24.

Sonuç olarak aile çocuktaki ahlaki duyguların uyandırılması, uygulanması ve ahlaki değerlerin kazandırılması vazifesini üstlenen en önemli ve en etkili kurumdur. Ailenin bu vazifeyi yerine getirmesinde çocuklarına karşı tutumları etkilidir. Bu sebeple çocuğun ahlaki değerleri kazanıp ahlaki bir kişiliğe sahip olmasını amaçlayan anne babalar çocuklarına karşı dengeli bir tutuma sahip olmalıdır. Ayrıca ideal bir ahlak eğitimini gerçekleştirmek isteyen ebeveynler; ailede sevgi ve şefkat ortamı oluşturmalı, çocuğa iyi örnek/model olmalı, birlikte hareket etmeli, ahlaki davranışlar hakkında bilgi verip açıklama yapmalı, mükafat ve cezayı yerinde kullanmalı vb. ilkelere uymaları önemlidir. Çünkü bireyin ahlaki kişiliğinin inşa edilmeye başlandığı kurum ailedir. Bireyin ahlaki kişiliğe sahip olması, toplumda ahlakın hakim olmasını sağlayacaktır.

### 1.1.5.2. Okulda Ahlak Eğitimi

Aile, bireyin ahlak eğitiminde en etkili ve en önemli kurum olmakla birlikte ahlaki bir kişilik geliştirmesinde tek başına yeterli değildir. Çünkü sosyal bir varlık olan insan yalnızca ailede değil okulda, işte vb. alanlarda da etkileşimlerini sürdürmektedir. Bununla birlikte çocuğun aileden sonra en fazla zaman geçirdiği yer okuldur.<sup>167</sup> Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması ile beraber bu süre daha da artmış olup okul çağı çocuğun kişilik gelişiminin en yoğun olduğu ilk çocukluk dönemine kadar inmiştir.<sup>168</sup> Dolayısıyla çocuğun hayatında önemli bir yer edinen okulun, onun kişiliğinin oluşmasında ve ahlaki davranışlarının şekillenmesinde önemi yadsınamaz. Okul, çocuğa toplumun onayladığı değer yargılarının, maddi ve manevi kültürel öğelerin ve ahlaki kuralların kazandırılmasında etkin rol üstlenen formal bir kurumdur. Dewey okulu, tüm organları ile beraber bireyin karakterinin geliştirilmesinde rol üstlenen yaşamsal ahlak eğitimi alanı olarak nitelendirmiştir.<sup>169</sup>

Okulun vazifesi, öğrencilere yalnızca bilgi kazandırmak, beden ve zihnen eğitmek ve öğretmek değil; beraberinde duygu ve düşüncelerini, fikir ve iradelerini eğiterek sağlam kişilikte bireyler olarak yetiştirmelerine yardımcı olmaktır. Duygu ve irade eğitilmediğinde sadece bilişsel düzeyde bir eğitim ve öğretim olumsuz sonuçlar doğurabilir. Çünkü iyi ve güzel ahlak hakkında bilgi sahibi olan insan her zaman iyi ve

<sup>167</sup> Seval Yınılmez Akagündüz, *Türkiye’de Ahlak Eğitimi Üzerine Bir İnceleme* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2016), 29.

<sup>168</sup> Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 213.

<sup>169</sup> John Dewey, *Eğitimde Ahlak İlkeleri*, çev. Süleyman Aydın (Ankara: Fol Kitap, 2022), 18.

güzel ahlak sahibi olmayabilir. Bayraktar ahlak ve irade ile eğitilmeyen bir zekayı, hırsız feneri gibi kötülük yapmaya yarayan bir araç olarak nitelendirmiştir.<sup>170</sup> Bir davranışın iyi ya da kötü olduğunu bilmek o davranışı yapmak ya da yapmamak anlamına gelmez. Buradan hareketle okulun gayesi insanın duygu ve iradesini terbiye ederek ahlaklı bir şahsiyet oluşturmasını sağlamaktır.

20. yüzyılın önde gelen eğitimcilerinden Dewey, okulun topluma karşı ahlaki sorumluluğunun olduğunu ifade etmekle beraber okulun esasen yaşamın sürdürülmesi ve toplumsal huzurun tesis edilmesi amacıyla toplum tarafından inşa edilen bir kurum olduğunu belirtmektedir. Ona göre okul, toplumsal bir karaktere sahip olmalıdır. Ancak okulun toplumsal görevini sadece vatandaşlık eğitimiyle sınırlandırmanın ve etik sorumluluğunu bu şekilde dar bir alana sıkıştırmanın anlamsız olduğunu belirtmektedir. Çünkü birey fiziksel açıdan olduğu kadar toplumsal, entelektüel ve ahlaki açıdan da bir bütündür. Dewey bireyi en geniş anlamda toplumun bir üyesi olarak görüp toplumsal ilişkileri tanınmasını ve bu ilişkileri devam ettirmede üzerine düşeni yapmasını sağlayacak her şeyi okuldan beklenildiğini ifade eder. Öte yandan okulda verilecek ahlak eğitiminin ezberci ve soyut öğrenmelerden ziyade inşa etme ve davranışa dökme üzerine odaklanması gerektiğini belirtir.<sup>171</sup>

Okulda verilen eğitimin amaçları incelendiğinde, Türk Milli Eğitiminin genel amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:<sup>172</sup> Türk Milletinin bütün fertlerini,

*“1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

*2. 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 yetiştirmek;*

*3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların,*

<sup>170</sup> M. Faruk Bayraktar, *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri* (İstanbul: M.Ü. İlahiyat Vakfı Yayınları, 1994), 23.

<sup>171</sup> Dewey, *Eğitimde Ahlak İlkeleri*, 19-25.

<sup>172</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 5101.

*kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.”*

Yukarıda sıralanan Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına ulaşılmasında okulda yapılacak olan ahlak eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimin nihai amacı iyi ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Bu noktada planlı ve programlı bir şekilde okulda yapılan ahlak eğitimi ile bireyin ahlaki değerleri benimsemesi ve ahlaki bir kişilik oluşturması amaçlanmıştır.

#### **1.1.5.2.1. Cumhuriyet Döneminde Okullarda Ahlak Eğitimi**

Okul, bireye ahlak eğitiminin önceden hazırlanmış belirli bir program çerçevesinde planlı olarak verilmesi açısından önemli bir kurumdur. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında “Din Bilgisi” dersinde dinin inanç, ibadet ve ahlak öğretimine yer verilmiştir. Ancak 1939-1948 yılları arasında örgün eğitim kurumlarından Din Bilgisi dersi tamamen kaldırılmıştır.<sup>173</sup> Dolayısıyla bu dönemde ahlak öğretiminin ayrı bir ders olarak mı yoksa diğer dersler içerisinde mi yer alması gerektiği tartışma konusu olmuştur.

1943 yılında dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel başkanlığında toplanan II. Maarif Şûrası'nın (15-21 Şubat 1943) temel gündem maddeleri arasında “Ahlak Eğitimi” başlığına yer ayrılmıştır. Şûrada, verilmesi gereken ahlak eğitiminin ilk, orta ve yükseköğrenim düzeyindeki gerekçeleri ve ahlak eğitiminin geliştirilmesine yönelik tedbirler ele alınmıştır. Öte yandan Yurt Bilgisi dersinde olduğu gibi Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji ve Pedagoji gibi derslerde de ahlak konularına daha fazla yer verilmesi temennisinde bulunulmuştur.<sup>174</sup> Ardından aynı yıl şûra kararları doğrultusunda Tezer Taşkiran tarafından öğrencilerin ahlaklı birey ve iyi yurttaş olabilmeleri için uymaları gereken kuralların bulunduğu “Türk Ahlakının İlkeleri” isimli bir kitapçık oluşturulmuş ve bu kitapçığın okullarda Yurt Bilgisi dersine yardımcı kaynak olarak okutulması kararlaştırılmıştır.<sup>175</sup> 1948’de Din Bilgisi dersi çeşitli düzenlemelerle bazı sınıf düzeylerinde tekrar okutulmuştur.<sup>176</sup> Ahlak öğretimi de yine diğer derslerin ve Din Bilgisi dersinin içerisinde verilmiştir. Bu durum 1974’e kadar devam etmiştir.

<sup>173</sup> Turgay Gündüz, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998)”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (01 Ocak 1998), 548.

<sup>174</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, *İkinci Maarif Şûrası (12-21 Şubat 1943)* (Milli Eğitim Basımevi) (Erişim 12 Mayıs 2023), 108-111.

<sup>175</sup> Seval Yınılmez Akagündüz, “Cumhuriyet’in İlk Yıllarından Günümüze Ders Kitaplarında Ahlak Eğitimi”, *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi* 13/26 (2017), 154.

<sup>176</sup> Gündüz, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998)”, 548-549.

1974 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ başkanlığında toplanan IX. Milli Eğitim Şûrası'nda (24 Haziran-4 Temmuz 1974) “Ahlak” dersi gündeme gelmiştir. Görüşme sırasında üyelerden bazıları bunun ayrı bir ders mi yoksa diğer derslerin kapsamı içinde mi verileceği konusunu müzakereye açmak istemişlerse de Bakan Üstündağ tarafından, Ahlak dersinin TBMM kararı ile ayrı ve zorunlu bir ders olduğu belirtilerek oylamaya dahi sunulmamıştır. Ahlak dersinin Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) 22 Temmuz 1974 tarih ve 1798 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan kararlarına göre “Temel Eğitim ve Orta Öğretimde Ahlâk Dersleri Programı”yla okutulması öngörülmüştür.<sup>177</sup> Böylece IX. Milli Eğitim Şûrası kararları doğrultusunda TTKB'nin 26 Ağustos 1974 tarihli ve 395 sayılı kararı ile Ahlak dersi ayrı ve zorunlu bir ders olarak örgün eğitim kurumlarının ders müfredatına dahil edilmiştir. Öte yandan şûrada Din Bilgisi dersinin ise isteğe bağlı olduğu vurgulanmıştır. Zorunlu Ahlak dersi 1974-1975 öğretim yılından itibaren ilkokulun dördüncü, beşinci; ortaokulun altıncı, yedinci, sekizinci; lise ve dengi okulların ise dokuzuncu ve onuncu sınıflarında haftalık ders programı içerisinde yer almıştır. Bu dersin ilkokullarda sınıf öğretmeni veya okul müdürleri tarafından, ortaokul ile lise ve dengi okullarda ise okul müdürleri tarafından görevlendirilecek öğretmenler aracılığıyla birer saat olarak okutulmasına karar verilmiştir.<sup>178</sup> Daha sonra TTKB'nin 23 Eylül 1976 tarih ve 345 sayılı kararı ile Ahlak dersi lise ve dengi okulların on birinci sınıflarında da zorunlu olarak okutulmuştur.<sup>179</sup> Ancak Ahlak dersi öğretime konulduğu tarihten itibaren kitapları, müfredatı, dersi okutacak öğretmenin niteliği tartışma konusu olmuştur. Nitekim IV. Demirel Hükümeti (1975-1979) döneminde Ahlak dersinin öncelikle Din Bilgisi dersi öğretmenleri tarafından okutulması kararlaştırılmıştır.<sup>180</sup>

1982 yılından önce isteğe bağlı ve farklı dönemlerde çeşitli düzenlemelerin yapıldığı Din Bilgisi dersi ile 1974-1975 öğretim yılından itibaren zorunlu ve bağımsız bir ders olarak verilen Ahlak dersi<sup>181</sup> TTKB'nin 18 Şubat 1982 tarih ve 30 sayılı kararıyla “Din ve Ahlak Bilgisi” dersi ismiyle bir program bütünlüğü içerisinde birleştirilmiştir.

<sup>177</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Tebliğler Dergisi”, *Milli Eğitim Basımevi* 37/1798 (22 Temmuz 1974), 301.

<sup>178</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, *IX. Milli Eğitim Şûrası (24 Haziran-4 Temmuz 1974)* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991), 376-377.

<sup>179</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Tebliğler Dergisi”, *Milli Eğitim Basımevi* 39/1900 (27 Eylül 1976), 325-328.

<sup>180</sup> Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), 212-213.

<sup>181</sup> Eyüp Şimşek, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları ‘Ahlak’ Öğrenme Alanlarının İncelenmesi”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (Aralık 2012), 196.

Böylece Din ve Ahlak Bilgisi dersi “Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Programı” ile temel eğitimin dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında ikişer saat; ortaöğretimin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında ise birer saat olarak okutulması öngörülmüştür.<sup>182</sup> Ardından TTKB’nin 21 Ekim 1982 tarihli ve 139 sayılı kararıyla dersin adı “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” olarak değiştirilmiştir.<sup>183</sup> Nitekim 1982 Anayasası’nın 24. maddesi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasına girmiştir.

2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu DKAB dersinin yanı sıra TTKB’nin 25.06.2012 tarihli ve 69 sayılı kararıyla ortaokullarda<sup>184</sup> ve 14.08.2012 tarihli ve 124 sayılı kararıyla da liselerde<sup>185</sup> Din, Ahlak ve Değerler alanı dersleri (Kur’an-ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dini Bilgiler) seçmeli dersler arasına eklenmiştir.

2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren de zorunlu DKAB dersinin yanı sıra TTKB’nin 24.08.2023 tarihli ve 43 sayılı kararıyla ortaokullarda<sup>186</sup> mevcut seçmeli Din, Ahlak ve Değerler alanı derslerine “Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler” ile “Ahlak ve Yurttaşlık” dersleri eklenmiş; seçmeli Kültür, Sanat ve Spor alanı derslerine de “Görgü Kuralları ve Nezaket” dersi ilave edilmiştir. TTKB’nin 24.08.2023 tarihli ve 37 sayılı kararıyla da liselerde<sup>187</sup> ise mevcut seçmeli Din, Ahlak ve Değerler alanı derslerine “Kur’an-ı Kerim’in Anlam Dünyası”, “Türk Düşünce Tarihi” ve “Klasik Ahlak Metinleri” dersleri eklenmiş; seçmeli Kültür, Sanat ve Spor alanı derslerine de “Adabı Muaşeret” dersi ilave edilmiştir.

Nitekim günümüzde DKAB dersi zorunlu olarak ilkokul dördüncü sınıfta, ortaokul ve liselerin ise tüm sınıf düzeylerinde ikişer saat okutulmaktadır. Yanı sıra ortaokullarda tüm sınıf düzeylerinde seçmeli Din, Ahlak ve Değerler alanında Kur’an-ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı, Temel Dini Bilgiler, Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler

---

<sup>182</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Tebliğler Dergisi”, *Milli Eğitim Basımevi* 45/2109 (29 Mart 1982), 155-161.

<sup>183</sup> Mustafa Tavukçuoğlu, “Cumhuriyet Döneminde Din Derslerinin İlkokul Programlarındaki Yeri”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/6 (Temmuz 1996), 165.

<sup>184</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Tebliğler Dergisi”, *MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü* 75/2658 (Temmuz 2012), 313-316.

<sup>185</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Tebliğler Dergisi”, *MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü* 75/2660 (Eylül 2012), 381-382.

<sup>186</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Tebliğler Dergisi”, *MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü* 86/2789-EK 2 (Ağustos 2023), 1419-1421.

<sup>187</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Tebliğler Dergisi”, Ağustos 2023, 1360-1372.

ile Ahlak ve Yurttaşlık Eğitimi dersleri; seçmeli Kültür, Sanat ve Spor alanında ise Görgü Kuralları ve Nezaket dersi yer almaktadır. Liselerde ise seçmeli Din, Ahlak ve Değerler alanında Kur'an-ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersleri tüm sınıf düzeylerinde, Türk Düşünce Tarihi ve Klasik Ahlak Metinleri dersi on, on bir ve on ikinci sınıf düzeylerinde, Kur'an-ı Kerim'in Anlam Dünyası dersi on bir ve on ikinci sınıf düzeylerinde; seçmeli Kültür, Sanat ve Spor alanında ise Adabı Muaşeret dersi dokuzuncu ve onuncu sınıf düzeylerinde seçmeli dersler listesinde yer almaktadır. Din, Ahlak ve Değerler alanında yer alan seçmeli dersler DKAB öğretmenleri tarafından okutulurken; Kültür, Sanat ve Spor alanında yer alan ortaokullardaki Görgü Kuralları ve Nezaket ile liselerdeki Adabı Muaşeret seçmeli dersleri ise bu derslerle ilgili sertifikası olan tüm branş öğretmenleri tarafından okutulmaktadır.<sup>188</sup>

#### 1.1.5.2.2. Okuldaki Ahlak Eğitiminin İlkeleri

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda ahlak eğitiminin verilmesinde eğitimcilere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Her ne kadar ahlak eğitiminin verilmesi tüm eğitimcilerin sorumluluğunda olsa da DKAB dersinin amacı ve konuları<sup>189</sup> incelendiğinde ahlak esaslarının ders içerisinde diğer derslere nazaran doğrudan ve daha somut olarak yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu dersin yürütücüleri olan DKAB öğretmenlerinin çocuğa ahlaki değerlerin kazandırılmasındaki rolü elbette daha büyüktür. Bu vazife doğrultusunda DKAB öğretmenlerinin ahlak eğitimi sırasında dikkat etmeleri gereken pek çok ilke mevcuttur.<sup>190</sup> Bu ilkelerden önde gelenleri şu şekilde açıklanabilir:

**a. Öğretmen Öğrencilere İyi Örnek/Model Olmalı:** Öğretmen öncelikle kendi şahsiyetinin, tutum ve davranışlarının öğrencilerin davranışları kazanmalarındaki rolünün farkında olmalı, benimsediği ahlaki değerlere ve kazandırmak istediği davranışlara uygun hareket etmelidir.<sup>191</sup> Çünkü ahlak eğitiminin verilmesinde öğretmenin örnek bir şahsiyete sahip olması, öğrencinin fikir yapısının ve şahsiyetinin şekillenmesinde etkili olan

<sup>188</sup> Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, "Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları" (Erişim 12 Mart 2024).

<sup>189</sup> İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin amacı ve konuları hakkında geniş bilgi için bkz. Milli Eğitim Bakanlığı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7, 8. Sınıflar)" (2018); Milli Eğitim Bakanlığı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)" (2018).

<sup>190</sup> Bilgin - Selçuk, *Din Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri*, 96-103; Doğan - Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi*, 140-143.

<sup>191</sup> Cebeci, *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*, 84-87.

unsurlar arasında yer almaktadır. Yine öğretmenin sözü ile eylemi ve ilmi ile ameli arasında uygunluk olmalıdır. Çünkü kişiler üzerinde sözdense davranış daha etkilidir. Bu noktada öğretmenin öncelikle söylediklerini yapması, yapmadığını ise söylememesi gereklidir. Bu konuyla alakalı Kur'an-ı Kerim'de şöyle buyrulmuştur: “Ey iman edenler! Niçin yapmayacağınız şeyleri söylüyorsunuz? Yapmayacağınız şeyleri söylemeniz Allah katında çok çirkin bir davranıştır.”<sup>192</sup> Ayrıca öğretmen ilmi ile amel etmeli, ameli ilmini, ilmi de amelini yalanlamamalıdır. Zira ilmine uygun davranmayan öğretmen öğrencilerine faydalı olamaz. Gazali bu konuyla ilgili olarak, ilmiyle amel olmayanın ne kendisine ne de çevresindekilere bir faydasının olmayacağını söylemiştir.<sup>193</sup> Bayraktar'ın tabiriyle ilmine uygun amel etmeyen öğretmenin “Söyledikleri yağmur damlalarının sert kayalardan kayması gibi kalplerden silinir gider.” Bu bağlamda öğrencilerin ahlaki bakımdan yetişme ve gelişmesinde büyük bir rol üstlenen öğretmenler gerek okuldaki gerek okul dışındaki yaşantısıyla öğrencilere iyi örnek/model olmalıdır. Öğretmenlerin sevgi, şefkat, merhamet, vakar, sabır, tevazu, müsamaha gibi güzel ahlaki vasıflara sahip olması; kibir, alay etme, taşkınlık, riya, öfke gibi kötü ahlaki vasıflardan da uzak durması gerekir.<sup>194</sup> Çünkü okul çağındaki çocuğun davranışlarını taklit ettiği ve kendisine model aldığı kişilerden biri de öğretmenidir.

**b. Öğrencinin İradesi Güçlendirilmeli:** Bireyin sahip olduğu kişisel ve sosyal eğilimlerin bir kısmı bireyi iyiye ve doğruya bir kısmı ise kötüye ve yanlış yönlendirmektedir. Bundan ötürü bireyin iyiye ve doğruya yönlendiren eğilimleri desteklenip güçlendirilmeli, kötüye ve yanlış yönlendiren eğilimlerini ise söndürüp zayıflatılmalıdır. Ayrıca bireye sahip olduğu iyi ve kötü eğilimler hakkında doğru bilgiler verilmeli sağlam düşünceler oluşturulmalıdır. Bu da ancak iradenin güçlendirilmesi ile mümkündür. Birey herhangi bir durum ile karşı karşıya kaldığında düşünme, tartışma, karar verme ve verdiği kararları uygulama aşamalarından geçmektedir. Karar verme aşamasında iradesi aktif rol üstlenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin iradelerinin güçlendirilmesiyle birlikte sağlıklı kararlar almaları önemlidir. Bu noktada öğretmenler ahlak öğretiminde Hz. Muhammed'in hayatından örneklerle, örnek şahsiyetlerin hayat hikayelerine yer verebilirler.<sup>195</sup> Yine öğretmenlerin ahlak öğretiminde aklın işlevsel

<sup>192</sup> es-Saf 61/1-2.

<sup>193</sup> İmam-ı Gazali, *İhya-i Ulum-id-din*, çev. Ali Arslan (İstanbul: Yayıncılık Matbaası, 1978), 1/235.

<sup>194</sup> Bayraktar, *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, 133-159.

<sup>195</sup> Bilgin - Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, 97-102.

kullanılmasına katkı sağlayacak örnek olay incelemesi, tartışma, problem çözme, eğitsel oyunlar, beyin fırtınası vb. öğretim strateji, yöntem ve tekniklere yer vermeleri de öğrencilerin iradesinin güçlenmesinde etkilidir.<sup>196</sup> Nitekim güçlü iradeye sahip birey azimli, sabırlı, aldığı kararlardan emin olur. Beraberinde öğrendiği ahlak kurallarını karşılaştığı belli durumlara uygulayabilir.

**c. Somut Örnekler Gösterilmeli:** Yapılan davranışları anlatmaktan ziyade göstermek daha etkilidir. Çünkü insan çoğu zaman somut olarak gördüğünü ve hissettiğini daha kolay öğrenir. Bundan ötürü öğretmen mümkünse derste iyi ve güzel davranış örneklerini göstermelidir. Ancak bu davranışları göstermek her zaman mümkün olamayabilir. Bundan ötürü öğretmen görsel işitsel araçlardan yararlanarak öğrencilerin bu davranışları görmelerini sağlayabilir. Yine ahlaki değerlere vurgu yapan Peygamber kıssaları, hikayeler, gazete haberleri, masallar, filmler, tarihi olaylardan yararlanabilir. Bütün bunlar da öğrencilerin iyi ve güzel davranışları taklit etme ve sürekli yapma isteğini artıracaktır.<sup>197</sup>

**d. Fırsatlar Oluşturulmalı:** Bireyde iyi veya kötü davranışlardan herhangi biri ne kadar çok gerçekleşme fırsatı bulursa o kadar çok kuvvetlenir ve tekrarlama arzusu uyandırır. Bu sebeple kötü davranışların ortaya çıkmasına fırsat verilmemeli, iyi davranışların ise ortaya çıkması için uygun koşullar ve fırsatlar oluşturulmalıdır. Bununla beraber bireye iyi davranışları niçin yapması gerektiği, kötü davranışları ise neden yapmaması gerektiği açıklanmalı ve yapacağı davranışların olası sonuçları hakkında bilgi verilmelidir. Ayrıca bireyde iyi davranışların ortaya çıkması için makul sorumlulukların verilmesi suretiyle fırsatlar oluşturulmalıdır.<sup>198</sup>

**e. Öğrencinin Özsaygısı Korunmalı ve Geliştirilmeli:** Bireyin hatalı davranışları, özsaygısını ve kendine güvenini kaybetmesine sebep olacak şekilde düzeltilmemelidir. Öğretmen öğrencinin istenilmeyen bir davranışını gördüğünde isim vermeksizin ve uygun olmayan karşılaştırmalara başvurmaksızın davranışlarını düzeltmesi noktasında öğrenciye telkinde bulunmalıdır. Ayrıca öğretmen davranışı yapan öğrenciye değil,

---

<sup>196</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Teceli Karasu, *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl* (Ankara: Araştırma Yayınları, 2021), 102-146.

<sup>197</sup> Bilgin - Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, 96; Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, 2022, 190-191.

<sup>198</sup> Bilgin - Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, 96; Doğan - Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, 140.

yapılan davranışlar üzerine odaklanmalıdır. Bununla birlikte hatalı davranışları görülen öğrenciye özsaygısını zedeleyebilecek olumsuz hitaplar yerine olumlu hitaplarda bulunulmalıdır. Aksi takdirde özsaygısı zedelenen bir birey başkasına da saygı duymayacaktır.<sup>199</sup>

Sonuç olarak okul, planlı ve programlı bir şekilde ahlak eğitiminin yapıldığı önemli bir kurumdur. Okul bireyin şahsiyetinin şekillenmesinde ve ahlaki değerleri kazanmasında etkin rol üstlenmektedir. Cumhuriyet dönemi boyunca ahlak öğretiminin yapılmasında farklı seyirler izlense de günümüzde ahlak eğitimi, zorunlu DKAB, seçmeli Din, Ahlak ve Değerler alanı ve kısmen seçmeli Kültür, Sanat ve Spor alanı dersleri kapsamında verilmektedir. Bu sebeple ahlak eğitiminin yapılmasında bu derslerin yürütücüleri olan öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Nitekim ahlak eğitiminin yapılması noktasında öğretmenler, öğrencilere iyi örnek/model olmalı, öğrencinin iradesi güçlendirilmeli, somut örnekler gösterilmeli, fırsatlar oluşturulmalı, öğrencinin özsaygısı korunmalı ve geliştirilmeli vb. ilkelere dikkat etmeleri önemlidir. Ancak hem ailede hem de okulda yapılacak ahlak eğitiminde gerek ebeveynler gerek eğitimciler bireyin ahlaki gelişim özelliklerini dikkate almalıdır. Bu sebeple bir sonraki başlıkta bireyin ahlaki gelişimine ilişkin ortaya çıkan ahlaki gelişim kuramlarından öne çıkanları incelenmiştir.

#### **1.1.6. Ahlaki Gelişim Kuramları**

Toplumun, kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için, toplumu oluşturan bireylerin toplumsal kurallardan bazılarını içselleştirmesi gerekmektedir. Toplumsal kurallardan bazıları, kişinin başkalarıyla nasıl etkili iletişim kuracağı, onlara zarar vermekten nasıl kaçınacağı, onlarla nasıl güzelce geçineceği, diğer bir ifadeyle kişinin çevresine nasıl “etkin bir uyum” sağlayacağı ile alakalıdır. Etkin bir uyum, toplumun oluşturduğu kuralların içselleştirilmesi ile beraber geçerliliğini kaybetmiş olan kuralların bırakılması, lüzumlu olanların yeniden geliştirilmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda ahlaki gelişim, toplumun belirlediği kurallara koşulsuz edilgen bir uyma değil, toplumun oluşturduğu değerler sistemine etkin bir uyum sağlamadır.<sup>200</sup>

<sup>199</sup> Bilgin - Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, 97.

<sup>200</sup> Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2020), 66.

Ahlaki gelişim, bireyin hareketlerine yön veren, davranışlarına doğru ya da yanlış, iyi veya kötü olarak değer biçen, yaşadığı toplumun değerlerini kazanması sürecidir.<sup>201</sup> Ahlaki gelişim konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bunlar arasında psikoanalitik, sosyal öğrenme ve zihinsel gelişim psikolojisi kuramları yer almaktadır. Psikoanalitik kuramı yaklaşımçıları, insanın doğuştan kötü olduğunu ve doğru tercihlerde bulunmak için yetişkinlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Ayrıca toplumun belirlediği ahlaki standartlar kişinin davranışlarını yönlendirmekte ve antisosyal eğilimlerin bilinç dışına çıkmasını engellemektedir. Sosyal öğrenme kuramı yaklaşımçıları, insanın ne iyi ne de kötü olmadığını, toplumsallaşma sürecinde istenilen şekilde yönlendirilebileceğini söylemektedir. Bu yaklaşıma göre ahlaki davranışlar toplumun kabul ya da reddine göre belirlenen ödül veya cezalarla belirlenmektedir. Ve birey model alma yoluyla ahlaki ilkeleri kazanmaktadır. Zihinsel gelişim psikolojisi yaklaşımına göre ise insan doğuştan iyidir ve kişinin ahlaki gelişimi zihinsel gelişimine paralellik göstermektedir.<sup>202</sup> Bu bağlamda alan yazında ön plana çıkan ve bilim dünyasında daha çok kabul gören Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramları incelenmiştir.

#### **1.1.6.1. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı**

Piaget, çocukların ahlaki gelişimlerini anlamada, kuralları nasıl yorumladıklarını bilmenin önemli olduğunu belirtmiş ve çocukların oyunlarını gözlemleyerek ahlaki gelişim özelliklerini açıklamıştır. Ona göre çocukların bilişsel gelişimi ile ahlaki gelişimi arasında ilişki mevcuttur.<sup>203</sup> Yine Piaget'ye göre çocuklar yaklaşık 5 yaşında kurallara uymanın, kuralları korumanın ve kurallara saygı duymanın önemini, 5-10 yaş arasında kuralların kutsal ve değiştirilemez olduğunu<sup>204</sup>, 10-12 yaşlarda ise kuralların herkesin üstünde anlaştığı ve istenilmesi durumunda bireylerin anlaşarak kuralları değiştirileceğini<sup>205</sup> kavramaktadır.

Piaget çocukların ahlaki gelişimlerini incelemek amacıyla onlara kısa hikayeler anlatmış ardından çocukların hikayelerdeki olayları nasıl yorumladıklarına ve

<sup>201</sup> Doğan - Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, 106.

<sup>202</sup> Meral Çileli, *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi* (Ankara: V Yayınları, 1986), 10-11.

<sup>203</sup> Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 66-67.

<sup>204</sup> Z. Fulya Temel - Ayşe B. Aksoy, *Ergen ve Gelişimi* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001), 65.

<sup>205</sup> Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 67.

çocukların oyunlarında gözlemlediklerine göre ahlaki gelişimi iki döneme ayırarak incelemiştir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir:<sup>206</sup>

**a. Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi/Heteronom Dönem:** 4-8 yaş arasındaki çocukların içerisinde buldukları dönemdir. Bu yaş aralığındaki çocuk, yetişkinler tarafından oluşturulan kuralların kutsal ve değişmez olduğuna inanmakta ve kurallara uymayanların cezalandırılması gerektiğini düşünmektedir. Bu dönemdeki çocuğun bilişsel sınırlılıkları, onun yanlış davranışları yalnızca fiziksel sonuca göre değerlendirmesine, niyeti ve maksadı göz ardı etmesine neden olmaktadır. Nitekim bu yaş dönemindeki çocuklar suçun büyüklüğünü, ortaya çıkan fiziksel sonuçların belirlediğini düşünür.

**b. Ahlaki Özerklik Dönemi/Otonom Dönem:** Bu dönemde sosyal çevresi genişleyen çocuğun artan arkadaş gruplarıyla birlikte akranlarıyla sürekli etkileşimde bulunması farklı fikirlerle tanışmasına ve bunlar arasında kıyaslamalar yapmasına sebep olmaktadır. Bunun neticesinde de çocuk artık kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve yeni koşullara göre değişebileceği bilincine ulaşır. Ceza kurallarının ihmal edildiği her olayda uygulanan bir durum değildir. Kuralların ihmal edilme sebepleri de önemlidir. Bu dönemde çocuklara göre yanlış davranışların sonuçları değil niyeti önemlidir. Bu yaş dönemindeki çocuklar bir davranışın iyi veya kötü olduğunu söylerken kişisel ve durumsal etkenleri dikkate alırlar.

Ahlaki gelişim kuramını çocukların kuralları nasıl yorumladıklarını dikkate alarak ve oyunlarını inceleyerek açıklamaya çalışan Piaget'ye göre ahlaki gelişim bilişsel gelişime paralellik göstererek kademeli olarak belirli bir sıra takip eden dönemler içinde ortaya çıkmaktadır.

### 1.1.6.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Ahlaki gelişim üzerine araştırmalar yapan Kohlberg, Piaget'nin zihin ve ahlak gelişimi alanında ortaya koyduğu gelişim düzeylerini dikkate alarak, çocuk ve yetişkinlerin belirli durumlarda davranışlarını şekillendiren kuralları nasıl yorumladıklarını incelemiştir. Ancak Kohlberg araştırmasını, Piaget gibi çocukların

---

<sup>206</sup> Temel - Aksoy, *Ergen ve Gelişimi*, 65-66; Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 67-68; Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 111; Doğan - Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, 108-109.

oyunlarını gözlemleyerek değil, ahlaki ikilemleri kapsayan belirli durumlar verip onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak sürdürmüştür.<sup>207</sup>

Kohlberg araştırmasını yürüttüğü kişilere ahlaki ikilemlerden oluşan hikayeler anlatarak bu hikayelerle ilgili sorular sormuştur. Kohlberg bu sorulara verilen yanıtların incelenmesi doğrultusunda ahlak gelişimini her biri iki aşamadan oluşan üç düzeye ayırmıştır. Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyleri şu şekilde özetlenebilir:<sup>208</sup>

**a. Gelenek Öncesi Düzey:** Bu düzey Piaget'nin “dışsal kurallara bağlılık/heteronom” döneminin özelliklerini taşır. Kurallar otorite tarafından konulmuş ve değiştirilemez. Bu düzeydeki çocuk toplumun belirlediği iyi-kötü ölçütlerine göre davranır. Yani kurallar hakkında gerçek bir düşünceye sahip değildir. Çocuk kuralları cezadan kaçınmak veya ödülü kazanmak için yapar. Gelenek öncesi düzey iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama olan “Ceza ve İtaat Eğilimi” aşamasında çocuk, otorite tarafından oluşturulan kuralları koşulsuz kabul eder ve cezadan kaçınmak için kurallara uyar. Ben merkezli bir düşünce söz konusudur. Başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarını önemsemez. Ayrıca bu aşamadaki çocuk eylemlerin iyi veya kötü oluşunu o eylemin arkasındaki nedeni önemsemeksizin eylemin fiziksel sonucuna göre değerlendirir. İkinci aşama olan “Araçsal İlişkiler Eğilimi” aşamasında ise birey, kendi ihtiyaç ve çıkarları doğrultusunda hareket etmekle birlikte diğer insanların çıkarlarını dikkate alır. Ancak birinci planda kendisi vardır. Her şeyin karşılıklı olduğu düşüncesi hakimdir. “Benim için bir şey yap bende senin için bir şey yapayım.” düşüncesi vardır ve asıl amaç kişisel ihtiyaçların karşılanmasıdır.

**b. Geleneksel Düzey:** Bu düzeyde ben merkezilik anlayışı yerine empati kurma becerisi hakimdir. Birey için her şeyden önce aile, grup ve ulusun ihtiyaçları önemlidir. Hatta kişinin şahsi ihtiyaçları bazen toplumunkilere göre ikinci plandadır. Geleneksel düzey ahlaki gelişimin üçüncü ve dördüncü aşamasından oluşmaktadır. Üçüncü aşama olan “Kişilerarası Uyum Eğilimi” aşamasında birey, kendisinden beklenen roller doğrultusunda davranır. Ayrıca bu aşamada iyi olmak, dürüst ve güvenilir olmak, kurallara uymak ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurmak önemlidir. Birey davranışları

<sup>207</sup> Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 112; Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 68.

<sup>208</sup> Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 112-116; Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 68-71; Temel - Aksoy, *Ergen ve Gelişimi*, 69-80; Doğan - Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, 111-114.

fiziksel sonuçlarına göre değil, maksadına göre iyi veya kötü olarak değerlendirir. Dördüncü aşama olan “Kanun ve Düzen Eğilimi” aşamasında ise birey, sosyal düzeni korumayı ve toplumun refahını düşünmeyi kendine ilke edinir. Toplumsal kurallara ve kanunlara sorgusuz teslimiyet ve itaat vardır. Bu aşamada artık akran gruplarının kurallarının yerini toplumun ilke ve kanunları almıştır.

**c. Gelenek Sonrası Düzey:** Bu düzeyde birey, otoriteden bağımsız olarak istediği ahlaki ilke ve değerleri seçtiği gibi kendine has değerler sistemi oluşturduğu düzeydir. Gelenek sonrası düzey ahlaki gelişimin beşinci ve altıncı aşamasından oluşmaktadır. Beşinci aşama olan “Sosyal Sözleşme Eğilimi” aşamasında birey, kanunlara sosyal bir sözleşme olduğu ve toplumun genelinin hakları bu yolla korunduğu için uyar. Öte yandan kanunlar, toplumsal düzeni korumak, yaşama ve özgürlük haklarını teminat altına almak için gerekli görülmektedir. Kanunların, oluşturulduğu topluma özgü olduğu kabul edilmektedir. Yanı sıra birey, kanunların göreceli olduğunun ve kanunlara koşulsuz uyulmayacağına farkına varmaktadır. Altıncı aşama olan “Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi” aşamasında ise birey, ahlak ilkelerini kendisi seçerek oluşturmaktadır. Bu ilkeler somut kavramlardan ziyade adalet, eşitlik, dürüstlük, insana saygı ve insan hakları gibi soyut kavramlara dayanmaktadır. Kanunlara uyulmakla birlikte bunlar bireyin kendi ahlak ilkelerine ters düşüyorsa birey bu kanunlara göre davranmayabilir.

Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramına göre tüm bireylerin ahlaki yargı gelişimleri aynı sırayı takip etmekle birlikte bireyin ahlaki gelişimi aşamalı ve süreklidir. Öte yandan birey bir döneme girdiğinde o döneme ait ahlaki yargılarda bulunur ancak bazen alt dönemlere gerileyebilir.<sup>209</sup>

Sonuç olarak Piaget ve Kohlberg, ahlaki gelişimin somuttan soyuta doğru ilerlediğini ve başlangıçta bireyin otoriteye körü körüne bir itaati söz konusuysa daha sonra otoriteden bağımsız ahlaki yargıya sahip olacaklarını ifade etmektedir. Öte yandan bireyin ahlaki gelişimi, bilişsel gelişimle paralel ilerlese de yalnızca bilişsel gelişimle açıklamak yeterli olmayacaktır. Çünkü bazı bireylerin kimlik yaşı bilişsel olarak belirli bir düzeyde olduğu halde ahlaki olarak kendilerinden beklenen seviyeye ulaşamamış olabilir. Bu anlamda kişinin ahlaki gelişimi üzerinde yalnızca bilişsel gelişimin etkili olduğunu ifade etmek makul görülmemektedir.

---

<sup>209</sup> Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 117.

## 1.2. OKURYAZARLIK

### 1.2.1. Okuryazarlık Kavramının Tanımı

Okuma yazma, geçmişten günümüze en etkili bilgi edinme ve bilgiyi çevremize yayma yolu olarak değerlendirilmektedir. İngilizce literatürde okuma ve yazma dil becerileri ile alakalı; “okuma-yazma (reading- writing)” ve “okuryazarlık (literacy)” şeklinde iki farklı kavramın kullanıldığı görülmektedir. Okuma yazma, yazılı metinlerin alfabe sistemi aracılığıyla okunması ve yazılmasıdır. Bu bağlamda okuma yazma, harflerin üzerinde yazılı olduğu bir metin, metindeki kodları çözecek bir okur ve metin üzerine kodları işleyecek bir yazar üçgeni içerisinde gerçekleşen bir süreçtir.<sup>210</sup> TDK tarafından “okuryazar olma durumu”<sup>211</sup> olarak tanımlanan okuryazarlık ise başlangıçta alfabe sistemindeki harflerin seslendirilmesi ve yazılması iken günümüzde okuma yazma eyleminin ötesinde üst düzey zihinsel becerilerin kullanılmasını gerektiren bir kavram olarak tanımlanmaktadır.<sup>212</sup>

Her ne kadar günlük dilde “okuma yazma” ve “okuryazarlık” kavramları birbiri yerine kullanılsa da iki kavram arasında anlam farklılığı bulunmaktadır. Kurudayıoğlu ve Tüzel bu kavramlar arasındaki farkları şu dört maddeyle açıklamaktadır:<sup>213</sup>

- “Okuma yazma kod çözmeye; okuryazarlık anlamlandırmaya dayalıdır.” Okuma yazmada alfabedeki kodları çözme ve kod oluşturma varken okuryazarlıkta ise kod çözenin yanında üst düzey bir düşünme sürecine dayalı anlamlandırma ve yorumlama vardır.

- “Okuma yazma bir kategori; okuryazarlık ise bir derece belirtir.” Okuma yazmada ya bilme ya da bilmeme durumu söz konusu olup bir kategori belirtirken okuryazarlıkta ise okuma yazma bilip bilmemekten ziyade ne düzeyde okuryazar olduğu söz konusudur.

- “Okuma yazmanın simge sistemi basılı ortamdaki harfler; okuryazarlığın simge sistemi ise “şeylerdir”.” Okuma yazmada metin, alfabe sistemindeki harflerken

<sup>210</sup> Mehmet Kurudayıoğlu - M. Sait Tüzel, “21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”, *Türklük Bilimi Araştırmaları* 28 (2010), 284.

<sup>211</sup> Türk Dil Kurumu, “Okuryazarlık” (Erişim 26 Haziran 2023).

<sup>212</sup> Murat Aşıcı, “Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 7/17 (Haziran 2009), 11-12.

<sup>213</sup> Kurudayıoğlu - Tüzel, “21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”, 285.

okuryazarlıkta ise metin, kişinin kavrayıp yorumlayabileceği bilgi, beceri ve toplumsal normların tamamıdır.

•“Okuma yazmanın statik tanımlanması yapılmıştır; okuryazarlığın ise tanımlanması devam etmektedir.” Okuma yazma alfabe vasıtasıyla metinleri okuma ve yazma becerisini ifade eden statik bir tanıma sahipken okuryazarlık ise değişen ve gelişen koşullarla beraber sürekli tanımı güncellenen bir kavramdır.

Okuryazarlık kavramının 1950’li yıllardan bu yana dünyadaki gelişimini dikkate alan UNESCO, 1987 yılında başlatılan Asya Pasifik “Herkes İçin Eğitim” programı çerçevesinde okuryazarlık kavramının daha iyi anlaşılması amacıyla “temel okuryazarlık”, “işlevsel (fonksiyonel) okuryazarlık” ve “çok işlevli (multifonksiyonel) okuryazarlık” şeklinde okuryazarlığın üç farklı düzeyde tanımını yapmıştır.<sup>214</sup> Birinci düzey olan temel okuryazarlık, okuma yazma ve aritmetik ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olma durumu olarak tanımlanmaktadır. İkinci düzey olan işlevsel (fonksiyonel) okuryazarlık, okuma yazma ve aritmetik ile ilgili bilgi ve becerilerin bireysel, sosyal, kültürel ve ekonomik alanda kullanılması durumu olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü düzey olan çok işlevli (multifonksiyonel) okuryazarlık ise, bireyin okuma yazma ve aritmetik ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olması, bunları bireysel, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda kullanması, kapasitesini sonuna kadar geliştirmesi ve toplumun ilerlemesine imkan sağlanması durumu olarak tanımlanmaktadır.<sup>215</sup> Görüldüğü üzere başlangıçta yalnızca temel okuma yazma becerisi olarak tanımlanan okuryazarlığın zamanla bu tanımlamanın ötesinde tanımlandığı ve böylece anlam genişlemesine uğradığı görülmektedir.

Değişen yaşam koşulları ve çeşitlenen ihtiyaçlar sebebiyle zaman içerisinde okuryazarlık kavramının çeşitli tanımları yapılagelmiştir. Okuryazarlık kavramının tanımlarından bazıları şu şekildedir: Altun okuryazarlığı, semboller kullanılarak oluşturulan yazı ve bu yazıların seslendirilmesi ile birlikte bilgi, beceri ve toplumsal normları anlamamızı, çevremizdekilerle paylaşmamızı, yorumlamamızı ve sonraki

<sup>214</sup> Firdevs Güneş, *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi* (Ankara: Ocak Yayınları, 1997), 16; Aşıcı, “Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık”, 14.

<sup>215</sup> Firdevs Güneş, “Okur-Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri”, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 27/2 (1994), 505-506; Güneş, *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, 14-16.

kuşaklara aktarmamızı sağlayan bir vasıta olarak tanımlamaktadır.<sup>216</sup> Aşıcı okuryazarlığı, “Okuma ve yazma faaliyetlerinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgili bir kavram.” olarak tanımlamaktadır.<sup>217</sup> Frankel vd. göre okuryazarlık, toplumsal olarak konumlandırılmış uygulamalar çerçevesinde çok boyutlu metinlerle etkileşim kurma yoluyla anlam çıkarmak, inşa etmek, birleştirmek ve eleştirmek amacıyla okuma, yazma ve sözlü ifadeleri kullanma sürecidir.<sup>218</sup> Mete okuryazarlığı, “Yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan okuma becerisinin etkili bir şekilde kullanılması ile nesnelere, olgu ve olayları daha ayrıntılı anlama ve anladıklarına kendi özünü katarak kendini ifade etme durumu.” olarak tanımlamaktadır.<sup>219</sup> UNESCO ise okuryazarlığı, “Basılı ve yazılı materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletişim kurma ve hesaplama yeteneği” şeklinde tanımlamaktadır.<sup>220</sup>

Gün geçtikçe önemini artıran ve beraberinde anlam genişlemesine uğrayan okuryazarlık, geleneksel anlamda okuma yazma eylemini ifade etmenin ötesinde bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler ve yaşam şartlarındaki hızlı değişimler neticesinde kişinin edindiği bilgiyi etkin kullanarak kavraması, anlamlandırması, yorumlayabilmesi, farklı ve yeni durumlara uyarlayabilmesi olarak tanımlanabilir.

### 1.2.2. Okuryazarlık Türleri

Okuryazarlık, sadece belirli içerikleri okuyup anlamının ötesinde insanların hedeflerine ulaşmalarını, bilgi ve becerilerini geliştirmelerini ve topluma tam manasıyla katılmalarını sağlayan bir öğrenme sürekliliğini kapsamaktadır.<sup>221</sup> Bu süreklilikte okuryazarlığın bilgi ve teknoloji çağının getirmiş olduğu değişim ve gelişim neticesinde çeşitli disiplin ve alanlara yönelik farklı bilgi ve becerileri de bünyesine katarak pek çok yeni türünün ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Literatürde okuryazarlık türlerinin tespit edilmesi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde de her geçen yıl okuryazarlık

<sup>216</sup> Arif Altun, *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2005), 2.

<sup>217</sup> Aşıcı, “Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık”, 11.

<sup>218</sup> Katherine K. Frankel vd., “From ‘What is Reading?’ to What is Literacy?”, *The Journal of Education* 196/3 (2016), 7.

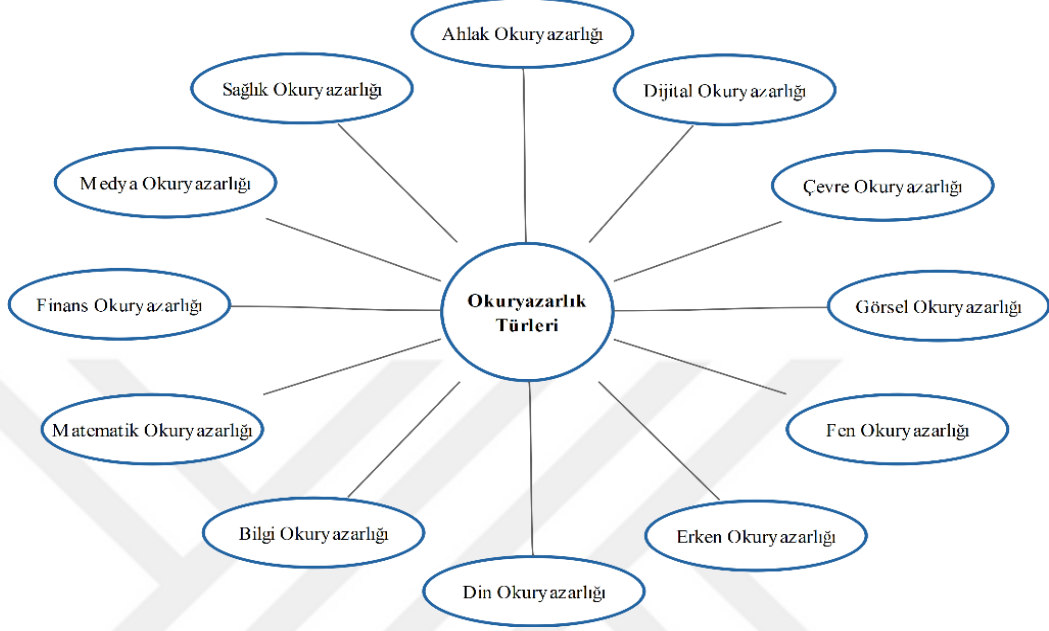
<sup>219</sup> Gülşah Mete, “Okuryazarlık Türleri ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi”, *Kesit Akademi Dergisi* 22 (25 Mart 2020), 110.

<sup>220</sup> UNESCO Institute for Statistics, “Literacy” (Erişim 27 Mart 2024).

<sup>221</sup> Yalın Kılıç Türel vd., *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu* (Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023), 22.

türlerinin artığı görülmektedir.<sup>222</sup> Şekil 1.1.'de okuryazarlığın literatürde yer alan türlerinden önde gelenlerine yer verilmiştir.<sup>223</sup>

**Şekil 1.1. Okuryazarlık Türleri**



Bu çalışmada, kavramsal olarak ülkemizde kullanımı oldukça yeni olan ve her ne kadar DKAB ve seçmeli Din, Ahlak ve Değerler alanı derslerinin öğretim programlarında kavramsal olarak direkt yer verilmese de genel olarak DKAB dersindeki ders kazanımlardan ve kazanımlara ilişkin açıklamalardan hareketle ulaşılabilen ahlak okuryazarlığına değinilecektir. Öte yandan 2023 yılında seçmeli Din, Ahlak ve Değerler alanı derslerine eklenen Klasik Ahlak Metinleri Dersi (I-II-III) öğretim programında “ahlaki metin okuryazarlığı becerisi” kavramına yer verildiği görülmektedir.<sup>224</sup>

<sup>222</sup> Mete, “Okuryazarlık Türleri ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi”, 113-114; Murat Ateş - Ali Umut Aşçı, *Okuryazarlık Kavramı ve Eğitimle İlişkili Okuryazarlık Türleri* (Kıbrıs: VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 2021), 462; Emine Sur, “Okuryazarlık Kavramı ve Türkiye’deki Okuryazarlık Araştırmaları Üzerine Bir İnceleme”, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/2 (2022), 457-458.

<sup>223</sup> Şekil 1.1.’de çalışma konumuzu oluşturan ahlak okuryazarlığı ve onunla irtibatlı oluşunu düşündüğümüz din okuryazarlığı dışında Sur ve Mete tarafından yapılan araştırmalar neticesinde Türkiye’de en fazla çalışılan ilk on okuryazarlık türüne yer verilmiştir. Ayrıntılı bilgi ve diğer okuryazarlık türleri için bkz. Sur, “Okuryazarlık Kavramı ve Türkiye’deki Okuryazarlık Araştırmaları Üzerine Bir İnceleme”; Mete, “Okuryazarlık Türleri ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi”; İnci Önal, “Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi”, *Bilgi Dünyası* 11/1 (2010), 105.

<sup>224</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Klasik Ahlak Metinleri Dersi (I-II-III) Öğretim Programı” (2023), 12.

Ahlak okuryazarlığına değinmeden önce ahlak okuryazarlığıyla yakından irtibatlı olabileceğini düşündüğümüz din okuryazarlığından kısaca bahsedilecektir.

**Din Okuryazarlığı:** Kavram olarak ülkemizde kullanımı oldukça yeni olan din okuryazarlığı, bir dinin mensuplarından o dine ait inanç ve ibadet esaslarını, kavramları, sembolleri, uygulamaları ve tarihi gerçeklikleri bilme becerisidir. Prothero din okuryazarlığını, “Dini geleneklerin temel yapı taşlarını (anahtar terimler, semboller, doktrinler, uygulamalar, sözler, karakterler, metaforlar ve anlatılar) anlama ve günlük yaşamda kullanma becerisi” olarak tanımlamaktadır.<sup>225</sup> Din okuryazarlığı kavramı, dinin temel kaynaklarını bilme, dini içerikli bilgi hakkında eleştirel olma, dinin kendine ait bir dili olduğunu bilme, dini yaşantının toplum içerisinde şekillendiğini fark etme, dini inanç, değer, tavır ve davranış üzerinde etkili olan unsurların bilincinde olma, kültürel yapıyı anlamada dinin rolünün farkında olma gibi alanları kapsamaktadır.<sup>226</sup> Günümüz koşullarında din okuryazarlığı, herhangi bir dine inanma ya da inanmamanın ötesinde dinin etkisini tanımlamayı, anlamayı, yorumlamayı ve analizler yapmayı da içermektedir.<sup>227</sup>

Çok dinli bir toplum yapısına sahip olan Amerika, İngiltere gibi ülkelerde toplumsal barışın tesis edilmesi, insanların birbirlerinin mensup oldukları dinler hakkında bilgi sahibi olmaları ve birbirlerine barışçıl ve hoşgörüle yaklaşmaları açısından bu ülkelerde din okuryazarlığı kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Ülkemiz ise her ne kadar Amerika, İngiltere gibi ülkeler kadar çok dinli bir yapıya sahip olmasa da bireylerin her türlü batıl inançtan ve hurafelerden kaynaklı ortaya çıkabilecek yanlış dini bilgilerinin önüne geçilmesi ve mensubu oldukları din hakkında doğru bilgi sahibi olmaları açısından din okuryazarlığı önemlidir.<sup>228</sup>

Prothero, Protestan okuryazarlığı, Budist okuryazarlığı, İslam okuryazarlığı vb. temel dini okuryazarlıkların dışında işlevlerine göre din okuryazarlığını şu şekilde sınıflandırmaktadır: ibadet okuryazarlığı, inanç okuryazarlığı, mezhep okuryazarlığı,

---

<sup>225</sup> Stephen Prothero, *Religious Literacy: What Every American Needs to Know-and Doesn't* (New York: Harper Collins, 2008), 11-12.

<sup>226</sup> Ayşe Zişan Furat, “Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 12/3 (15 Aralık 2012), 17.

<sup>227</sup> Cemil Oruç, “Eğitimde Dini Okuryazarlık”, *Eğitimde Okuryazarlık Becerileri-III*, ed. Erol Koçoğlu (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 241.

<sup>228</sup> Sümeyra Bilecik, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatının Din Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 16/1 (Haziran 2016), 36.

kıssa okuryazarlığı, dinler arası okuryazarlığı.<sup>229</sup> Bilecik’te bu sınıflandırmaya, ahlak ilkelerinin dini temelleri hakkında bilgi sahibi olma, evrensel ahlak ilkelerini bilme ve ahlakın din ve kültür ile olan ilişkisini ortaya koyarak toplumsal bilinç oluşturma amacıyla ahlak okuryazarlığını eklemiştir. Ancak ahlak okuryazarlığı Batıda din okuryazarlığı dışında ayrı bir okuryazarlık türü olarak kabul edilmektedir.<sup>230</sup> Nitekim din okuryazarlığı, bireylerin barış ve huzur içerisinde yaşamaları, birbirlerinin dinlerini tanıyarak bilgi sahibi olmaları, hoşgörü içerisinde yaşamaları ve her türlü bağnazlıktan uzaklaşmaları için sahip olmaları beklenen becerilerden biri olarak değerlendirilebilir.

### 1.3. AHLAK OKURYAZARLIĞI

#### 1.3.1. Ahlak Okuryazarlığı Kavramının Tanımı

Okuryazarlık türlerinden biri olan ve kullanımını oldukça yeni bir kavram olan ahlak okuryazarlığı, bireyin ahlaki ilkeleri kavraması, anlamlandırması olarak ifade edilebilir. Bu kavram üzerine sistematik çalışmalar yapan Tuana ahlak okuryazarlığını, “Yaşamda ahlaki seçimler yapmaya özgü bilgi ve beceriler, bireylerin az ya da çok yetkin olabileceği beceriler gerektiren öğrenilmiş yetenekler” şeklinde tanımlamaktadır.<sup>231</sup> Kültürlerarası okullarda liderlerin ahlak okuryazarlığının geliştirilmesi konusunu ele alan Walker vd. bu bağlamda ahlak okuryazarlığını, liderlik süreci boyunca karmaşık bir ortamda ahlaki temelli kararlar alma ve kararları teşvik etme konusundaki kavramsal ve pratik kapasite olarak tanımlamaktadır.<sup>232</sup>

Öğrencilerin ahlak okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi konusunda araştırmalar yapan Zdenek ve Schochor’a göre ahlak okuryazarlığı, ahlaki sorunları tanıma, farklı açılardan değerlendirme ve bu sorunlara ilişkin anlaşmazlıkları ve önerilen yanıtları değerlendirme becerisidir.<sup>233</sup> İyi ebeveynler ve iyi yetişkinler olma noktasında ahlak okuryazarlığının etkisi konusunda çalışmalar yapan Dekker ahlak okuryazarlığını, “ahlaki kurallara göre nasıl davranılacağına dair bilgi ve uygulama” olarak

<sup>229</sup> Prothero, *Religious Literacy: What Every American Needs to Know-and Doesn't*, 12.

<sup>230</sup> Bilecik, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatının Din Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi”, 38.

<sup>231</sup> Nancy Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, *Journal of Educational Administration* 45/4 (2007), 365.

<sup>232</sup> Allan Walker vd., “Leadership and Moral Literacy in Intercultural Schools”, ed. Paul Begley, *Journal of Educational Administration* 45/4 (2007), 380.

<sup>233</sup> Brad Zdenek - Daniel Schochor, “Developing Moral Literacy in the Classroom”, *Journal of Educational Administration* 45/4 (2007), 516.

tanımlamaktadır.<sup>234</sup> Bajovic ve Elliott göre ahlak okuryazarlığı, “Doğru ahlaki seçimler yapmak için gerekli olan bilgi ve beceri setidir.”<sup>235</sup> Sağnak’a göre ise ahlak okuryazarlığı, doğru kararlar verebilmek için ahlaki karar sürecindeki temel öğeleri bilme, anlama, yorumlama ve değerlendirme yetkinliğidir.<sup>236</sup> Yine ahlak okuryazarlığı, kişinin kendi ahlaki değerleri üzerine düşünme, çeşitli seçeneklerin muhtemel sonuçlarını ve etkilerini belirleme, hangi seçeneğin veya seçeneklerin kendi değerleriyle uyumlu olduğuna dair doğru kararlar alma, kendi değerleriyle tutarlı bir şekilde hareket etme ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenme becerisidir.<sup>237</sup>

Yukarıdaki tanımlardan hareketle ahlak okuryazarlığı, bireyin ahlaki değerler hakkında edindiği bilgiyi kullanarak kavrama, anlamlandırma, seçimlerini ahlaki açıdan açıklama, ahlaki değerleri değerlendirme ve ahlaki değerlere uygun doğru kararlar alabilme becerisi olarak tanımlanabilir.

### **1.3.2. Ahlak Okuryazarlığının Bileşenleri**

Tuana, 2003 yılında Pennsylvania State Üniversitesi’nde ahlak okuryazarlığı üzerine yapmış olduğu araştırmada ahlak okuryazarlığının temel bileşenlerini şu şekilde sıralamaktadır; bilgili olmak, ahlaki erdemleri geliştirmek ve ahlaki muhakemeyi geliştirmek.<sup>238</sup> Daha sonra 2007 yılında ahlak okuryazarlığının kavramsallaştırılması üzerine kaleme aldığı makalesinde ise ahlak okuryazarlığının temel bileşenlerini; ahlaki duyarlılık, ahlaki muhakeme ve ahlaki hayal gücü şeklinde sıralamaktadır.<sup>239</sup> Walker vd. ahlaki duyarlılık bileşeninin bilgili olmak ve ahlaki erdemleri geliştirmek bileşenleri kapsamına alınabileceğini, ahlaki muhakemenin her iki kavramsallaştırmada da ortak olduğunu ve son olarak ahlaki hayal gücü bileşeninin ahlak okuryazarlığı modeline dahil edildiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda Walker vd. ise ahlak okuryazarlığının bileşenlerini, Tuana’nın 2003 ve 2007 yıllarında sıralamış olduğu ahlak okuryazarlığı

---

<sup>234</sup> Jeroen J. H. Dekker, “Moral Literacy: the Pleasure of Learning How to Become Decent Adults and Good Parents in the Dutch Republic in the Seventeenth Century”, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* 44/1-2 (2008), 137.

<sup>235</sup> Mirjana Bajovic - Anne Elliott, “The Intersection of Critical Literacy and Moral Literacy: Implications for Practice”, *Critical Literacy: Theories and Practices* 5/1 (2011), 30.

<sup>236</sup> Mesut Sağnak, “School Management and Moral Literacy: A Conceptual Analysis of the Model”, *Educational Sciences: Theory and Practice* 12/2 (2012), 1426.

<sup>237</sup> “Ethical Literacy” (01 Mayıs 2018).

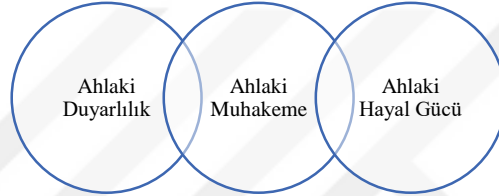
<sup>238</sup> Nancy Tuana, “Moral Literacy” (30 Nisan 2003).

<sup>239</sup> Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 364.

bileşenlerinden hareketle şu şekilde sıralamaktadır: Bilgili olmak, ahlaki erdemleri geliştirmek, ahlaki muhakemeyi geliştirmek ve ahlaki hayal gücünü geliştirmek.<sup>240</sup>

Ahlak okuryazarlığı kavramının bileşenlerine yönelik çeşitli şekillerde sınıflama yapılmasına rağmen en yaygın kullanılan sınıflama Tuana'ya aittir. Tuana, ahlak okuryazarlığının kavramsallaştırılması ile ilgili kapsamlı bir şekilde kaleme aldığı makalesinde ahlak okuryazarlığının bileşenlerini; ahlaki duyarlılık, ahlaki muhakeme ve ahlaki hayal gücü şeklinde belirtmektedir.<sup>241</sup> Şekil 1.2'de ahlak okuryazarlığının bileşenlerine yer verilmiştir.

### Şekil 1.2. Ahlak Okuryazarlığının Bileşenleri



**Kaynak:** Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 364.

Tuana'ya göre bu bileşenlerden ahlaki duyarlılık ve ahlaki muhakeme üç alt beceriden oluşmaktadır. Ahlaki duyarlılık, “bir durumun ahlaki sorunlar içerip içermediğini belirleme”, “mevcut olan durumda ahlaki yoğunluğun farkına varma” ve “ahlaki bir durumun altında yatan erdemleri veya değerleri belirleme” alt becerilerinden; ahlaki muhakeme ise, “ahlaka ilişkin çeşitli çerçeveleri anlama”, “ahlaki durumla ilgili olguların geçerliliğini belirleme ve bu olgulardan çıkarılan sonuçları değerlendirme” ve “bireyin veya grubun sahip olduğu değerleri belirleme ve değerlendirme” alt becerilerinden oluşmaktadır. Fakat Tuana, ahlaki hayal gücü bileşenine ilişkin herhangi bir alt becerileri belirtmemiştir.

#### 1.3.2.1. Ahlaki Duyarlılık

Ahlaki duyarlılık, kişinin ahlaki meseleleri diğer meselelerden ayırt edebilme yeteneğidir.<sup>242</sup> Erwin'e göre ahlaki duyarlılık, bireyin davranışlarının başkalarını olumsuz

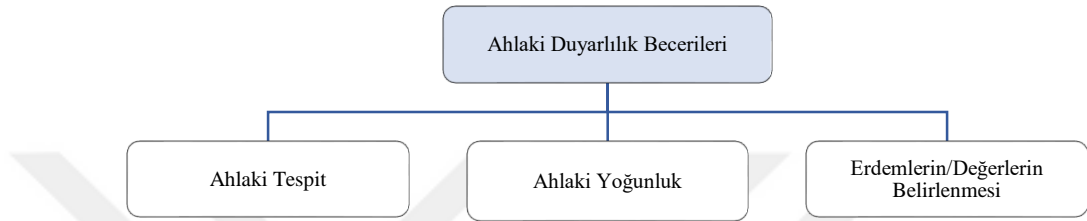
<sup>240</sup> Walker vd., “Leadership and Moral Literacy in Intercultural Schools”, 379-382.

<sup>241</sup> Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 364.

<sup>242</sup> John R. Sparks, “A Social Cognitive Explanation of Situational and Individual Effects on Moral Sensitivity”, *Journal of Applied Social Psychology* 45/1 (2015), 45; Benjamin J. Lovett - Alexander H. Jordan, “Levels of Moralisation: A New Conception of Moral Sensitivity”, *Journal of Moral Education* 39/2 (2010), 175.

etkileyebileceğinin ya da ahlaki bir ilkeyi ihlal edebileceğinin farkına varmasıdır.<sup>243</sup> Tuana'nın ahlak okuryazarlık modeline göre ahlaki duyarlılık, “bir durumun ahlaki sorunlar içerip içermediğini belirleme”, “mevcut olan durumda ahlaki yoğunluğun farkına varma” ve “ahlaki bir durumun altında yatan erdemleri veya değerleri belirleme” alt becerilerinden oluşmaktadır.<sup>244</sup> Şekil 1.3'te ahlaki duyarlılığın alt becerilerine yer verilmektedir.

### Şekil 1.3. Ahlaki Duyarlılığın Alt Becerileri



**Kaynak:** Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 369.

Bir durumun ahlaki sorunlar içerip içermediğini belirleme becerisi, ahlak okuryazarlığı için oldukça önemlidir. Ancak bir durumun ahlaki bir sorun içerip içermediğini belirleme doğuştan gelen bir beceri değildir. Bu beceri ancak bireye eğitimle kazandırılabilir. Aksi takdirde bu beceriye sahip olmayan bir bireyin ahlaki durumları yanlış tanımlamasına, ahlaki durumların yalnızca kişisel tercihler içerdiğini düşünmesine ve bir başkasının bir durumun ahlaki bir sorun içerdiği veya içermediği iddiasını değerlendirememesine sebep olmaktadır. Öte yandan parçası olunulan tüm toplulukların en yüksek ahlaki standartları karşılamadığı gerçeği göz önüne alındığında, kişinin ahlaki duyarlılığı körelebilir. Örneğin, öğrencilerin iyi notlar almak için kopya çekme vb. durumları sıradanlaştırıp bunların kabul edilebilirliğini bile sorgulamamaları ahlaki duyarlılığın körelmesinin bir örneğidir. Dolayısıyla bir durumun ahlaki bir sorun içerip içermediğini belirleme, ahlaki duyarlılık için gerekli bir beceridir.<sup>245</sup> Ayrıca bir durumun ahlaki sorun içerip içermediğini belirleyen kişi ahlaki sorunu tespit etmekle kalmaz,

<sup>243</sup> Wesley J. Erwin, “Supervisor Moral Sensitivity”, *Counselor Education and Supervision* 40/2 (2000), 116.

<sup>244</sup> Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 369.

<sup>245</sup> Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 366.

empati kurma becerileri kişiyi salt duyarlılıktan duruma yatırım yapmaya ve ahlaki davranışı deneyimleme arzusuna doğru ilerlemeye motive edebilir.<sup>246</sup>

Ahlaki duyarlılık, aynı zamanda bireyin mevcut olan durumdaki ahlaki yoğunluğun farkına varma becerisini içermektedir. Ahlaki yoğunluk, ekseriyetle zararın ciddiyeti veya bir tepki ya da eylemin aciliyeti ile irtibatlıdır. Örneğin bireyin öfke anında arkadaşına haksız bir gerekçeyle bağırması, ardından bunu arkadaşının itibarının zarar göreceği şekilde düzeltmeye çalışması halinde, bu durumdaki zararın ciddiyeti bir önceki durumdan daha fazla olduğu için ahlaki yoğunluğu daha yüksektir. Yanı sıra bir durumun ahlaki yoğunluğuna duyarlılık, çoğu zaman birbiriyle yarışan ahlaki talepler söz konusu olduğu için önemli bir beceridir. Örneğin bir öğrenci, ertesi gün yapılacak büyük sınava son gün hazırlanan arkadaşının kendisini ders çalıştırmasını istemesi üzerine arkadaşına ders çalıştırmaya söz vermiştir. Fakat tam arkadaşının yanına gidecekken diğer bir arkadaş anne ve babasının boşanacağını öğrendiğini, bu sebeple acilen konuşmaya ihtiyaç duyduğunu söylemiştir. Birey sınavda başarılı olma ihtimali olmayan arkadaşına verdiği sözü mü tutmalı yoksa gerçekten konuşmaya ihtiyaç duyan arkadaşına mı yardım etmeli? şeklinde ikilemde kalabilir. Bu durumda kişinin karar vermesinde seçimlerin ahlaki yoğunluğu kilit rol oynamaktadır. Öte yandan bir durumun ahlaki yoğunluğu temel erdemlerin ya da ilkelerin farklı inançlara sahip birey veya topluluk için ne kadar merkezi olduğuyula da ilgilidir. Nitekim bireyin mevcut olan durumdaki ahlaki yoğunluğun farkına varabilme becerisine sahip olması, karar verme sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir.<sup>247</sup> Öte yandan Sağnak ahlaki yoğunluğun Tuana tarafından ahlaki duyarlılık bileşeninin bir alt becerisi olarak nitelendirmesini eleştirerek ahlaki yoğunluğun ahlaki duyarlılıkla olduğu kadar ahlaki yargı ve ahlaki niyetle de ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple ahlaki yoğunluğu, ahlaki karar sırasında ana bileşenleri etkileyen çevre bir bileşen olarak değerlendirmektedir.<sup>248</sup>

Ahlaki duyarlılığın bir diğer alt becerisi de ahlaki bir durumun altında yatan erdemlerin veya değerlerin belirlenmesidir. Bireye bir durumun ahlaki sorunlar içerdiğini tespit edebilmesi için eğitim vermeye başlamanın yolu, ahlaki değerleri ve erdemleri

---

<sup>246</sup> Hollimon Deborah vd., “Promoting Moral Literacy Teaching Competency”, *Values an Ethics in Educational Administration* 7/2 (2009), 4.

<sup>247</sup> Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 367-368.

<sup>248</sup> Sağnak, “School Management and Moral Literacy: A Conceptual Analysis of the Model”, 1426.

belirleme becerisi kazandırmaktır. Öncelikle bireye kendi toplumunda ortak olan erdemleri belirleme (dürüstlük, adalet, merhamet vb.) fırsatı sunulmalı ve ardından erdemlerin ortak veya ilişkili bir erdem etrafında nasıl gruplandığını (örneğin güvenilirlik gibi geniş bir erdem dürüst olmak, verilen sözleri tutmak, emanete ihanet etmemek ile bağlantılı olması) görmeleri sağlanmalıdır. Dolayısıyla erdemlerin anlaşılması, öğrencilerin bir durumun ahlaki sorun içerip içermediğini belirlemede kolaylık sağlayacaktır. Çünkü dürüstlük ve adaletin ahlaki bir kişinin özelliği olduğu konusunda hem fikir olan birinin, iyi notlar almak için kopya çekmenin ahlaki sorunlar içerdiğini görmesi daha da kolaylaşacaktır.<sup>249</sup>

Nitekim ahlaki duyarlılık, bireye bir durumdaki ahlaki sorunu belirleme, ahlaki anlaşmazlıkların temelini anlama, ahlaki ihtilaflar arasında daha iyi karar verebilme ve bireylerin ya da grupların neden aynı düşüncelere sahip olmadıklarını anlayabilme becerisi kazandırmaktadır. Tuana'ya göre ahlaki duyarlılık, ahlak okuryazarlığı becerisinin tam olarak gelişmesi için yeterli olmasa da temel ve gerekli bir bileşendir.<sup>250</sup> Öte yandan Sağnak, ahlaki duyarlılığın hem bilişsel hem de duyuşsal süreçleri içerdiğini belirtmekte ve Tuana'nın ahlak okuryazarlığı modelinde duyuşsal alan ile ilgili bir alt bileşene de yer verilmesi gerektiğini öne sürmektedir.<sup>251</sup>

### **1.3.2.2. Ahlaki Muhakeme**

Ahlaki muhakeme, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir.<sup>252</sup> Tuana'nın ahlak okuryazarlığı modeline göre ahlaki muhakeme, "ahlaka ilişkin çeşitli çerçeveleri anlama", "ahlaki durumla ilgili olguların geçerliliğini belirleme ve bu olgulardan çıkarılan sonuçları değerlendirme" ve "bireyin veya grubun sahip olduğu değerleri belirleme ve değerlendirme" alt becerilerinden oluşmaktadır.<sup>253</sup> Şekil 1.4'te ahlaki muhakemenin alt becerilerine yer verilmektedir.

<sup>249</sup> Tuana, "Conceptualizing Moral Literacy", 367.

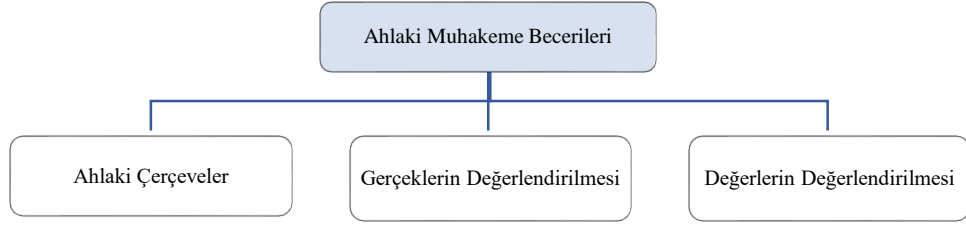
<sup>250</sup> Tuana, "Conceptualizing Moral Literacy", 368-369.

<sup>251</sup> Sağnak, "School Management and Moral Literacy: A Conceptual Analysis of the Model", 1425.

<sup>252</sup> Sağnak, "School Management and Moral Literacy: A Conceptual Analysis of the Model", 1426.

<sup>253</sup> Tuana, "Conceptualizing Moral Literacy", 369.

#### Şekil 1.4. Ahlaki Muhakemenin Alt Becerileri



**Kaynak:** Nancy Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 369.

Ahlaki çerçeveler arasında; faydacı veya sonuççu ahlak anlayışı, deontolojik veya ödev temelli ahlak anlayışı, erdem ahlakı ve feminist ahlakçılar tarafından ortaya atılan özen-bakım ahlakı yer almaktadır.<sup>254</sup> Faydacı veya sonuççu ahlak anlayışına göre, ahlaki bakımdan iyi olan, eylemin veya davranışın kendisinde ya da niyetinde değil, meydana getirdiği sonuçta bulunmaktadır. Ayrıca bu anlayışa göre doğru eylem, en büyük sayıda insana en büyük ölçüde mutluluk sağlayan eylemdir.<sup>255</sup> Deontolojik veya ödev temelli ahlak anlayışı, ahlakta eylemin sonucundan bağımsız, eylemin temelindeki ilke ve ödevin önemli olduğunu savunan, böylece ahlakın temeline ödevi yerleştiren anlayıştır. Bu anlayışa göre ahlaki bir eylemin ödevde dayanıyor olması, eylemin kendisinden ve sonuçlarından çok daha önemlidir.<sup>256</sup> Erdem ahlakı, eylemlerin ahlaki karaktere dayalı olduğu görüşünü benimseyen ve nasıl bir insan olmak için çaba göstermemiz ve nasıl yaşamamız gerektiği sorularını temele alan ahlak anlayışıdır.<sup>257</sup> Özen-bakım ahlakı ise sosyal sorumluluğu, iletişimi ve duyguları ahlaki eylemin temeline alan anlayıştır.<sup>258</sup> Ahlaki çerçevelerin her biri ahlaka ilişkin farklı bir yaklaşımı vurgulamaktadır. Tuana bireyin ahlaki karar vermesinde tüm bu ahlaki çerçevelerin ayrı ayrı incelenmesine dayalı bir anlayıştan ziyade tüm bu ahlaki çerçevelerin dikkate alındığı “bütünleşik bir ahlaki modelin” önemine vurgu yapmaktadır. Bu modele yönelik tüm ahlaki çerçevelerin kaynaklarını bir araya getirerek bireyin ahlaki karar vermesi için zengin bir içerik oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireyin ahlak okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi için ahlaki bir sorunu belirledikten sonra şu soruları sorup uygun yanıtı düşünmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu şekilde hareket etmenin olası sonuçları neler olabilir? Bu

<sup>254</sup> Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 369.

<sup>255</sup> Arslan, *Felsefeye Giriş*, 150-151.

<sup>256</sup> Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 176 /527.

<sup>257</sup> Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 252; Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 372.

<sup>258</sup> Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 371.

durumla ilgili hangi görevler var ve hangi haklara dikkat etmeliyim? Erdemli bir insan ne yapardı? Kararım iyi ilişkileri besliyor ve bu ilişkilerin özel ihtiyaç ve çıkarlarına hitap ediyor mu? Tuana, bu şekilde bütünleşik ahlaki modele ilişkin sorulması gereken soruları sıralamıştır.<sup>259</sup> Öte yandan Sağnak, Tuana'nın ahlaki muhakeme becerileri içerisinde ele aldığı ve bir ölçüt olarak kabul ettiği erdem ahlakının, daha çok davranış ve eylemin yerine getirilmesi ile ilgili bir kavram olması sebebiyle eleştiriye açık olduğunu belirtmiştir.<sup>260</sup>

Tuana, bu soruların bireyin ahlaki muhakeme becerilerini geliştirdiğini ancak bu becerinin geliştirilmesinde gerekli olan iki becerinin daha bulunduğunu belirtmektedir. Bu beceriler gerçekleri değerlendirme ve değerleri değerlendirmedir. Aynı zamanda ahlaki muhakeme, eleştirel düşünme becerilerini de içermektedir. Çünkü ahlaki bir duruşu destekleyen hatalı bir argüman veya hatalı kanıtlara dayanan ahlaki bir yargı, ahlaki bir karar vermek için kabul edilemez bir temeldir. Zira ahlaki muhakeme kişinin kendisinin ve başkalarının inançlarını değerlendirerek ahlaki meseleyle ilgili tüm gerçekleri sağlam bir şekilde kavradığından ya da en azından hangi gerçeklerin belirsiz olduğunu bildiğinden emin olmayı içermektedir. Ahlak okuryazarlığı aynı zamanda değerleri değerlendirmeyi de kapsamaktadır. Ahlaki duyarlılık, ahlaki bir sorunda hangi değerlerin tehlikede olduğunu belirleme becerisini içerirken, ahlaki muhakeme ise bu becerinin üzerine inşa edilerek bireye bu değerleri değerlendirme becerisi kazandırmaktadır. Ayrıca ahlaki muhakeme, yersiz önyargıları ve değerleri tespit edebilmede önemli bir unsurdur. Dolayısıyla ahlaki muhakeme, önyargıların sebep olacağı ahlak dışı davranışları engellemeye yardım edebileceğinden önemlidir.<sup>261</sup>

Nitekim ahlaki muhakeme; kişinin ahlaki meseleyle ilgili tüm değerlere dair net bir anlayış geliştirmesini, öne sürülen değerlerin uygunluğunun değerlendirilmesini ve önyargıların tespit edilip ortadan kaldırılmasını sağlar.<sup>262</sup>

### **1.3.2.3. Ahlaki Hayal Gücü**

Ahlak okuryazarlığının üçüncü önemli bileşeni Tuana tarafından ahlaki hayal gücü olarak belirlenmiştir. Jacobs'a göre ahlaki hayal gücü, "Belirli bir durumdaki alternatifleri

<sup>259</sup> Tuana, "Conceptualizing Moral Literacy", 369-373.

<sup>260</sup> Sağnak, "School Management and Moral Literacy: A Conceptual Analysis of the Model", 1425.

<sup>261</sup> Tuana, "Conceptualizing Moral Literacy", 373-374.

<sup>262</sup> Tuana, "Conceptualizing Moral Literacy", 374.

inceleme, bunları ve olası sonuçlarını tartma, bunların kişinin diğer planları ve çıkarları üzerindeki etkilerini dikkate alma ve başkalarının çıkarları ve duyguları üzerindeki olası etkileri öngörme yeteneğidir.”<sup>263</sup> Tuana ahlaki hayal gücünü, ahlaki bir durumun olası sonuçlarını öngörebilme ve empati kurabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Tuana ahlaki duyarlılık ve ahlaki muhakeme bileşenlerine yönelik çeşitli alt beceriler belirlemekle beraber ahlaki hayal gücü bileşenine yönelik alt beceriler belirlememiştir.

Tuana ahlaki hayal gücünün öğretilmesinin zor olduğunu ancak bir bireyin ahlaki bir fail haline gelmesinde bu becerinin merkezi bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Ahlaki hayal gücü, başkalarının duygu ve arzularına empati duymayı, kendimizi bir başkasının durumunda hayal etmeyi, “kutunun dışında düşünmeyi” ve yaratıcı alternatifleri göz önünde bulundurmamayı amaçlamaktadır. Ayrıca başkalarının insanlığını güçlü bir şekilde takdir etmeyi, güven becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Yanı sıra Tuana’ya göre ahlaki hayal gücü hayat boyu geliştirilmesi gereken karmaşık bir beceridir. Bu becerinin öğretilmesi kolay olmamakla ve belirli bir formülle öğretilmemekle birlikte bu becerinin geliştirilmesinde anlatı ve hikayelerin kullanılmasının yararlı olacağını ifade etmektedir. Tuana özellikle “Bülbülü Öldürmek”, “Anne Frank’ın Hatıra Defteri” vb. kitapların okunmasının bireyin ahlaki hayal gücünün geliştirilmesinde faydalı olacağını belirtmektedir. Çünkü bireyin okuma süreci boyunca kendini hayali olarak bir başkasının yerine koyarak önyargılardan kaynaklanabilecek zararları deneyimlemesini ve haksızlığa uğramanın nasıl bir his olduğunu anlamasını sağlayacağını belirtmektedir.<sup>264</sup> Dekker’da çocukların ahlak okuryazarlığının geliştirilmesi amacıyla ahlaki okuryazarlığı eğlenceyle pazarlatılması, ahlaki mesajları komik amblemler etrafında hoş hikayelerle sunulması gerektiğini belirtmektedir.<sup>265</sup> Öte yandan Sağnak, alan yazında ahlaki hayal gücünün hem yaratıcı hem de değerlendirici bir süreç olduğunu ve ahlaki duyarlılık ve ahlaki yargılama ile de bağlantılı olduğunu iddia edildiğini bundan ötürü ahlaki hayal gücü bileşeninin ahlaki yoğunluk gibi tüm bu süreci etkileyen ortak bir bileşen olabileceğini önermektedir.<sup>266</sup> Ayrıca Sağnak, Tuana’nın geliştirdiği ahlak okuryazarlığı modelinde davranışla ilgili herhangi bir bileşeni açıkça belirtmediğini, bundan ötürü davranışla ilgili

---

<sup>263</sup> Lindsey N. Godwin, “Examining the Impact of Moral Imagination on Organizational Decision Making”, *Business & Society* 54/2 (2015), 258.

<sup>264</sup> Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 374-375.

<sup>265</sup> Dekker, “Moral Literacy: the Pleasure of Learning How to Become Decent Adults and Good Parents in the Dutch Republic in the Seventeenth Century”, 150.

<sup>266</sup> Sağnak, “School Management and Moral Literacy: A Conceptual Analysis of the Model”, 1427.

bir bileşen olan ahlaki niyetin bu modelde ana bileşen olarak yer alabileceğini ifade etmektedir.<sup>267</sup> Bilecik ise Sağnak'ın önerisinin makul olduğunu ancak okuryazarlık kavramının inceleme alanının bilişsel ve duyuşsal alanı içerdiğini bu sebeple davranışla ilgili bir bileşene yer verilmemesinin normal olduğunu ifade etmektedir.<sup>268</sup> Ancak şu da bir gerçek ki bir becerinin yalnızca bilişsel ve duyuşsal boyutunun göz önünde bulundurulması, davranışsal boyutunun görmezden gelinmesi söz konusu becerinin sadece zihinlere hapsolmasına sebep olabilir. Ayrıca her ne kadar Bilecik'in ifade ettiği şekilde okuryazarlık kavramı bilişsel ve duyuşsal alanı içerse de ahlak kavramı hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal alanı kapsamaktadır.

Tuana, tüm bu bileşenlerin birbiriyle etkileşim içerisinde olduğunu ve birbirini karşılıklı olarak güçlendirdiğini ayrıca bu bileşenlerin öğretilmesinde sabit bir sıranın söz konusu olmadığını ancak sabit olanın ahlak okuryazarlığı için kişinin ahlaki duyarlılık, ahlaki muhakeme ve ahlaki hayal gücü bileşenlerinde yetkin olmaktan geçtiğini belirtmektedir.<sup>269</sup> Öte yandan Tuana, ahlak okuryazarlığının tüm bileşenlerini tek bir çerçevede bir araya getirmek amacıyla ahlaki okuryazarlığı bileşenlerine entegre bir yaklaşımı şema üzerinde ortaya koymaktadır. Bu şemada ahlak okuryazarlığının tüm bileşenlerine yer verdiğini ve ahlaki bir karara yaklaşmak için bir "çalışma sayfası" sunduğunu belirtmektedir. Öğrencilere böyle bir şema sunmanın karmaşık herhangi bir ahlaki durumlarda nasıl bir seçim yapmaları gerektiğiyle ilgili her şeyi görmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Öğreticilerin de bu şemayı kullanarak öğrencilere bu tür durumların vaka çalışmaları üzerinde çalışırken yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır.<sup>270</sup> Şema Şekil 1.5'te verilmiştir.

---

<sup>267</sup> Sağnak, "School Management and Moral Literacy: A Conceptual Analysis of the Model", 1428.

<sup>268</sup> Sümeyra Bilecik, *Örgün Din Öğretimi ve Din Okuryazarlığı Becerisi* (Yediveren Kitap, 2020), 57.

<sup>269</sup> Tuana, "Conceptualizing Moral Literacy", 366.

<sup>270</sup> Tuana, "Conceptualizing Moral Literacy", 375.

**Şekil 1.5. Ahlak Okuryazarlığı Bileşenlerine Entegre Bir Yaklaşım**



**Kaynak:** Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 376.

### 1.3.3. Ahlak Okuryazarlığının Amacı ve Önemi

Birey gün geçtikçe pek çok ahlaki durumla karşı karşıya kalmaktadır. Kişinin günlük hayatta karşılaştığı bu ahlaki durumlardan bazıları şöyledir: Akran zorbalığına maruz kalan bir birey nasıl tepki vermeli? Bir öğrenci sınıf arkadaşının sınavda kopya çektiğini öğrenince ne yapmalı? Bir genç alkol alan bir arkadaşının araç kullanmayı planladığını görünce nasıl tepki vermeli? Bir öğrenci arkadaşının okul bahçesinde uyuşturucu aldığını görünce ne yapmalı? Kişinin karşı karşıya kaldığı bu ahlaki durumlar karşısındaki tutumu oldukça önemlidir. Bireyin bu gibi ahlaki durumlar karşısında doğru bir tutum sergilemesi ve doğru karar verebilmesi ahlak okuryazarlığı becerisine sahip olmasını gerektirmektedir.<sup>271</sup> Bu bağlamda bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine sahip olması oldukça önemlidir. Ahlak okuryazarlığı bireyin;

- Ahlaki konularda bilgi sahibi olma,
- Günlük hayatta karşılaşılan ahlaki konuları anlamlandırma,
- Herhangi bir durumdaki ahlaki problemi tespit etme,
- Bir durumdaki ahlaki ihtilafların sebebini anlama,

<sup>271</sup> Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 364.

- Ahlaki ikilemler karşısında daha iyi karar verme,
- İnsanların ahlaki konularda farklı düşüncelere sahip olabileceklerini anlama,
- Herhangi bir ahlaki durumda geçerli olan değerleri tanıma,
- Başkalarının görüşlerini dikkatli dinleme,
- Aldığı kararların ahlaki sonuçlarını göz önünde bulundurma,
- Temel değerlere ve erdemlere dair net bir anlayış geliştirme,
- Önyargıları ve temelsiz varsayımları belirleme,
- Ahlaki bir durumun olası sonuçlarını öngörebilme,
- Ahlak ile ilgili bilgileri pratik hayata aksettirebilme,
- Bir durum ile ilgili farklı alternatifleri inceleme,
- Seçimlerini ahlaki açıdan açıklayabilme ve gerekçelendirebilme,
- Öğrenilen ahlaki bilgileri davranışlarına yansıtabilme,
- İnsanlar arasında kalıcı olumlu ilişkiler geliştirme,
- Seçimlerinde ahlaki yoğunluğu dikkate alma,
- Eleştirel düşünebilme ve empati kurabilme,

becerilerini kazanmasını amaçlanmaktadır.<sup>272</sup> Dolayısıyla bireyin günlük hayatta karşılaşacağı ahlaki durumları fark etmesi, ahlaki durumların altında yatan değerleri belirleyebilmesi, bu ahlaki durumların olası sonuçlarını düşünebilmesi ve ahlaki sorunlar karşısında doğru kararlar alabilmesi için ahlak okuryazarlığı becerisine sahip olması oldukça önemlidir.

### **1.3.4. Eğitimde Ahlak Okuryazarlığı**

Ahlak okuryazarlığı, doğuştan edinilen bir beceri değildir. Bu beceri eğitim aracılığıyla geliştirilebilecek ve geliştirilmesi gereken çok yönlü bir dizi beceriyi içermektedir. Okuma ve aritmetik okuryazarlığı gibi ahlak okuryazarlığı da okul dışı

<sup>272</sup> Tuana, "Conceptualizing Moral Literacy", 364-378; Walker vd., "Leadership and Moral Literacy in Intercultural Schools", 388; Bajovic - Elliott, "The Intersection of Critical Literacy and Moral Literacy: Implications for Practice", 31.

ortamlarda geliştirilmesi ve pekiştirilmesi istenilmekle birlikte bu becerinin eğitimin kritik bir bileşeni haline getirilmesi önemlidir. Dolayısıyla bu becerinin doğru şekilde kullanılabilmesi için eksiksiz öğrenilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ahlak okuryazarlığı, eğitim vasıtasıyla ahlaki konularda bilgili öğretmenlerin yardımı ile geliştirilebilecek bir beceridir. Bu bireyin ahlak okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde ailenin, toplumun ve dini kurumların rolünü küçümsemek değildir. Bireyler bu becerilerin temellerini önce evde ve parçası oldukları topluluklarda geliştirirler. Eğitim, ahlaki konularda yetkin öğretmenlerin yardımıyla bu becerilerin pekiştirilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çerçevede ahlak okuryazarlığı, dikkatli bir eğitimle ve temel kavramları geliştirmeye yönelik pratiklerle geliştirilebilen bir beceridir. Aile ve topluluk ortamlarının okulda gerçekleştirilen öğrenmeyi desteklemesi bireyin ahlak okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinde önemlidir.<sup>273</sup> Eğitim aracılığıyla öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin ahlak okuryazarlığı düzeyleri ve yetkinlikleri oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırmaları için öncelikle öğretmen yetiştirme programları buna göre dizayn edilmelidir. Leonard öğretmen yetiştirme programlarında ahlak ve değerlerin öğretime entegre edilmesinin öğretmen adaylarının teori ve uygulama arasında bağlantı sürecini kolaylaştıracağını iddia etmektedir. Ancak bu süreçte ahlaki değerleri öğretim sürecine zorla empoze etmek yerine gerçek hayatla ilişkilendirmeyi sağlamak amacıyla otobiyografik yazma, eylem araştırması ve vaka çalışmaları gibi özgün öğrenme deneyimlerine katılma yoluyla öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı gelişimlerinin sağlanılabileceğini vurgulanmaktadır.<sup>274</sup>

Ahlak okuryazarlığı becerisi eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir. Hollimon vd. göre de okullarda akademik bilgi ve becerilere dar bir şekilde odaklanmanın toplumsal ve ahlaki sonuçları göz önüne alındığında ahlak okuryazarlığı, eğitimin ayrılmaz bir boyutu olarak değerlendirilmelidir. Zira öğretmenlerde, ahlak okuryazarlığı becerisini öğrencilere kazandırmak için gerekli pedagojik yeterliliklere sahip olmalıdır.

---

<sup>273</sup> Tuana, "Conceptualizing Moral Literacy", 364-365.

<sup>274</sup> Pauline Leonard, "Moral Literacy for Teacher and School Leadership Education: A Matter of Attitude", ed. Paul Begley, *Journal of Educational Administration* 45/4 (10 Temmuz 2007), 424.

Bu doğrultuda Hollimon vd. tarafından Tuana'nın ahlak okuryazarlığı modeli dikkate alınarak öğretmenler için üç modülden oluşan ahlak okuryazarlığı programı oluşturulmuştur. Bu programın birinci modülünde öğrencilerin ahlak okuryazarlık gelişimine odaklanma noktasında öğretmen farkındalığını artırmak, ikinci modülünde öğrencilerin ahlak okuryazarlığını geliştirmek için gerekli öğretim kaynaklarını ve öğretim stratejilerini belirlemek, üçüncü modülünde ise öğrencilere aidiyet duygusu kazandırmak için toplum hizmeti projeleri oluşturmak amaçlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenleri ahlak okuryazarlığı üzerine araştırma ve düşünme, ahlaki açıdan uygun materyaller seçme ve öğrencileri toplum hizmeti projelerine dahil etmek üzere tasarlanmış bir programın, ahlak okuryazarlığı öğretimi yeterliliğini artıracığı öngörülmektedir.<sup>275</sup>

Zdenek ve Schochor'a göre öğretmenler öğrencilerin ahlak okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için elverişli ortamlar oluşturma konusunda bilgili olmalı ve öğrencilerin düşüncelerini paylaşırken rahat hissedebilecekleri elverişli bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Öte yandan öğretmen ve öğrencilerin ahlak okuryazarlığının geliştirilmesi için etkili bir programın oluşturulmasını ve oluşturulan bu programın; idari rol, mesleki gelişim, gelişimsel olarak uygunluk, tutarlılık ve toplumsal katılım olmak üzere beş temel özelliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece programın uygulanabilmesi için idari destek ve kaynağın tahsis edilmesine, programı uygulamakla görevli eğitimciler için uyumlu bir mesleki gelişime, uygulanan programın hedef kitle için gelişimsel olarak uygun olmasına, programın yalnızca okul duvarları içinde değil toplum genelinde tutarlı bir şekilde uygulanmasına ve programın başarısı için toplumun her kesiminin görüşüne başvurulması gerektiğine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca Zdenek ve Schochor göre ahlak okuryazarlığı becerilerini geliştirecek etkili bir programın ortak özelliğinin, eğitimcilerin ahlak eğitimini günlük hayat ihtiyaçlarına göre uyarlamaları olmalıdır. Aksi takdirde ahlak okuryazarlığı, bir soyutlama boşluğu içinde geliştirilmek zorunda kalacaktır.<sup>276</sup>

Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında sadece öğretmenler değil tüm eğitim paydaşları etkin rol üstlenmelidirler. Ayrıca bu becerinin kazandırılması belirli bir süre içerisinde kazandırılarak tamamlanması söz konusu değildir. Ahlak okuryazarlığı becerisi bireye süreç içerisinde desteklenerek kazandırılması gereken bir

<sup>275</sup> Deborah vd., "Promoting Moral Literacy Teaching Competency", 1-7.

<sup>276</sup> Zdenek - Schochor, "Developing Moral Literacy in the Classroom", 520-528.

beceridir. Walker vd. göre ahlak okuryazarlığı kendiliğinden gerçekleşen bir beceri değil bilinçli bir şekilde inşa edici ve teşvik edici bir şekilde süreç içerisinde gerçekleşen bir beceridir. Okullarda ahlak okuryazarlığının geliştirilmesi kesinlikle statik bir uygulama değil bilakis dinamik bir öğrenme sürecidir. Ayrıca okullarda öğrencilerin ahlak okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde toplumun değerleri, gelenekleri ve inançları oldukça etkilidir. Öte yandan kültürlerarası okullardaki liderlerin kendilerinin ve okullarının ahlak okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde kendini tanımaları, toplum, liderlik ve müfredat konusunda bilgi sahibi olmaları, ahlaki erdemleri geliştirmeleri, ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmeleri ve ahlaki hayal gücünü geliştirmeleri gereklidir. Walker vd. ahlak okuryazarlığı becerisinin kendiliğinden gelişmeyeceğinin ancak bilinçli ve açık bir şekilde teşvik edilerek “katılımcı ahlaki diyalog” ile geliştirileceğini belirtmektedir.<sup>277</sup>

Nitekim ahlak okuryazarlığı doğuştan kendiliğinden geliştirilen bir beceri değildir. Ancak ahlak konusunda bilgili öğretmenlerin yardımıyla eğitimle geliştirilebilecek bir beceridir. Bu bağlamda öğretmenlerin nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir.

### **1.3.5. Ahlak Okuryazarlığının DKAB Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri**

1982 Anayasasının 24. maddesi ile zorunlu olarak temel eğitimin 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında ve ortaöğretimin tüm sınıf düzeylerinde okutulan DKAB dersinin amaçları ve vizyonu 2018 DKAB Dersi Öğretim Programlarında şu şekilde ifade edilmiştir:

Temel eğitim DKAB dersi (4-8. Sınıflar) öğretim programıyla<sup>278</sup> öğrencilerin;

*“Dini ve ahlaki kavramları tanımaları, dinin sosyal hayat, kültür ve medeniyet unsurları üzerindeki etkilerini kavramaları, farklı inanç ve yorumları tanımaları ve bunlara saygı duymaları, çevresindeki dini davranış, yorum, tutum ve deneyimlerin farkında olmaları, ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri, İslam dininin ana kaynaklarını tanımaları, Hz. Muhammed’in (s.a.v.) hayatını ve örnek ahlakını tanımaları, İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak ilkelerini açıklamaları, bazı dua ve surelerin muhtevasını ana hatlarıyla tanımaları, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkına varmaları” amaçlanmaktadır.*

Ortaöğretim DKAB dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programıyla<sup>279</sup> öğrencilerin;

<sup>277</sup> Walker vd., “Leadership and Moral Literacy in Intercultural Schools”, 389-391.

<sup>278</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7, 8. Sınıflar)” (2018), 8.

<sup>279</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)” (2018), 8-9.

*“Dinî ve ahlaki kavramları tanımaları ve bunlar arasında ilişkileri fark etmeleri, millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri, İslam dininin temel kaynaklarını tanımaları, Hz. Muhammed’in İslam dinindeki konumunu kavramaları, İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkiyi analiz etmeleri, İslam dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisini fark etmeleri, Türk-İslam kültürünün oluşmasına etki eden bazı önemli şahsiyetleri tanımaları, İslam düşüncesinin farklı anlayış ve yorum biçimlerini tanımaları, yaşayan dünya dinlerini tanımaları, farklı din, inanç ve yorumlara saygı duymaları, insanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerde dinin önemli bir unsur olduğunu fark etmeleri” amaçlanmaktadır.*

DKAB dersi öğretim programının vizyonu<sup>280</sup> ise, “Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmek” olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak DKAB dersi öğretim programları incelendiğinde kavramsal olarak ahlak okuryazarlığı becerisi yer almasa da öğretim programlarındaki amaçların ve vizyonun öğrencilerin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ahlak okuryazarlığının temel eğitim ve ortaöğretim DKAB dersi öğretim programlarındaki yerinin incelenmesi elzemdir.

### **1.3.5.1. Ahlak Okuryazarlığının Temel Eğitim (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) DKAB Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri**

Temel eğitim DKAB dersi öğretim programında sınıf düzeylerinde öğrencilerin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülen kazanımlar ve bu kazanımlara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Aşağıdaki tablolarda bu kazanımlara ve bu kazanımlara ilişkin açıklamalara<sup>281</sup> yer verilmiştir.

**Tablo 1.1. Temel Eğitim 4. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler**

Ünite Numarası/ Kazanım Numarası	Kazanım	Kazanıma İlişkin Açıklama
3.1	Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü fark eder.	
3.2.	İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur.	Anne baba, kardeşler, akraba, komşu, arkadaş ve öğretmenlerle ilişkiler ayet ve hadislerle açıklanır. Güzel ahlaklı olmanın birey ve toplum hayatındaki önemine vurgu yapılır.

<sup>280</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7, 8. Sınıflar)” (2018), 9; Milli Eğitim Bakanlığı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)” (2018), 9.

<sup>281</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7, 8. Sınıflar)” (2018), 16-40.

**Tablo 1.1. Temel Eğitim 4. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler (Devamı)**

4.3.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğumu, çocukluk ve gençlik yıllarını özetler.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) peygamberlik öncesi hayatında sultaneye verilmesi, seyahatleri, hilfü'l-fudula katılması, Kabe hakemliği, ticari hayatı ve evliliği konularına kısaca yer verilir. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) çocukluk ve gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarına örnekler verilir.
4.4.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) çocukluk ve gençlik yıllarındaki davranışlarını kendi hayatı ile ilişkilendirir.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) cahiliye âdetlerinden uzak durması vurgulanır. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) amcası, dedesi ve diğer aile büyükleriyle olan ilişkileri ve amcasının evinde gördüğü yakın ilgiyle ilgili somut örnekler verilir.
4.5.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) Mekke ve Medine yıllarını özetler.	Mekke yıllarında; ilk vahyin gelmesi, davet süreci, Habeşistan hicretleri, İsrâ Miraç olayı, Taif yolculuğu ve Medine'ye hicret konuları kısaca verilir. Medine yıllarında; Medine'de İslam toplumunun oluşması için yaptığı çalışmalar, Hudeybiye, Mekke'nin fethi, Veda Haccı ve Hutbesi, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) vefatı konuları kısaca ele alınır.
5.1.	İslam dininin temizliğe verdiği öneme örnekler verir.	İbadet temizlik ilişkisine ve abdestin alınışına değinilir. Ahlaki güzellik ile manevi temizlik arasında ilişki kurulur.

\* Öğretim programlarında bazı kazanımlara ait açıklamaların bulunmamasından kaynaklı tablolarda bu kısımlar (kazanıma ilişkin açıklamalar) boş bırakılmıştır.

4.sınıf DKAB dersine ait kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 1.1 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; “Güzel Ahlak” başlıklı üçüncü ünite, dinin bireyin güzel ahlaklı olmasındaki rolüne, insani ilişkilerin gelişmesinde saygı ve sevginin önemine ve gerekliliğine, “Hz. Muhammed’i Tanıyalım” başlıklı dördüncü ünite, Hz. Muhammed’in çocukluk ve gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarına yer verilmiştir. “Din ve Temizlik” başlıklı beşinci ünite ise, İslam dininin temizliğe verdiği öneme ve ahlaki güzellik ile manevi temizlik arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Bütün bu kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Tablo 1.2. Temel Eğitim 5. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler**

Ünite Numarası/ Kazanım Numarası	Kazanım	Kazanıma İlişkin Açıklama
1.5.	Allah'a (c.c.) imanın, insan davranışlarına etkisini fark eder.	Kültürümüzden Allah (c.c.) sevgisiyle ilgili örneklere de yer verilir.
3.1.	Toplumsal hayatta nezaket kurallarına uygun davranışlar sergilemeye özen gösterir.	Kişisel mahremiyetin önemine değinilir ve bu konuda dikkat edilecek hususlar üzerinde durulur.
3.2.	Selamlaşma adabına riayet eder.	
3.3.	İletişim ve konuşma adabına uygun davranır.	İletişim adabı konusunda internet ve sosyal medya adabına da değinilir.
3.4.	Sofra adabına riayet eder.	Helal kazanç, helal lokma gibi konulara kısaca değinilir.
3.5.	Hz. Lokman'ın (a.s.) öğütlerini hayatına yansıtmaya özen gösterir.	Lokman suresi, 12-19. ayetlerde tavsiye edilen davranışlara öğrenci seviyesine uygun bir şekilde yer verilir.

**Tablo 1.2. Temel Eğitim 5. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler (Devamı)**

4.2.	Hız. Muhammed'in (s.a.v.) aile içi iletişimine örnekler verir.	Hız. Muhammed'in (s.a.v.) eş, baba ve dede olarak aile içerisinde ortaya koyduğu örnek davranışlarına yer verilir, onun eş, çocuk ve torunlarına olan sevgisi hadislerden örneklerle açıklanır. Hız. Muhammed'in (s.a.v.) aile bireylerine danışmasına ve onların görüşlerine değer vermesine de vurgu yapılır.
4.3.	Hız. Muhammed'in (s.a.v.) aile fertlerinin güzel davranışlarını değerlendirir.	
4.4.	Hız. Hasan (r.a.) ve Hız. Hüseyin'in (r.a.) ahlaki erdemlerini kendisine örnek alır.	Hız. Hasan (r.a.) ve Hız. Hüseyin'in (r.a.) hayatı, sahih kaynaklarda yer alan rivayetler ışığında ayrıntıya girilmeden ele alınır.

\* Öğretim programlarında bazı kazanımlara ait açıklamaların bulunmamasından kaynaklı tablolarda bu kısımlar (kazanıma ilişkin açıklamalar) boş bırakılmıştır.

5.sınıf DKAB dersine ait kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 1.2 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; "Allah İnancı" başlıklı birinci ünite, Allah'a imanın insan davranışlarına etkisine, "Adap ve Nezaket" başlıklı üçüncü ünite, toplumsal hayatta nezaket kurallarına uygun davranışlar sergilemeye, sofraya, iletişim ve selamlaşma adabına uygun davranmaya ve bireyin Hız. Lokman'ın nasihatlerini hayatına yansıtmaya önemine yer verilmiştir. "Hız. Muhammed ve Aile Hayatı" başlıklı dördüncü ünite ise, Hız. Muhammed'in aile içerisinde ortaya koyduğu örnek davranışlarına, aile bireylerinin görüşlerine değer vermesine, Hız. Muhammed'in aile fertlerinin güzel davranışlarına ve Hız. Hasan ve Hız. Hüseyin'in ahlaki erdemlerine değinilmiştir. Bütün bu kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Tablo 1.3. Temel Eğitim 6. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler**

Ünite Numarası/ Kazanım Numarası	Kazanım	Kazanıma İlişkin Açıklama
1.3.	Peygamberlerde insanlar için güzel örnekler olduğunu fark eder.	
2.1.	İslam'da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar.	Namazın insanın ahlaki gelişimi üzerindeki etkisine değinilir.
3.1	İslam dininin yasakladığı zararlı alışkanlıklara ayet ve hadislerden örnekler verir.	Sigara kullanmak, alkollü içki içmek, kumar oynamak, uyuşturucu madde kullanmak gibi zararlı alışkanlıklara yer verilir. Zararlı alışkanlıkların bireysel ve toplumsal hayat üzerindeki olumsuz yansımalarına da değinilir.
3.2.	Zararlı alışkanlıkların başlama sebeplerini sorgular.	
3.3.	Zararlı alışkanlıklardan korunma yollarını tartışır.	
3.4.	Zararlı alışkanlıklardan kaçınmaya istekli olur.	

**Tablo 1.3. Temel Eğitim 6. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler (Devamı)**

4.1.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) davetinin Mekke Dönemini değerlendirir.	Hira günlerine, İlk nazil olan ayetlerin içeriğine, İlk Müslümanlar ve özelliklerine, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) davete, yakın çevresinden başlama sebeplerine, Davetin yaygınlaşma aşamasında İslam davetine karşı oluşan olumlu olumsuz tepkilere, Habeşistan hicretlerine, boykot yıllarına, Hz. Ömer (r.a.) ve Hz. Hamza'nın (r.a.) Müslüman olmalarına, Hz. Hatice (r.a.) ve Ebu Talib'in vefatlarına, İsrâ Miraç olayına ve Taif yolculuğuna kısaca yer verilir.
4.3.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) davetinin Medine Dönemini değerlendirir.	Mescid-i Nebi'nin toplumsal işlevine, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) sosyal barış sağlama ve eğitim öğretim konusundaki faaliyetlerine, Müşriklerle ilişkiler kapsamında Bedir, Uhud ve Hendek gazvelerine, Hudeybiye antlaşmasına ve Mekke'nin fethine, Diğer din mensupları ile ilişkiler konusunda Medine'deki Yahudilere, Necran Hıristiyanlarına, İslam'a davet mektuplarına ve bazı bölgelere gönderilen elçilere, Veda Haccı ve Veda Hutbesine, bu kapsamda Hz. Peygamber'in ümmetine bıraktığı "iki emanet"e (farklı rivayetleriyle birlikte), Hz. Muhammed'in (s.a.v.) vefatına, vefatın sahabe üzerinde bıraktığı tesire yer verilir.
5.1.	Toplumumuzu birleştiren temel değerleri fark eder.	Din ve dinî değerlerin toplumsal bütünleşmeye katkısına, Peygamber ve Ehl-i Beyt sevgisinin toplumumuzu birleştirmedeki rolüne, Vatanımıza, milletimize, bayrağımıza ve milli marşımıza karşı görev ve sorumluluklarımıza yer verilir. Şehit ve gazilerimize karşı olan minnet ve şükran borcumuz üzerinde durulur.
5.2.	Dinî bayramların ve önemli gün ve gecelerin toplumsal bütünleşmeye olan katkısını yorumlar.	Cuma günü, Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı ile kandillerin toplumsal bütünleşmeye olan katkısına değinilir.

\* Öğretim programlarında bazı kazanımlara ait açıklamaların bulunmamasından kaynaklı tablolarda bu kısımlar (kazanıma ilişkin açıklamalar) boş bırakılmıştır.

6.sınıf DKAB dersine ait kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 1.3 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; "Peygamber ve İlahi Kitap İnancı" başlıklı birinci ünite, peygamberlerin insanlar için güzel örnekler olduğuna, "Namaz" başlıklı ikinci ünite, İslam'da namaz ibadetinin insanın ahlaki gelişimi üzerindeki etkisine, "Zararlı Alışkanlıklar" başlıklı üçüncü ünite, İslam dininin yasakladığı zararlı alışkanlıklara ve bu zararlı alışkanlıkların bireysel ve toplumsal hayat üzerindeki olumsuz yansımalarına, bu alışkanlıklara başlama sebeplerine ve bu alışkanlıklardan korunma yollarına, "Hz. Muhammed'in Hayatı" başlıklı dördüncü ünite, Hz. Muhammed'in davetinin Mekke ve Medine Dönemine yer verilmiştir. "Temel Değerlerimiz" başlıklı beşinci ünite ise, milli birlik ve beraberliğimizi güçlendirici ve saygı, sevgi, dostluk bağlarını pekiştirici temel değerlere ve dini bayramların ve önemli gün ve gecelerin toplumsal bütünleşmeye olan katkısına değinilmiştir. Bütün bu kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Tablo 1.4. Temel Eğitim 7. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler**

Ünite Numarası/ Kazanım Numarası	Kazanım	Kazanıma İlişkin Açıklama
1.2.	Melekleri özellikleri ve görevlerine göre sınıflandırır.	Konu; dört büyük melek, yazıcı, koruyucu, rahmet ve sorgu melekleri ile sınırlandırılır. İslam dininde melek inancının önemine; meleklerin, güzel ahlaklı insanlar için daima hayırlı olan şeyleri istediklerine ve onlara dua ettiklerine değinilir; melek inancının, davranışları güzelleştirmedeki rolüne vurgu yapılır.
1.3.	Dünya hayatı ile ahiret hayatı arasındaki ilişkiyi yorumlar.	
1.5.	Allah'ın (c.c.) adil, merhametli ve affedici olması ile ahiret inancı arasında ilişki kurar.	
2.1.	İslam'da hac ibadetinin önemini ayet ve hadisler ışığında yorumlar.	Hacın Müslümanların ahlaki gelişimlerine ve Müslümanlar arası iletişim ve etkileşime yaptığı katkılara da vurgu yapılır.
2.4.	Kurban ibadetini İslam'ın yardımlaşma ve dayanışmaya verdiği önem açısından değerlendirir.	Kurban ibadetinin hikmetine, kurban ile ilgili hükümlere; kurbanın kültürümüzdeki örneklerine (adak (nezir), akika gibi) kısaca değinilir. Alevi Bektaşî geleneğindeki "Kurban Tıglama Duası"na da yer verilir.
3.1.	Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.	Kazanımda; "adalet", "dostluk", "dürüstlük", "öz denetim", "sabır", "saygı", "sevgi", "sorumluluk", "vatanseverlik" ve "yardımseverlik" değerleri, ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınır.
3.2.	Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.	
3.3.	Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.	
4.2.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) peygamberlik yönüyle ilgili özelliklerini ayırt eder.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.); son peygamber olmasına, rahmet peygamberi olmasına, Kur'an-ı Kerim'i açıklamasına, bütün insanlar için uyarıcı ve müjdeci olmasına, güzel ahlakı tamamlamak üzere gönderilmesine ayetler ve hadisler eşliğinde yer verilir.
5.3.	Kültürümüzde etkin olan tasavvufî yorumları ayırt eder.	Kültürümüzde etkin olan tasavvufî yorumlardan; Yesevîlik, Kadirîlik, Mevlevîlik, Nakşibendîlik ve Alevîlik Bektaşîlik konularına öğrenci düzeyine uygun olarak yer verilir.

\* Öğretim programlarında bazı kazanımlara ait açıklamaların bulunmamasından kaynaklı tablolarda bu kısımlar (kazanıma ilişkin açıklamalar) boş bırakılmıştır.

7. sınıf DKAB dersine ait kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 1.4 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; "Melek ve Ahiret İnancı" başlıklı birinci ünite, melek inancının davranışları güzelleştirmesindeki rolüne ve ahiret inancının insan davranışlarına olan etkilerine, "Hac ve Kurban" başlıklı ikinci ünite, hac ibadetinin Müslümanların ahlaki gelişimine ve Müslümanlar arası iletişim ve etkileşime yaptığı katkılara ve kurban ibadetinin İslam'ın yardımlaşma ve dayanışmaya verdiği önem açısından değerlendirmeye, "Ahlaki Davranışlar" başlıklı üçüncü ünite, adalet, dürüstlük, sorumluluk, saygı, sevgi vb. ahlaki tutum ve davranışlara ve bu tutum ve davranışların birey ve toplumun ahlaki gelişimine katkısına, "Allah'ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed" başlıklı dördüncü ünite, Hz. Muhammed'in güzel ahlakı tamamlamak için gönderilmesine yer verilmiştir. "İslam Düşüncesinde Yorumlar" başlıklı beşinci ünite ise, tasavvuf düşüncesinde ahlaki boyutun önemine ve kültürümüzde etkili olan

bazı tasavvufî yorumlara değinilmiştir. Bütün bu kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Tablo 1.5. Temel Eğitim 8. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler**

Ünite Numarası/ Kazanım Numarası	Kazanım	Kazanıma İlişkin Açıklama
2.1.	İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi ayet ve hadisler ışığında yorumlar.	
2.3.	Zekât, infak ve sadakanın bireysel ve toplumsal önemini fark eder.	İnfak kültürünün önemine, Zekâtın fakirlik ve sosyal adaletsizliğin çözüm yollarından biri olduğuna değinilir.
2.4.	Hz. Şuayb'in (a.s.) hayatını ana hatlarıyla tanıır.	Hz. Şuayb'in, (a.s.) "ölçü ve tartıda hile yapmama" konusunda ortaya koyduğu duyarlılıkla ilgili Kur'an-ı Kerim'den örneklerle yer verilir. Kazanım, sahih kaynaklarda yer alan rivayetler ışığında ayrıntıya girilmeden ve öğrenci düzeyi dikkate alınarak ele alınır.
3.1.	Din, birey ve toplum arasındaki ilişkiyi yorumlar.	İslam dininin temel inanç, ibadet ve ahlaki esasları bireysel, sosyal ve iktisadi hayatla ilişkilendirilerek ele alınır.
3.2.	İslam dininin can, nesil, akıl, mal ve din emniyetiyle ilgili ortaya koyduğu ilke ve hedefleri analiz eder.	Canın korunmasında, "iş sağlığı ve güvenliği"; malın korunmasında, "haksız kazanç"; aklın korunmasında, "zararlı alışkanlıklar"; neslin korunmasında, "aile kurumunun önemi" gibi konulara da değinilir.
3.3.	Hz. Yusuf'un (a.s.) örnek hayatından ilkeler çıkarır.	Hz. Yusuf'un (a.s.) hayatı, sahih kaynaklarda yer alan rivayetler ışığında ayrıntıya girilmeden ve öğrenci düzeyi dikkate alınarak ele alınır.
4.1.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğruluğu ve güvenilir kişiliği ile peygamberlerin özellikleri arasında ilişki kurar.	
4.2.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) merhametli ve affedici oluşunu davranışlarında yansıtmaya özen gösterir.	
4.3.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) istişareye verdiği önemi ortaya koyan örnek olaylardan hareketle gündelik hayatla ilgili çıkarımlarda bulunur.	
4.4.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) cesaret ve kararlılığını örnek olaylarla açıklar.	
4.5.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hakkı gözetmedeki hassasiyetine örnekler verir.	
4.6.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) insanlara verdiği değeri örneklerle açıklar.	
4.7.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) örnek davranışlarının toplumsal hayattaki önemini değerlendirir.	
4.8.	Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hikmetli söz ve davranışlarıyla insanları iyiye ve güzele yönlendirdiğini fark eder.	
5.2.	Ayetlerden hareketle Kur'an'ın ana konularını sınıflandırır.	Kur'an-ı Kerim'in ana konuları; inanç, ibadet, ahlak, sosyal hayat ve kıssalar öğrenci düzeyine uygun olarak ele alınır.
5.3.	Kur'an-ı Kerim'in temel özelliklerini değerlendirir.	Kur'an-ı Kerim'in temel özellikleri; Kur'an'ın iyiye, doğruya ve güzele yönlendirmesi, kötülüklerden sakındırması, yol göstermesi, açıklayıcı olması, insanları düşünmeye ve aklını kullanmaya yöneltmesi gibi konular öğrenci düzeyine uygun olarak ele alınır.

\* Öğretim programlarında bazı kazanımlara ait açıklamaların bulunmamasından kaynaklı tablolarda bu kısımlar (kazanıma ilişkin açıklamalar) boş bırakılmıştır.

8.sınıf DKAB dersine ait kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 1.5 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; "Zekat ve Sadaka" başlıklı ikinci

ünitede, İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği öneme, zekat, sadaka ve infakın bireysel ve toplumsal önemine ve sosyal adaletsizliğin çözüm önerilerinden biri olduğuna ve Hz. Şuayb'ın davetinde ölçü ve tartıda dürüstlüğe verdiği öneme, “Din ve Hayat” başlıklı üçüncü ünite, İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarının bireysel, iktisadi ve toplumsal hayatla ilişkilendirilmesine, İslam dininin can, mal, akıl, nesil ve dinin korunmasıyla ilgili ortaya koyduğu ilkelere ve Hz. Yusuf'un ahlaki özelliklerine, “Hz. Muhammed'in Örnekliliği” başlıklı dördüncü ünite, Hz. Muhammed'in doğruluğu ve güvenilir kişiliğine, merhametli ve affedici oluşuna, istişareye verdiği öneme, cesaret ve kararlılığına, hakkı gözetmesine, insanlara verdiği değere, örnek davranışlarının toplumsal hayattaki önemine ve insanları iyiye ve güzele yönlendirmesine yer verilmiştir. “Kur'an-ı Kerim ve Özellikleri” başlıklı beşinci ünite ise, Kur'an-ı Kerim'in temel konuları arasında yer alan inanç, ibadet, ahlak ve sosyal hayata, kıssalara, Kur'an'ın doğruya, iyiye ve güzele yönlendirmesi, kötülüklerden sakındırması, yol göstermesi vb. konulara değinilmiştir. Bütün bu kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Temel eğitim DKAB dersi öğretim programında öğrencilerin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülen 4.sınıf düzeyinde üç ünite, altı kazanım, 5.sınıf düzeyinde üç ünite, dokuz kazanım, 6.sınıf düzeyinde beş ünite, on kazanım, 7.sınıf düzeyinde beş ünite, on kazanım ve 8.sınıf düzeyinde dört ünite, on altı kazanım olmak üzere toplam elli bir kazanım tespit edilmiştir.

### **1.3.5.2. Ahlak Okuryazarlığının Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıf) DKAB Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri**

Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programında sınıf düzeylerinde öğrencilerin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülen kazanımlar ve kazanımlara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Aşağıdaki tablolarda bu kazanımlara ve bu kazanımlara ilişkin açıklamalara<sup>282</sup> yer verilmiştir.

---

<sup>282</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)” (2018), 15-35.

**Tablo 1.6. Ortaöğretim 9. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler**

Ünite Numarası/ Kazanım Numarası	Kazanım	Kazanıma İlişkin Açıklama
1.1.	İslam'da bilginin kaynaklarını açıklar.	İslam'ın bilgi kaynaklarında; selim akıl, doğru haber ve salim duyu organlarının yanı sıra bilgi ve düşünme kaynakları hakkında felsefe ve bilim dünyasındaki yapılan değerlendirmeler, İslam kelamının epistemolojik yaklaşımları bağlamında ele alınır. Rüya, keşif ve ilhamın İslam âlimlerince bilgi kaynağı olarak kabul edilmediğine vurgu yapılır. Ayrıca güncel bilgi kaynaklarına (dijital kayıtlar gibi) değinilir. Bilgiyi sevmeye, doğru bilgiye ulaşma ve faydalı bilgi ile bilginin ahlakı, bilginin kullanımı ve muhafazası gibi konulara da değinilir.
3.1.	İslam'da ibadet kavramını ve ibadetin kapsamını açıklar.	İslam'da ibadetin kapsamı konusunda Allah'ın rızasına dayanan her davranışın ibadet olduğuna, bazı ibadetlerin (namaz, oruç, hac, zekât gibi) belirli bir vaktinin ve uygulanma şeklinin olduğuna, bazı ibadetlerin ise belirli bir vaktinin olmadığına değinilir.
3.2.	İslam'da ibadetlerin yapılış amacını ve önemini fark eder.	
3.5.	İbadetlerin, bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlar.	İbadetlerin teşri hikmeti üzerinde durulur ve ibadetlerin toplumsal yönüne değinilir.
4.2.	Gençlerin kişilik gelişiminde dinî ve ahlaki değerler ile örf ve âdetlerin yerini tartışır.	Gençlerin kişilik gelişimine değerlerin etkisi günlük hayattan örneklerle açıklanır.
4.3.	Temel değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirir.	İslam düşünce geleneğinde öne çıkan temel "insani erdem ve değerler" den hikmet, adalet, iffet ve şecaat konularına yer verilir. İnsanın düşünme, arzu ve gazap gibi konularda ölçülü olması, itidal üzere hareket etmesi, bedeni ve maddi hazlara aşırı düşkünlükten korunması, gönül tokluğu gibi anlamlara gelen iffet kavramı, ahlaki ve felsefi boyutlarıyla ele alınır.

\* Öğretim programlarında bazı kazanımlara ait açıklamaların bulunmamasından kaynaklı tablolarda bu kısımlar (kazanıma ilişkin açıklamalar) boş bırakılmıştır.

9.sınıf DKAB dersine ait kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 1.6 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; "Bilgi ve İnanç" başlıklı birinci ünite, İslam'da bilginin kaynaklarına ve bilgi ahlakına, "İslam ve İbadet" başlıklı üçüncü ünite, ibadetlerin bireyin ahlak gelişimi üzerindeki etkilerine, toplumsal yönüne ve İslam'da ibadet kavramına ve ibadetin kapsamına, ibadetin yapılış amacı ve önemi konularına yer verilmiştir. "Gençlik ve Değerler" başlıklı dördüncü ünite ise, gençlerin kişilik gelişiminde dini ve ahlaki değerlerin etkisine ve İslam düşüncesindeki temel değerlerden hikmet, adalet, iffet ve şecaat kavramının ahlaki boyutlarına değinilmiştir. Bütün bu kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Tablo 1.7. Ortaöğretim 10. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler**

Ünite Numarası/ Kazanım Numarası	Kazanım	Kazanıma İlişkin Açıklama
2.2.	Hız. Muhammed'in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatıyla ilişkilendirir.	
2.3.	Hız. Muhammed ile genç sahabiler arasındaki iletişimi değerlendirir.	
2.4.	Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır.	"Bilge ve Kahraman Bir Genç: Hız. Ali", "Genç Bir Davetçi: Erkam b. Ebi'l-Erkam", "Genç Bir Öğretmen: Mus'ab b. Umeyr", "Genç Bir Komutan: Üsame b. Zeyd", "Genç Bir Yönetici: Muaz b. Cebel", "Genç Bir Âlim: Hız. Aişe", "Genç Bir Anne: Hız. Fatıma", "Sorumluluk Sahibi Bir Genç: Esmâ binti Ebi Bekir", "Habeş Kralının Huzurunda Bir Genç: Cafer b. Ebi Talib" konularına yer verilir.
3.1.	İslam dininin aile kurumuna verdiği önemi fark eder.	
3.3.	İslam dininin çevre sorunlarına yaklaşımını ve çözüm önerilerini değerlendirir.	
3.4.	İslam dini ve sosyal değişim arasında ilişki kurar.	Dinin sabiteleri ve değişkenleri üzerinde durulur; bazı dinî hüküm ve yorumların zamana ve mekâna göre değişebileceğine değinilir.
3.5.	İslam dininin ekonomik hayatla ilgili ilkelerini yorumlar.	
3.6.	İslam dininin sosyal adaletle ilgili ilkelerini açıklar.	
4.1.	İslam ahlakının konusu ve gayesini açıklar.	
4.2.	Ahlak ile terbiye arasındaki ilişki kurar.	Duygu yönetimi, düşünce yönetimi, davranış yönetimi, irade yönetimi gibi konular ayet ve hadislerle ilişkilendirilerek ele alınır.
4.3.	İslam ahlakında yerilen bazı davranışları ayet ve hadislerle açıklar.	Kazanım kapsamında yalan ve iftira, mahremiyetin ihlali (tecessüs), gıybet, haset, suizan, hile ve israf konularına değinilir. Öğrencilerin İslam ahlakında yerilen bazı davranışların, bireysel ve toplumsal zararlarını değerlendirmelerine yönelik etkinliklere yer verilir.
4.4.	Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.	

\* Öğretim programlarında bazı kazanımlara ait açıklamaların bulunmamasından kaynaklı tablolarda bu kısımlar (kazanıma ilişkin açıklamalar) boş bırakılmıştır.

10.sınıf DKAB dersine ait kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 1.7 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; "Hız. Muhammed ve Gençlik" başlıklı ikinci ünite, Hız. Muhammed'in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarına, genç sahabiler ile olan iletişimine ve bazı genç sahabilerin merhamet, adalet, sorumluluk vb. öne çıkan özelliklerine, "Din ve Hayat" başlıklı üçüncü ünite, İslam dininin aile kurumuna verdiği öneme, çevre sorunlarına yaklaşımına ve çözüm önerilerine, ekonomik hayatla ve sosyal adaletle ilgili ilkelerine, İslam dini ve sosyal değişim arasındaki ilişkiye vurgu yapılmıştır. "Ahlaki Tutum ve Davranışlar" başlıklı dördüncü ünite ise, İslam ahlakının konusuna ve gayesine, ahlak ile terbiye arasındaki ilişkiye, İslam dininde yerilen; yalan, gıybet, suizan, israf, iftira, tecessüs, hile ve suizan gibi davranışların bireysel ve toplumsal zararlarına ve tutum ve davranışlarda ölçülü olma konularına

değnilmiştir. Bütün bu kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Tablo 1.8. Ortaöğretim 11. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler**

Ünite Numarası/ Kazanım Numarası	Kazanım	Kazanıma İlişkin Açıklama
1.1.	Hayatı anlamlandırırda ahiret inancının önemini fark eder.	Kur'an-ı Kerim'den dünya hayatının amacıyla ilgili örnekler verilmesine özen gösterilir.
1.2.	Dünya hayatı ile ahiret hayatı arasında ilişki kurar.	
2.1.	Hiz. Muhammed'in örnek şahsiyetini tanıır.	Hiz. Muhammed'in beşerî yönü ile ilgili ayetlerden örnek verilmesine özen gösterilir. Hiz. Muhammed'in ahlaki özellikleri örneklerle ele alınır. Öğrencilerin, İslam'ı anlamada Hiz. Muhammed'in örnek şahsiyetinin yerini analiz edebileceği etkinliklere yer verilir.
3.1.	Kur'an'ı Kerim'de geçen bazı kavramları yorumlar.	Cihat kavramı; anlam genişliği göz önünde bulundurularak salt savaş ile sınırlandırılmadan tüm boyutlarıyla ve Mekki ve Medeni ayetlerin bu kavrama yüklediği anlamlar bağlamında ele alınır. Cihadın bir ibadet olarak farzı ayın ve farz-ı kifaye olduğu durumlara değinilir. Bu kapsamda ceht, mücahede, davet, tebliğ, irşat, emr-i bi'l-maruf ve nehy-i ani'l-münker, kıtal/mukatele ve şehadet kavramlarına yer verilir.
3.2.	Kur'an'ı Kerim'de geçen kavramları tanımanın İslam'ı doğru anlamadaki önemini fark eder.	
4.1.	İnançla ilgili yaklaşımları tartışır.	İnançla ilgili yaklaşımlardan teizm, deizm, materyalizm, pozitivizm, sekülerizm, agnostisizm, ateizm ve nihilizme yer verilir. İnançla ilgili yaklaşımlar ele alınırken "kötülük problemi" üzerinde durulur ve problemin inançla ilgili yaklaşımlarla olan ilişkisine değinilir.
4.2.	Yeni dini akımların özelliklerini değerlendirir.	"Milenyum Tarikatları", "Kıyamet Tarikatları" gibi adlarla sınıflandırılan yeni dini akımların ortak yönlerine, ortaya çıkma ve yaygınlaşma sebeplerine ve ülkemize olan yansımalarına güncel örneklerle yer verilir. Dini değerlerin istismarının olumsuz sonuçlarına değinilir; din istismarının siyasi, ekonomik ve sosyal sebepleri üzerinde durulur. Bu kapsamda FETÖ gibi illegal, çıkarıcı yapı ve gruplara değinilir. Batı'da ortaya çıkan "İslamofobi/İslam karşıtlığı" gibi ırkçı akımların gelişmesine sebep olarak gösterilen hem söylemleri hem de eylemleriyle başta Müslüman halklar olmak üzere dünya üzerinde yaşayan pek çok halka zarar veren, DEŞ gibi şiddet odaklı, terörist, illegal ve marjinal gruplara değinilir.

\* Öğretim programlarında bazı kazanımlara ait açıklamaların bulunmamasından kaynaklı tablolarda bu kısımlar (kazanıma ilişkin açıklamalar) boş bırakılmıştır.

11. sınıf DKAB dersine ait kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 1.8 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; "Din ve Ahiret" başlıklı birinci ünite, ahiret inancının bireyin hayatı anlamlandırmasına ve bireyin dünya ile ahiret hayatı arasında ilişki kurarak davranışlarını şekillendirmesine, "Kur'an'a Göre Hiz. Muhammed" başlıklı ikinci ünite, Hiz. Muhammed'in ahlaki özelliklerine, "Kur'an'da Bazı Kavramlar" başlıklı üçüncü ünite, Kur'an'ı Kerim'de geçen hidayet, ihsan, ihlas, takva, sırat-ı müstakim, cihat, salih amel kavramlarına vurgu yapılmıştır. "İnançla İlgili Meseleler" başlıklı dördüncü ünite ise, inançla ilgili yaklaşımlara, kötülük problemine

ve yeni dini akımların dini ve ahlaki değerlere zarar verici etkilerine değinilmiştir. Bütün bu kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Tablo 1.9. Ortaöğretim 12. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler**

Ünite Numarası/ Kazanım Numarası	Kazanım	Kazanıma İlişkin Açıklama
2.2.	Dini anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan bazı şahsiyetleri tanıır.	Dini anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan şahsiyetlerden; Ebu Hanife, Cafer es-Sadık, Maturidi, Şafii, Eş'ari, Ahmet Yesevi, Mevlana Celaleddin-i Rumi, Ahi Evran, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre, Sarı Saltuk, Hacı Bayram-ı Veli'ye öğrenci seviyesine göre yer verilir. Dini anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan şahsiyetlerin ortak değerimiz olduğuna değinilir.
3.2.	Tasavvufi düşüncede ahlaki boyutun önemini fark eder.	Edep ve insan-ı kâmil kavramlarının tasavvufi düşüncedeki yerine de değinilir.
3.3.	Kültürümüzde etkin olan bazı tasavvufi yorumları tanıır.	Yesevilik, Kadirilik, Rifailik, Mevlevilik, Nakşibendilik ve Alevilik-Bektaşılık konularına yer verilir.
4.1.	Dini meselelerin çözümünüyle ilgili temel ilke ve yöntemleri analiz eder.	Güncel dini meselelerin çözümünü için öne sürülen ilke ve yöntemlerin, İslâm âlimlerinin üzerinde icma ettiği temel esas ve hükümlere ters düşmemesi, bu önerilerin "zarûrât-ı diniye" adı verilen kesin hükümlere aykırı olmaması gibi ilkelere vurgu yapılır. İslâm'ın ortaya koyduğu çözümlerin temel amacının, insanların can, nesil, akıl, mal ve din emniyetini güvence altına almak olduğuna dikkat çekilir. Çözüm önerilerinin fitrata, yani Allah'ın koyduğu dengeye ve yaratılışa aykırı olmamasına; temel ahlaki değerleri ihlal etmemesi gerektiğine değinilir. Sorunların ele alınmasında, farklı uzmanlık alanlarına ve kolektif akla başvurulmasının önemi üzerinde durulur.
4.2.	İslâm'ın ekonomik hayatla ilgili ahlaki ölçülerini yorumlar.	İslâm'ın mülkiyet anlayışı, fakirlik problemine bakışı ve fakirliğin çözümünü için ortaya koyduğu ilkeler ele alınır. İslâm'da işçi ve işveren haklarına yer verilir. Ayrıca "İş Sağlığı ve Güvenliği" kapsamında "güvenli yaşam" hususuna da değinilir.
4.3.	Gıda maddeleri ve bağımlılık konusundaki dini ve ahlaki ilkeleri açıklar.	Yiyecek ve içecekler konusunda "Eşyada asıl olan ibahadır." ilkesi kapsamında "yasakların sınırlı, helaller alanının ise geniş olduğu" vurgulanır. İslâm dinine göre yenilmesi ve içilmesi yasaklanmış olan gıdalara örnekler verilir. Yiyecek ve içeceklerle ilgili yasakların delillerine ve hikmetlerine yer verilir. Genetiği ve öz niteliği değiştirilmiş yiyecek ve içeceklerin insanın beden ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerine değinilir. Uyuşturucu madde, alkol ve sigara kullanımı ile kumar oynamak gibi bağımlılığa neden olan zararlı alışkanlıklara yer verilir.
4.4.	Sağlık ve tıpla ilgili bazı meseleleri dini ve ahlaki ölçüler çerçevesinde yorumlar.	Otopsi, ötenazi, organ nakli, kan bağıışı, haram maddelerle tedavi ve intihar konularına ayrıntıya girilmeden öğrenci seviyesi dikkate alınarak yer verilir.
5.1.	Hinduizm'in doğuşunu ve gelişim sürecini özetler.	Hinduizm'in; tarihçesine, inanç esaslarına, ritüellerine, sembollerine ve kutsal mekânlarına yer verilir.
5.2.	Budizm'in doğuşunu ve gelişim sürecini özetler.	Budizm'in; tarihçesine, inanç esaslarına, ritüellerine, sembollerine ve kutsal mekânlarına yer verilir.
5.3.	Konfüçyanizm'in doğuşunu ve gelişim sürecini özetler.	Konfüçyanizm'in; tarihçesine, inanç esaslarına, ritüellerine, sembollerine ve kutsal mekânlarına yer verilir.
5.4.	Taoizm'in doğuşunu ve gelişim sürecini özetler	Taoizm'in; tarihçesine, inanç esaslarına, ritüellerine, sembollerine ve kutsal mekânlarına yer verilir.

12.sınıf DKAB dersine ait kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların yer aldığı Tablo 1.9 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; "Anadolu'da İslâm" başlıklı birinci

ünitede, dini anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan bazı şahsiyetlerin ahlaki duruşlarına ve faaliyetlerine, “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” başlıklı ikinci ünite, tasavvuf düşüncesinde ahlaki boyutun önemine ve kültürümüzde etkili olan bazı tasavvufi yorumların ahlaki prensiplerine, “Güncel Dini Meseleler” başlıklı dördüncü ünite, dini meselelerin çözümünde temel ahlaki ilke ve prensiplerin dikkate alınması gerektiğine ayrıca ekonomik hayatta, gıda maddeleri ve bağımlılık konusunda, sağlık ve tıpla ilgili meselelerde ahlaki ilke ve değerlerin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılmıştır. “Hint ve Çin Dinleri” başlıklı beşinci ünite ise, Hint ve Çin dinlerinde olan adalet, doğruluk, saygı, sevgi, yardımseverlik, hırsızlık yapmamak, insan öldürmemek, yalan söylememek gibi evrensel ahlak ilkelerine değinilmiştir. Bütün bu kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programında öğrencilerin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülen 9.sınıf düzeyinde üç ünite, altı kazanım, 10.sınıf düzeyinde üç ünite, on iki kazanım, 11.sınıf düzeyinde dört ünite, yedi kazanım ve 12.sınıf düzeyinde dört ünite, on bir kazanım olmak üzere toplam otuz altı kazanım tespit edilmiştir.

Sonuç olarak temel eğitim ve ortaöğretim DKAB dersi öğretim programları incelendiğinde DKAB dersinin yer aldığı bütün sınıf kademelerindeki ve hemen hemen her ünite, her kazanımdaki kazanımların ve kazanımlara ilişkin açıklamaların bireyin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca DKAB dersinde ayetlere, hadislere, peygamber kıssalarına, Hz. Muhammed’in hayatından örnekler, sahabilerin hayatından kesitlere ve dini anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan bazı şahsiyetlerin hayatlarından kesitlere yer verilmek suretiyle bireyin ahlaki ilke ve değerleri bilme, ahlaki tutum ve davranışları fark etme, ahlaki değerlerin bireysel ve toplumsal önemini fark etme, ahlaki davranışları kendi hayatıyla ilişkilendirme, ahlaki sorunların olası sonuçlarını ve olumsuz yansımalarını fark etme, ahlaki durumlara farklı perspektiflerden bakabilme, ahlaki olguları değerlendirme, ahlaki yargıya ulaşma, kendi yaşantısını ahlaki ilkelere göre düzenleme, empati kurma ve ahlaki değerleri muhakeme etme gibi ahlak okuryazarlığı becerilerine katkı sağlamaya yönelik kazanımlara yer verildiği ifade edilebilir. Öğretim programlarında mevcut olan kazanımlardan ve kazanımlara ilişkin açıklamalardan hareketle DKAB dersinde İslam dini temelli bir

anlayışla ahlak okuryazarlığı becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı söylenilebilir. Yine DKAB dersi öğretim programlarında, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde ahlak okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına yönelik İslam dini temelli bir anlayışla somut örneklere sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, katılımcılarına, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi ve ahlak okuryazarlığı becerisine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem dayalı araştırmalar nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak araştırmada gerçekliğe yönelik daha çoğulcu ve sağlıklı verilere ulaşmayı hedeflemektedir. Nicel yöntemlerle değişkenler arası ilişki incelenerek gerçeğe ilişkin genelde miktar belirten sayısal veriler toplanmakta, istatistiksel işlemler kullanılarak analiz edilmekte, bunlara dayalı olarak karşılaştırmalar yapılmakta ve aralarındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığı incelenmektedir. Nitel yöntemlerde ise sosyal veya beşeri bir probleme, bireylerin ya da grupların yüklediği anlamları keşfetmeye ve anlamaya ilişkin bağlamsal nitelikli veriler toplanılarak alternatif bakış açılarına dayalı yorumlar incelenmektedir.<sup>283</sup> Karma yöntem, çalışmalardaki nicel ve nitel araştırma verilerinin birleştirilmesinin veya bütünleştirilmesinin avantajlarını kullanmayı ve her iki yöntemdeki eksiklikleri gidermeyi amaçlamaktadır. Karma yöntem araştırmasının varsayımına göre, nicel veya nitel yöntemlerden yalnızca bir tanesinin kullanılmasındansa, beraber kullanılmasının araştırma problemine ilişkin daha kapsamlı bir anlayışın oluşmasına imkan sağlamaktadır.<sup>284</sup> Böylece karma yöntem ile bu araştırmada detaylı sonuçlara varmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. İki aşamadan oluşan bu desen ile araştırmacının ilk olarak nicel verileri analiz etmesi sonraki aşamada da bu verileri nitel araştırmayla daha detaylı bir şekilde açıklamak için tekrar yapılandırması beklenilmektedir. Bu karma yöntem deseni, nicel

<sup>283</sup> Ali Şimşek, "Araştırma Modelleri", *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, ed. Ali Şimşek (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2018), 100.

<sup>284</sup> John W. Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, çev. Selçuk Beşir Demir (Ankara: Eğiten Kitap Yayınları, 2017), 4-14.

veri sonuçlarını, nitel verilerle açıkladığı için açıklayıcı; nicel araştırmayı, nitel araştırma takip ettiği içinde sıralı olarak isimlendirilmektedir.<sup>285</sup>

Araştırmanın nicel boyutunda, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeyleri, genel tarama modeli kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Genel tarama modeli, örnekleme üzerinden evren hakkında genel bir yargıya varmayı ve çıkarsamalarda bulunmayı amaçlamaktadır.<sup>286</sup> Bu model, evrenin tümünden ya da ondan alınacak bir grup üzerinden evren genelindeki tutum, eğilim ya da görüşlerin nicel veya numerik olarak betimlenmesini sağlamaktadır.<sup>287</sup> Araştırmanın nitel boyutunda ise, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı becerisine yönelik görüşleri, durum çalışması modeli ile açıklanmaya çalışılmıştır. Durum çalışması, araştırmada “niçin”, “neden” ve “nasıl” sorularını temele alan, araştırmacının bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren bir modeldir.<sup>288</sup> Bu modelde, incelenen toplumsal olay veya olgu, araştırmacı tarafından kontrol altında tutulmayarak kendi süreci içerisinde incelemeye tabi tutulur.<sup>289</sup>

## 2.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

Araştırmanın katılımcıları, “Nicel Boyut İçin Evren ve Örneklem” ve “Nitel Boyut İçin Çalışma Grubu” başlıkları altında ele alınmıştır.

### 2.2.1. Nicel Boyut İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Birimi-İstatistik Şubesi’nden (EK-4) alınan verilere göre Muş ilinde görev yapmakta olan toplam 469 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen istatistik verilerine göre Muş ilinde görev yapan DKAB öğretmeni sayısı Tablo 2.1’de verilmiştir.

<sup>285</sup> Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 15.

<sup>286</sup> Şimşek, “Araştırma Modelleri”, 92.

<sup>287</sup> Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 111; Creswell, *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 155.

<sup>288</sup> Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008), 276.

<sup>289</sup> Fatma Çapcıoğlu - Öznur Kalkan Açıkgöz, “Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri”, *Bilimsel Araştırma Süreçleri Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş*, ed. Özcan Güngör (Ankara: Grafiker Yayınları, 2018), 215.

**Tablo 2.1. Muş İlinde Görev Yapan DKAB Öğretmeni Sayısına İlişkin Veriler**

İlçe	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Bulanık	38	36	74
Hasköy	13	24	37
Korkut	15	18	33
Malazgirt	32	20	52
Merkez	115	136	251
Varto	11	11	22
<b>Toplam</b>	<b>224</b>	<b>245</b>	<b>469</b>

**Kaynak:** (Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Birimi-İstatistik Şubesi, 2023)

Tablo 2.1 incelendiğinde araştırmanın evreni kapsamında Muş ilinde toplam 469 DKAB öğretmeni görev yapmaktadır. DKAB öğretmenlerinden; 115 kadın ve 136 erkek olmak üzere toplam 251 öğretmen Muş il merkezinde, 38 kadın ve 36 erkek olmak üzere toplam 74 öğretmen Bulanık'ta, 32 kadın ve 20 erkek olmak üzere toplam 52 öğretmen Malazgirt'te, 13 kadın ve 24 erkek olmak üzere toplam 37 öğretmen Hasköy'de, 15 kadın ve 18 erkek olmak üzere toplam 33 öğretmen Korkut'ta ve 11 kadın ile 11 erkek olmak üzere toplam 22 öğretmen Varto'da görev yapmaktadır. En çok öğretmenin bulunduğu Muş il merkezi ve Bulanık ilçesi, araştırma veri kaynağının büyük bir kısmını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapmakta olan 215 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, her bir bireyin örnekleme girme şansının eşit olduğu ve bir örneklem çerçeve listesinin hazırlanarak örnekleme dahil edilecek bireylerin bu listeden tamamen tesadüfi olarak seçildiği örnekleme yöntemidir.<sup>290</sup>

Evrendeki kişi sayısı bilindiği için örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki denklem kullanılmıştır:<sup>291</sup>

$$n = Nt^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q$$

<sup>290</sup> Erdal Aksoy vd., "Bilimsel Araştırmalarda Evren, Örneklem, Varsayım ve Değişken", *Bilimsel Araştırma Süreçleri Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş*, ed. Özcan Güngör (Ankara: Grafiker Yayınları, 2018), 147.

<sup>291</sup> Sevgi Yıldız, "Sosyal Bilimlerde Örneklem Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalardan Örneklem Kuramına Bütüncül Bir Bakış", *Kesit Akademi Dergisi* 11 (Aralık 2017), 433.

Denkleimde kullanılan simgeler;

N: Evrenin büyüklüğü (469),

n: Örneklemin büyüklüğü,

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı) (0,5),

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı) (0,5),

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan teorik değer (1,96),

d: Hata payı, anlamlarını ifade etmektedir (0,05).

Araştırmanın %95 güven aralığında ve 0,05 örnekleme hatası ile teorik t değeri 1,96'ya denk gelmektedir. Araştırma verileri denklemde yerine konulduğunda;

$$n = 469 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5 / (0,05)^2 \times (469-1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5$$

$$n = 450,4276 / 2,1304$$

$$n = 211,428 \text{ sonucuna ulaşılmaktadır.}$$

Hesaplamalar sonucuna göre %95 olasılık ve %5 hata oranı ile 469 kişilik evreni temsil edebilecek örneklem sayısının en az 211 olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada 215 DKAB öğretmeni örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik özellikler Tablo 2.2'de verilmiştir.

**Tablo 2.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Örneklemin Demografik Özellikleri**

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	113	52,6
	Erkek	102	47,4
Yaş	22-27 yaş arası	34	15,8
	28-33 yaş arası	114	53,0
	34-39 yaş arası	36	16,7
	40 yaş ve üzeri	31	14,4
Medeni durum	Evli	129	60,0
	Bekar	86	40,0
Mezun olunan ortaöğretim kurumu	İmam Hatip Lisesi (İHL)	146	67,9
	Diğer Liseler	69	32,1
Mezun olunan yükseköğretim kurumu	İlahiyat/ İslami İlimler	127	59,1
	İDKAB/DKAB	66	30,7
	İlahiyat (İLİTAM)	22	10,2

**Tablo 2.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Örneklemin Demografik Özellikleri (Devamı)**

Mesleki kıdem	1-5 yıl	97	45,1
	6-10 yıl	88	40,9
	11 yıl ve üzeri	30	14,0
Herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu	Aldım	53	24,7
	Almadım	162	75,3
Ahlaki tutum ve davranışların yerine getirilme noktasında ailelerin genel tutumu	İlgisiz	7	3,3
	Baskıcı	30	14,0
	Aşırı koruyucu	41	19,1
	Dengeli/Demokratik	137	63,7
	<b>Toplam</b>	<b>215</b>	<b>100</b>

Tablo 2.2 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde cinsiyete göre öğretmenlerin %52,6'sı (N=113) kadın, %47,4'ü (N=102) erkektir. Yaşa göre öğretmenlerin %15,8'i (N=34) 22-27 yaş aralığında, %53'ü (N=114) 28-33 yaş aralığında, %16,7'si (N=36) 34-39 yaş aralığında, %14,4'ü (N=31) ise 40 yaş ve üzeridir. Medeni durumuna göre öğretmenlerin %60'ı (N=129) evli, %40'ı (N=86) bekaardır. Mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre öğretmenlerin %67,9'u (N=146) İmam Hatip Lisesi (İHL), %32,1'i (N=69) diğer lise mezunudur. Mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre öğretmenlerin %59,1'i (N=127) İlahiyat/İslami İlimler, %30,7'si (N=66) İDKAB/DKAB, %10,2'si (N=22) ise İlahiyat (İLİTAM) mezunudur. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin %45,1'i (N=97) 1-5 yıl aralığında, %40,9'u (N=88) 6-10 yıl aralığında, %14'ü (N=30) ise 11 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu incelendiğinde %24,7'si (N=53) aldım, %75,3'ü (N=162) almadım; ahlaki tutum ve davranışların yerine getirilme noktasında ailelerin genel tutumu incelendiğinde %3,3'ü (N=7) ilgisiz, %14'ü (N=30) baskıcı, %19,1'i (N=41) aşırı koruyucu, %63,7'si (N=137) ise dengeli/demokratik yanıtlarını vermiş oldukları görülmektedir.

### 2.2.2. Nitel Boyut İçin Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapan 469 DKAB öğretmeni içerisinde 11 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının katılımcılara ulaşmakta yaşadığı

sıkıntıları ortadan kaldırmakta ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır.<sup>292</sup> Bununla birlikte çalışma grubunun belirlenmesinde kendi içerisinde maksimum çeşitlilikleri barındırmasına da dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 2.3’te verilmiştir.

**Tablo 2.3. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri**

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Görev Yaptığı Kurum
Ö1	Kadın	31	8	Lise
Ö2	Erkek	34	11	Ortaokul
Ö3	Kadın	29	3	Ortaokul
Ö4	Kadın	28	5	Lise
Ö5	Erkek	32	9	Lise
Ö6	Kadın	28	3	Ortaokul
Ö7	Kadın	29	4	İlkokul+ Ortaokul
Ö8	Erkek	46	22	Lise
Ö9	Kadın	28	5	Lise
Ö10	Erkek	28	5	Ortaokul
Ö11	Erkek	45	23	Ortaokul

Tablo 2.3 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde katılımcıların 6’sı kadın, 5’i erkektir. Katılımcıların yaşları 28 ile 46 arasında; mesleki kıdemleri ise 3 ile 23 yılları arasında değişmektedir. Katılımcıların 1’i hem ilkokul hem ortaokulda, 5’i sadece ortaokulda, 5’i ise lisede görev yapmaktadır. Çalışma etiği kapsamında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinden kişisel bilgiler talep edilmemiş ve çalışmanın içeriğinde kullanılmamıştır. Yanı sıra çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinin gizliliğini korumak amacıyla öğretmenler görüşme yapılan sıraya göre Ö1, Ö2.....Ö11 şeklinde kodlanmıştır.

### **2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, “Nicel Veri Toplama Aracı” ve “Nitel Veri Toplama Aracı” başlıkları altında ele alınmıştır.

#### **2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Tekin (2022) tarafından geliştirilen, geçerlik ve

<sup>292</sup> Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 113.

güvenirlilik çalışması yapılan “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği” bir arada kullanılmıştır.<sup>293</sup> “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlık Düzeyleri Anketi” (EK-5) başlığı adı altında iki bölüm şeklinde hazırlanıp katılımcılara sunulmuştur.

### **2.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırma için kullanılan kişisel bilgi formunda, ilgili alan yazın incelenerek ve Din Eğitimi Anabilim Dalından 3 akademisyenin ve bilimsel araştırmalar alanından uzman 1 akademisyenin görüşüne başvurularak bazı demografik özellikler bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Demografik özellikler olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin; “cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan ortaöğretim kurumu, mezun olunan yükseköğretim kurumu, mesleki kıdem, herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu ve ahlaki tutum ve davranışların yerine getirilme noktasında ailelerin genel tutumu” bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Formda, çalışmanın amacına hizmet edebileceği düşünülen 8 adet soruya yer verilmiştir.

### **2.3.1.2. Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği**

Bu çalışmada, öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeylerini bazı değişkenler aracılığıyla tespit etmek amacıyla Tekin (2022) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; “Ahlaki Muhakeme” (1,2,3,4.madde), “Ahlaki Farkındalık” (5,6,7,8,9.madde), “Ahlaki İmgelem” (10,11,12,13,14.madde), “Ahlaki Duyarlılık” (15,16,17.madde) ve “Ahlaki Kararlılık” (18,19,20.madde) olmak üzere 5 alt boyuttan ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddelerinin tamamı olumlu ifadeler olup, ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin maddeleri 5’li likert tipi olup “Bana Hiç Uygun Değil (1)”, “Bana Uygun Değil (2)”, “Bana Biraz Uygun (3)”, “Bana Oldukça Uygun (4)” ve “Bana Tamamen Uygun (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin puan sınırları ise şu şekildedir: Bana Hiç Uygun Değil: 1.00-1.80; Bana Uygun Değil: 1.81-2.60; Bana Biraz Uygun: 2.61-3.40; Bana Oldukça Uygun: 3.41-4.20; Bana Tamamen Uygun: 4.21-5.00. Ayrıca ölçekte en yüksek 100, en düşük 20 puan alınabilmektedir.

Tekin tarafından Tuana’nın ahlak okuryazarlık modeli dikkate alınarak hazırlanan bu ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonucunda Tuana’nın belirlemiş olduğu teorik

---

<sup>293</sup> İshak Tekin, “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 22/1 (Haziran 2022), 43-66.

yapıdan (ahlaki duyarlılık, ahlaki muhakeme ve ahlaki hayal gücü/imgelem) farklı olarak 5 boyuttan oluşmaktadır. Tekin, farklılaşan boyutların (ahlaki farkındalık ve ahlaki kararlılık) temelde Tuana'nın modelinde alt boyutlar olarak yer aldığını ve ahlak olgusunun kültürel, toplumsal ve psikolojik özellikler açısından farklılık gösterebileceği gerçeğinden hareketle kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir.<sup>294</sup>

“Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin” yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Tekin (2022) tarafından ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ardından verilerin faktör analizini yapabilmek amacıyla Kaiser-Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi analizlerini yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .90, Bartlett testi değeri ise 3083.97 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin “Ahlaki Muhakeme” faktörü toplam varyansın %29.93’ünü, “Ahlaki Farkındalık” faktörü toplam varyansın %7.47’sini, “Ahlaki İmgelem” faktörü toplam varyansın %6.60’ını, “Ahlaki Duyarlılık” faktörü toplam varyansın %5.71’ini ve “Ahlaki Kararlılık” faktörü toplam varyansın %5.15’ini, ölçeğin tamamı ise varyansın %54.88’ini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı “Ahlaki Muhakeme” alt ölçeği için .79, “Ahlaki Farkındalık” alt ölçeği için .75, “Ahlaki İmgelem” alt ölçeği için .66, “Ahlaki Duyarlılık” alt ölçeği için .62 ve “Ahlaki Kararlılık” alt ölçeği için .50 olarak tespit edilmiş ve alt ölçeklerin kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Tekin, bu değerlerin bütün olarak ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin” geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<sup>295</sup> “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin” araştırmada kullanılmak üzere izni, e-posta yolu ile yazarın kendisinden alınmıştır (EK-1).

Bu çalışma için ölçeğin KMO değeri .91 ve Bartlett testi değeri 2084,29 olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada tespit edilen Cronbach Alpha katsayı değerleri; “Ahlaki Muhakeme” alt boyutu için .82, “Ahlaki Farkındalık” alt boyutu için .75, “Ahlaki İmgelem” alt boyutu için .84, “Ahlaki Duyarlılık” alt boyutu için .82, “Ahlaki Kararlılık” alt boyutu için .67 ve ölçeğin tamamı için .90’dır. Bu değerlerin oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Nitekim bu bulgular araştırmada kullanılan “Ahlak Okuryazarlığı

<sup>294</sup> Tekin, “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, 57.

<sup>295</sup> Tekin, “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, 54-63.

Ölçeğinin” DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

### **2.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Ahlak Okuryazarlığına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. “Ahlak Okuryazarlığına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” (EK-6) başlığı adı altında iki bölüm şeklinde hazırlanıp katılımcılara sunulmuştur.

#### **2.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırma için kullanılan kişisel bilgi formunda, ilgili alan yazın incelenerek ve Din Eğitimi Anabilim Dalından 3 akademisyenin ve bilimsel araştırmalar alanından uzman 1 akademisyenin görüşüne başvurularak bazı demografik özellikler bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Demografik özellikler olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin; “cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yaptığı kurum” bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Formda, 4 adet soruya yer verilmiştir.

#### **2.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcılardan araştırılmak istenen konu hakkında aynı türde bilgilerin toplanmasını amaçlamaktadır. Öncesinde araştırmacıya rehberlik edecek soruların veya konu başlıklarının bulunduğu bir görüşme formu hazırlanmaktadır. Araştırmacı görüşmeyi bu soru veya konu başlıkları çerçevesinde yönlendirmektedir. Ancak bilgi toplama amacıyla ek sorularla da katılımcının konuyu açıklaması istenilebilmekte ve katılımcı da görüşme sürecine müdahale edebilmektedir. Ayrıca görüşme formunda yer alan soruların sırasıyla sorulma zorunluluğu bulunmamaktadır. Görüşmeci, soruları katılımcıya görüşmenin gidişatına göre farklı sırada sorabilmektedir. Nitekim yarı yapılandırılmış görüşme, başlangıçta birtakım soru veya konuların belirli olması yönüyle görüşmeci için daha sistematik veri toplamayı sağlamakta beraberinde de verileri düzenlemeyi ve çözümlmeyi kolaylaştırmaktadır.<sup>296</sup>

---

<sup>296</sup> Çapcıoğlu - Kalkan Açıkgöz, “Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri”, 210; Jale Balaban Salı, “Verilerin Toplanması”, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, ed. Ali Şimşek (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2018), 145.

Bu araştırmada görüşme soruları hazırlanmadan önce literatür taraması yapılarak konuyla ilgili çalışmalar incelenmiştir. 2 DKAB ğretmeni ve 2 akademisyen ile görüşülerek konu ile ilgili düşünceleri değerlendirilmiştir. Daha sonra yapılan literatür taraması, DKAB ğretmenleri ve akademisyenlerden alınan fikirler doğrultusunda hazırlanan görüşme soruları taslağı, Din Eğitimi Anabilim Dalından 3 akademisyenin ve bilimsel araştırmalar alanında uzman 1 akademisyenin görüşüne sunularak soruların ve araştırmanın kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan görüşme formuna ilişkin alınan öneriler sonrasında görüşme sorularının geçerliliğinin ve güvenirliğinin tespit edilmesi amacıyla çalışma grubuna dahil edilmeyen 2 DKAB ğretmenine sorulmuş, soruların konuyu tam olarak yansıttığı tespit edilmiştir. Böylece görüşme formu son şeklini almıştır. Görüşme formu, katılımcıların bazı demografik özellikleriyle (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yaptığı kurum) ilgili soruların olduğu birinci bölüm, 8 adet açık uçlu sorunun bulunduğu ikinci bölüm ve bunlara ilave olarak yapılan görüşmenin bilgilendirme metni, formda katılımcılara sunulmuştur.

## **2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ**

Araştırma süreci başında Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı'ndan etik kurul onay belgesi (EK-2) ve Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden bilimsel araştırma izin belgesi alınmıştır (EK-3). Resmi izin sürecinin ardından veri toplama süreci 2023-2024 eğitim ğretim yılında başlamıştır. Araştırmanın veri toplama süreci, "Nicel Veri Toplama Süreci" ve "Nitel Veri Toplama Süreci" başlıkları altında ele alınmıştır.

### **2.4.1. Nicel Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın nicel verileri, 04.09.2023- 01.12.2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Öncelikle araştırmanın nicel boyutunda kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Ahlak Okuryazarlığı leği" Google Forms aracılığıyla çevrim içi hale getirilmiştir. Böylece soruların eksik cevaplandırılmasının da önüne geçilmiştir. Verilerin toplanması, araştırmacı tarafından katılımcılara WhatsApp ve Telegram uygulamaları üzerinden çevrim içi ankete ait kısa linkin (<https://forms.gle/KhenG4S2WK8HzA4MA>) gönderilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Google Forms üzerinden katılımcılara araştırma konusunda bilgi verilmiş ve verilerin gizlilik esasına uygun olarak toplanılacağı, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıklanmıştır. Katılımcılara

gerçek ve samimi görüşlerini bildirmelerinin çalışma için oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Nitekim araştırmada katılımcılara demografik bazı bilgiler içeren “Kişisel Bilgi Formu” ve “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği” sunulmuş ve çalışmaya katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir. Çalışmanın nicel boyutu, toplamda gönüllü 215 DKAB öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

#### **2.4.2. Nitel Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın nitel veri toplama süreci, nicel veriler toplandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. İlk etapta “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” 16.12.2023-18.12.2023 tarihleri arasında 2 DKAB öğretmeni ile pilot olarak gerçekleştirilmiş ve bu öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler asıl çalışmaya dahil edilmemiştir. Görüşmeler neticesinde öğretmenlerin soruları doğru anladığı görülmüştür. Daha sonraki etapta 20.12.2023-19.01.2024 tarihleri arasında katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ve ses kaydı almaya elverişli bir ortamda bireysel ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı katılımcılara kendisi ve araştırmanın amacı hakkında kısa bilgiler vermiştir. Görüşmelerin ikinci bir kişiyle paylaşılmayacağı bu konuda gerekli hassasiyetin gösterileceği katılımcılara ifade edilmiştir. Ayrıca görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği daha sonra kayıtların yazılı belge haline getirilip kendilerine iletileceği belirtilmiştir. Ardından katılımcıların rızası alınarak ses kayıt açılmış ve görüşmeler tamamlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, toplamda gönüllü 11 DKAB öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

#### **2.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırmada verilerin analizi, “Nicel Verilerin Analizi” ve “Nitel Verilerin Analizi” başlıkları altında ele alınmıştır.

##### **2.5.1. Nicel Verilerin Analizi**

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği” ile toplanan veriler SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilen veriler Excel programına aktarılmış, bağımsız değişkenler ve ölçek maddeleri sayısal ifadelerle kodlanarak SPSS 22.0 paket programına taşınmıştır. Daha sonra yapılacak olan test türlerini belirlemek amacıyla ilk önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Dağılımın normallığı, skewness (çarpıklık) ve kurtosis

(basıklık) değerlerine bakılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 2.4’te ölçeğin toplamının ve alt boyutlarının normal dağılım sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 2.4. DKAB Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Ölçeğin Normal Dağılım Sonuçları**

				Skewness		Kurtosis	
Alt Boyut	N	X	Ss	İstatistik	Std. Er.	İstatistik	Std.Er.
Ahlaki Muhakeme	215	4,33	,568	-,790	,166	,347	,330
Ahlaki Farkındalık	215	4,08	,603	-,454	,166	,056	,330
Ahlaki İmgelem	215	4,14	,608	-,636	,166	,560	,330
Ahlaki Duyarlılık	215	4,19	,584	-,436	,166	,257	,330
Ahlaki Kararlılık	215	3,48	,802	-,061	,166	-,114	,330
Ölçeğin Toplamı	215	4,07	,491	-,412	,166	,212	,330

Tablo 2.4 incelendiğinde ölçekten elde edilen verilerin skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerine göre ölçeğin toplamının ve alt boyutlarının tamamının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Büyüköztürk’e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir.<sup>297</sup> Normal dağılımın olduğu durumlarda veri analizinde parametrik testler uygulanmaktadır. Çıkarımsal analizlerde iki kategorili bağımsız değişkenler için “bağımsız gruplar t-testi (Independent Samples T-Testi)”, üç veya daha fazla kategorili bağımsız değişkenler içinde “tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA)” kullanılmaktadır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu durumlarda, grup varyansları eşit ise ortalama puanlarının çoklu karşılaştırılmasında sıklıkla Tukey HSD (A), Tukey WSD (B), Scheffe, Bonferroni ve Fischer’in LSD testi kullanılmaktadır.<sup>298</sup> Bu çalışmada cinsiyet, medeni durum, mezun olunan ortaöğretim kurumu ve herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu değişkenleri açısından farklılaşmayı tespit edebilmek için “bağımsız gruplar t-testi” kullanılmıştır. Yaş, mezun olunan yükseköğretim kurumu, mesleki kıdem ve ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailenin genel tutumu değişkenleri açısından farklılaşmayı tespit edebilmek için ise “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmıştır. ANOVA testi sonrasında verilerin ikili karşılaştırmalarında

<sup>297</sup> Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021), 40.

<sup>298</sup> Özcan Güngör vd., “SPSS’de İstatistiğe Giriş”, *Bilimsel Araştırma Süreçleri Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş*, ed. Özcan Güngör (Ankara: Grafiker Yayınları, 2018), 255-263; Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 48-49.

örneklemelerin eşit olmamasından kaynaklı LSD testi yapılarak anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu bulunmuştur.<sup>299</sup> Tüm testlerde istatistiksel önem düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Ayrıca verilerin değerlendirilmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri dikkate alınmıştır.

### 2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ile toplanan veriler MAXQDA 2020 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. MAXQDA genellikle sosyal araştırmalarda nitel verilerin analizinde kullanılan ve içerisinde görsel araçların yoğun bir şekilde yer aldığı analiz programıdır.<sup>300</sup> Bu araştırmada öncelikle katılımcılar ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları her bir katılımcı için Word programına aktarılmış ve hazırlanan dosyalar katılımcı teyidini sağlamak amacıyla katılımcıların onayına sunulmuştur. Katılımcıların onayının ardından veriler soru temelli gruplandırılarak Word programında düzenlenmiştir. Düzenlenen metinlerin kodlanmasına geçmeden önce tüm veriler dikkatlice ve defalarca okunmuştur. Daha sonra danışman öğretim üyesi ile eş zamanda bireysel serbest kodlamalar yapılmış ardından kodların karşılaştırılması yapılmıştır. Uygun olmadığı düşünülen kodlar değerlendirmenin dışında kalmıştır. Ardından verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla veriler, MAXQDA 2020 paket programına taşınarak içerik analizinde bulunulmuştur. Araştırmanın bulgular bölümünde ana temalar çerçevesinde oluşturulan kodlar, frekans değerlerine de yer verilerek hiyerarşik kod-alt kod modeliyle sunulmuştur. Ayrıca araştırma verilerinin dış geçerliğinin sağlanması yönüyle öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler, değiştirilmeden çalışmanın gerekli yerlerinde tırnak işareti içinde ve italik olarak verilmiştir.

---

<sup>299</sup> Murat Kayri, “Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/1 (2009), 56.

<sup>300</sup> Udo Kuckartz - Stefan Rädiker, *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video* (Cham: Springer, 2019), 4-5.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular “Nicel Boyuta İlişkin Bulgular” ve “Nitel Boyuta İlişkin Bulgular” başlıkları altında ele alınmıştır.

#### 3.1. NİCEL BOYUTA İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda DKAB öğretmenlerinin “Ahlak Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Anketine” verdikleri yanıtlar bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

##### 3.1.1. DKAB Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeylerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 3.1’de sunulmuştur.

**Tablo 3.1. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Analizleri**

Alt Boyutlar	N	X	Ss	Min.	Max.
Ahlaki Muhakeme	215	4,33	,568	2,50	5,00
Ahlaki Farkındalık	215	4,08	,603	2,20	5,00
Ahlaki İmgelem	215	4,14	,608	1,80	5,00
Ahlaki Duyarlılık	215	4,19	,584	2,33	5,00
Ahlaki Kararlılık	215	3,48	,802	1,33	5,00
Ölçeğin Toplamı	215	4,07	,491	2,60	5,00

Tablo 3.1’de verilen puan ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin ahlak okuryazarlık toplam ortalama puanlarının ( $X=4,07$ ) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının ortalama puanlarının; “ahlaki muhakeme” ( $X=4,33$ ), “ahlaki duyarlılık” ( $X=4,19$ ), “ahlaki imgelem” ( $X=4,14$ ), “ahlaki farkındalık” ( $X=4,08$ ) ve “ahlaki kararlılık” ( $X=3,48$ ) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki muhakeme” boyutunda “bana tamamen uygun” düzeyinde, “ahlaki farkındalık”, “ahlaki imgelem”, “ahlaki duyarlılık”, “ahlaki kararlılık” boyutlarında ve ölçeğin tamamında ise “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ölçeğin toplamında DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeyleri yüksek seviyededir. Usluoğlu ve Elkatmış<sup>301</sup> tarafından üniversite

<sup>301</sup> Usluoğlu - Elkatmış, “Examining the Relationship Between Moral Literacy and Art Literacy of University Students”, 463.

öğrencilerinin ahlak okuryazarlıkları ve sanat okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelemesinin amaçlandığı çalışmada ise üniversite öğrencilerinin ölçek genelinde ahlak okuryazarlık puan ortalamaları toplamı ( $X=71,47$ ) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde üniversite öğrencilerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin yüksek puana yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarındaki puan ortalamaları incelendiğinde “ahlaki imgelem” boyutunda ( $X=19,54$ ), “ahlaki farkındalık” boyutunda ( $X=16,35$ ), “ahlaki muhakeme” boyutunda ( $X=15,57$ ), “ahlaki duyarlılık” boyutunda ( $X=11,45$ ) ve “ahlaki kararlılık” boyutunda ( $X=9,54$ ) olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları arasında en fazla puan ortalamasının olduğu boyut “ahlaki imgelem”, en az puan ortalamasının olduğu boyut ise “ahlaki kararlılık” tır. Bu da çalışma bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir.

### **3.1.2. DKAB Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeylerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan ortaöğretim kurumu, mezun olunan yükseköğretim kurumu, mesleki kıdem, herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu, ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailenin genel tutumu) göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### **3.1.2.1. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.2’de sunulmuştur.

**Tablo 3.2. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	T	P
Ahlaki Muhakeme	Kadın	113	4,43	,47	213	2,52	<b>,013</b>
	Erkek	102	4,23	,64			
Ahlaki Farkındalık	Kadın	113	4,16	,55	213	2,03	<b>,043</b>
	Erkek	102	3,99	,64			
Ahlaki İmgelem	Kadın	113	4,22	,51	213	1,93	,054
	Erkek	102	4,05	,69			
Ahlaki Duyarlılık	Kadın	113	4,29	,49	213	2,54	<b>,012</b>
	Erkek	102	4,08	,65			
Ahlaki Kararlılık	Kadın	113	3,42	,77	213	-1,19	,234
	Erkek	102	3,55	,82			
Ölçeğin Toplamı	Kadın	113	4,14	,40	213	1,95	,052
	Erkek	102	4,00	,56			

\* p>0,05- Tabloda anlamlı farklılaşmanın olduğu boyutlarda p değeri kalın yazılmıştır.

Tablo 3.2'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin "ahlaki muhakeme" alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t(213)=2,52$ ;  $p<.05$ ]. Ahlaki muhakeme alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ( $X=4,43$ ) erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $X=4,23$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani bu da kadın öğretmenlerin ahlaki muhakeme düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin ahlaki muhakeme alt boyutuna ilişkin "bana tamamen uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.2'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin "ahlaki farkındalık" alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t(213)=2,03$ ;  $p<.05$ ]. Ahlaki farkındalık alt boyutunda, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ( $X=4,16$ ) erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $X=3,99$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani bu da kadın öğretmenlerin ahlaki farkındalık düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin ahlaki farkındalık alt boyutuna ilişkin "bana oldukça uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.2'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki imgelem” alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t(213)=1,93$ ;  $p>.05$ ]. Ahlaki imgelem alt boyutuna ilişkin kadın ( $X=4,22$ ) öğretmenlerin “bana tamamen uygun” düzeyinde, erkek ( $X=4,05$ ) öğretmenlerin ise “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.2'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki duyarlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t(213)=2,54$ ;  $p<.05$ ]. Ahlaki duyarlılık alt boyutunda, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ( $X=4,29$ ) erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $X=4,08$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani bu da kadın öğretmenlerin ahlaki duyarlılık düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ahlaki duyarlılık alt boyutuna ilişkin kadın öğretmenler “bana tamamen uygun” düzeyinde görüş bildirirken, erkek öğretmenlerin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.2'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki kararlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t(213)=-1,19$ ;  $p>.05$ ]. Kadın ( $X=3,42$ ) ve erkek ( $X=3,55$ ) öğretmenlerin ahlaki kararlılık alt boyutuna ilişkin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.2'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t(213)=1,95$ ;  $p>.05$ ]. Kadın ( $X=4,14$ ) ve erkek ( $X=4,00$ ) öğretmenlerin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Usluoğlu ve Elkatmış<sup>302</sup> tarafından yapılan çalışmada ölçeğin toplamında üniversite öğrencilerinin ahlak okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu da çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak çalışma bulgularından farklı olarak Usluoğlu ve Elkatmış tarafından yapılan çalışmada ölçeğin alt

---

<sup>302</sup> Usluoğlu - Elkatmış, “Examining the Relationship Between Moral Literacy and Art Literacy of University Students”, 464.

boyutlarının tamamında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre ahlak okuryazarlık puan ortalamaları ölçeğin toplamında ve “ahlaki farkındalık”, “ahlaki imgelem” ve “ahlaki duyarlılık” alt boyutlarında daha yüksek, “ahlaki muhakeme” ve “ahlaki kararlılık” alt boyutlarında ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu da çalışma bulgularını kısmen desteklemektedir. Yine Sparks<sup>303</sup> tarafından üniversite öğrencilerinin ahlaki duyarlılığı üzerine yapılan çalışmada da kadınların erkeklerden daha fazla ahlaki duyarlılık sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu da çalışma bulgularını desteklemektedir. Öte yandan bu araştırmada ölçeğin “ahlaki muhakeme”, “ahlaki farkındalık” ve “ahlaki duyarlılık” alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın sebebi; kadınların erkeklere göre daha duyarlı olmaları, olaylara daha hassas yaklaşımları, duygusal bağ kurma becerilerinin ve empati kurma becerilerinin daha gelişmiş olması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca kadınların erkeklere nazaran daha erken yaşlarda ergenlik dönemine girmesinden ötürü toplumun kadınlardan ahlaki değerleri yerine getirme noktasında beklentisinin artması ve kadınlarında bu beklentileri karşılamaya çalışması, bu durum üzerinde etkili olabilir.

### 3.1.2.2. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.3. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyutlar	Yaş	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	P	AF
Ahlaki Muhakeme	22-27	34	4,22	,57	G. arası	,873	3	,291	,898	,443	-
	28-33	114	4,35	,55	G. içi	68,323	211	,324			
	34-39	36	4,29	,64	Toplam	69,196	214				
	40+	31	4,43	,52							
Ahlaki Farkındalık	22-27	34	4,09	,62	G. arası	,815	3	,272	,743	,527	-
	28-33	114	4,11	,57	G. içi	77,130	211	,366			
	34-39	36	3,95	,71	Toplam	77,945	214				
	40+	31	4,12	,53							

<sup>303</sup> Sparks, “A Social Cognitive Explanation of Situational and Individual Effects on Moral Sensitivity”, 51.

**Tablo 3.3. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları (Devamı)**

Ahlaki İmgelem	22-27	34	4,08	,62	G. arası	,557	3	,186	,497	,685	-
	28-33	114	4,15	,56	G. içi	78,774	211	,373			
	34-39	36	4,08	,70	Toplam	79,330	214				
	40+	31	4,23	,63							
Ahlaki Duyarlılık	22-27	34	4,07	,60	G. arası	,842	3	,281	,819	,485	-
	28-33	114	4,20	,56	G. içi	72,287	211	,343			
	34-39	36	4,17	,59	Toplam	73,129	214				
	40+	31	4,30	,61							
Ahlaki Kararlılık	22-27	34	3,14	,77	G. arası	8,266	3	2,75	4,49	,004	a<b, a<c, a<d, b<d
	28-33	114	3,45	,76	G. içi	129,46	211	,614			
	34-39	36	3,65	,85	Toplam	137,72	214				
	40+	31	3,80	,77							
Ölçeğin Toplamı	22-27	34	3,97	,50	G. arası	,864	3	,288	1,19	,312	-
	28-33	114	4,08	,45	G. içi	50,759	211	,241			
	34-39	36	4,04	,55	Toplam	51,623	214				
	40+	31	4,19	,51							

\*p>0,05- Tabloda anlamlı farklılaşmanın olduğu boyutlarda p değeri kalın yazılmıştır. (a) 22-27, (b) 28-33, (c) 34-39, (d) 40+

Tablo 3.3'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin "ahlaki muhakeme" alt boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F(3-211)=,898; p>0,05]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 40 yaş ve üzeri (X=4,43), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 22-27 yaş arası (X=4,22) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki muhakeme alt boyutuna ilişkin tüm alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması "bana tamamen uygun" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin "ahlaki farkındalık" alt boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F(3-211)=,743; p>0,05]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 40 yaş ve üzeri (X=4,12), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 34-39 yaş arası (X=3,95) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki farkındalık alt boyutuna ilişkin tüm alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması "bana oldukça uygun" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin "ahlaki imgelem" alt boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $F(3-211)=,497$ ;  $p>0,05$ ]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 40 yaş ve üzeri ( $X=4,23$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 22-27 yaş arası ( $X=4,08$ ) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki imgelem alt boyutuna ilişkin 22-27 yaş arası, 28-33 yaş arası ve 34-39 yaş arası alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, 40 yaş ve üzeri alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki duyarlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $F(3-211)=,819$ ;  $p>0,05$ ]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 40 yaş ve üzeri ( $X=4,30$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 22-27 yaş arası ( $X=4,07$ ) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki duyarlılık alt boyutuna ilişkin 22-27 yaş arası, 28-33 yaş arası ve 34-39 yaş arası alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, 40 yaş ve üzeri alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki kararlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F(3-211)=4,49$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; yaşı 22-27 arası ile 28-33 arası öğretmenler arasında yaşı 28-33 arası lehine; yaşı 22-27 arası ile 34-39 arası öğretmenler arasında 34-39 arası lehine; yaşı 22-27 arası ile 40 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 40 yaş ve üzeri lehine ve yaşı 28-33 arası ile 40 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 40 yaş ve üzeri lehine olduğu görülmektedir. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 40 yaş ve üzeri ( $X=3,80$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 22-27 yaş arası ( $X=3,14$ ) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki kararlılık alt boyutuna ilişkin 22-27 yaş arası alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması “bana biraz uygun” düzeyinde, 28-33 yaş arası, 34-39 yaş arası ve 40 yaş ve üzeri alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana oldukça uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $F(3-211)=1,19$ ;  $p>0,05$ ]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 40 yaş ve üzeri ( $X=4,19$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 22-27 yaş arası ( $X=3,97$ ) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin tüm alt kategorilerde verilen cevapların ortalaması "bana oldukça uygun" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmada ölçeğin "ahlaki kararlılık" alt boyutunda ortaya çıkan bu anlamlı farklılaşmanın sebebi; bireyin yaşı ilerledikçe başkalarının bakış açılarını anlama becerisinin gelişmesi, yaşam deneyiminin artması ve bunlara bağlı olarak ahlaki değerlere gün geçtikçe daha sıkı bağlı kalması sonucu belirli ahlaki olgunluğa erişmesiyle açıklanabilir. Ayrıca her geçen gün toplumda artan ahlaki sorunların genç kuşakları ahlaki olarak duyarsızlaştırabileceği gerçeği göz önüne alındığında bu durumun genç kuşakların ahlaki kararlılık düzeylerini olumsuz etkileyebileceği şeklinde de yorumlanabilir.

### 3.1.2.3. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.4'te sunulmuştur.

**Tablo 3.4. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre T-Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	X	Ss	Sd	T	p
Ahlaki Muhakeme	Evli	129	4,35	,54	213	,391	,696
	Bekar	86	4,31	,60			
Ahlaki Farkındalık	Evli	129	4,12	,59	213	1,09	,273
	Bekar	86	4,03	,61			
Ahlaki İmgelem	Evli	129	4,16	,59	213	,502	,616
	Bekar	86	4,11	,62			
Ahlaki Duyarlılık	Evli	129	4,23	,54	213	1,06	,289
	Bekar	86	4,14	,63			
Ahlaki Kararlılık	Evli	129	3,59	,78	213	2,36	<b>,019</b>
	Bekar	86	3,33	,81			

**Tablo 3.4. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre T-Testi Analiz Sonuçları (Devamı)**

Ölçeğin Toplamı	Evli	129	4,11	,46	213	1,34	,179
	Bekar	86	4,02	,52			

\*  $p>0,05$ - Tabloda anlamlı farklılaşmanın olduğu boyutlarda p değeri kalın yazılmıştır.

Tablo 3.4'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki muhakeme” alt boyutuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t(213)=-,391$ ;  $p>.05$ ]. Evli ( $X=4,35$ ) ve bekar ( $X=4,31$ ) öğretmenlerin ahlaki muhakeme alt boyutuna ilişkin “bana tamamen uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.4'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki farkındalık” alt boyutuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t(213)=1,09$ ;  $p>.05$ ]. Evli ( $X=4,12$ ) ve bekar ( $X=4,03$ ) öğretmenlerin ahlaki farkındalık alt boyutuna ilişkin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.4'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki imgelem” alt boyutuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t(213)=-,502$ ;  $p>.05$ ]. Evli ( $X=4,16$ ) ve bekar ( $X=4,11$ ) öğretmenlerin ahlaki imgelem alt boyutuna ilişkin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.4'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki duyarlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t(213)=1,06$ ;  $p>.05$ ]. Ahlaki duyarlılık alt boyutuna ilişkin evli ( $X=4,23$ ) öğretmenler “bana tamamen uygun” düzeyinde görüş bildirirken, bekar ( $X=4,14$ ) öğretmenlerin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.4'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki kararlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t(213)=2,36$ ;  $p<.05$ ]. Ahlaki kararlılık alt boyutunda, evli öğretmenlerin puan ortalamaları ( $X=3,59$ ) bekar öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $X=3,33$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani bu da evli öğretmenlerin ahlaki kararlılık düzeylerinin bekar öğretmenlerden daha yüksek

olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ahlaki kararlılık alt boyutuna ilişkin evli öğretmenler “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirirken, bekar öğretmenlerin “bana biraz uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.4’teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t(213)=1,34$ ;  $p>.05$ ]. Evli ( $X=4,11$ ) ve bekar ( $X=4,02$ ) öğretmenlerin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bu araştırmada ölçeğin “ahlaki kararlılık” alt boyutunda evli öğretmenlerin lehine ortaya çıkan bu anlamlı farklılaşmanın sebebi; evlilik müessesesinin çiftler arasında bağlılığı, sadakati ve dayanışmayı gerektirmesinin evli çiftlerin ahlaki değerlere daha güçlü bağlanmalarını sağlaması olabilir. Yine evlilik müessesesinin getirmiş olduğu sorumluluklar; çiftlerin daha duyarlı ve bilinçli olmalarını ve ahlaki problemleri daha iyi değerlendirebilmelerini sağlayabilir şeklinde yorumlanabilir.

#### 3.1.2.4. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile mezun olunan ortaöğretim kurumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.5’te sunulmuştur.

**Tablo 3.5. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre T-Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu	N	X	Ss	Sd	T	p
Ahlaki Muhakeme	İHL	146	4,34	,54	213	,410	,682
	Diğer Liseler	69	4,31	,62			
Ahlaki Farkındalık	İHL	146	4,07	,59	213	-,216	,829
	Diğer Liseler	69	4,09	,63			
Ahlaki İmgelem	İHL	146	4,16	,59	213	,899	,370
	Diğer Liseler	69	4,08	,63			
Ahlaki Duyarlılık	İHL	146	4,18	,56	213	-,379	,705
	Diğer Liseler	69	4,21	,62			

**Tablo 3.5. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumuna Göre T-Testi Analiz Sonuçları (Devamı)**

Ahlaki Kararlılık	İHL	146	3,53	,74	213	1,14	,253
	Diğer Liseler	69	3,39	,91			
Ölçeğin Toplamı	İHL	146	4,09	,46	213	,542	,588
	Diğer Liseler	69	4,05	,54			

\* p>0,05

Tablo 3.5'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki muhakeme” alt boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [t(213)=,410; p>.05)]. Ahlaki muhakeme alt boyutuna ilişkin İHL'den mezun (X=4,34) olan ve diğer liselerden mezun (X=4,31) olan öğretmenlerin “bana tamamen uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.5'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki farkındalık” alt boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [t(213)=-,216; p>.05)]. Ahlaki farkındalık alt boyutuna ilişkin İHL'den mezun (X=4,07) olan ve diğer liselerden mezun (X=4,09) olan öğretmenlerin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.5'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki imgelem” alt boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [t(213)=,899; p>.05)]. Ahlaki imgelem alt boyutuna ilişkin İHL'den mezun (X=4,16) olan ve diğer liselerden mezun (X=4,08) olan öğretmenlerin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.5'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki duyarlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [t(213)=-,379; p>.05)]. Ahlaki duyarlılık alt boyutuna ilişkin İHL'den mezun (X=4,18) olan öğretmenler “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirirken, diğer liselerden mezun (X=4,21) olan öğretmenlerin “bana tamamen uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.5'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki kararlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [t(213)=1,14; p>.05)]. Ahlaki kararlılık alt boyutuna ilişkin İHL'den mezun (X=3,53) olan öğretmenler “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirirken, diğer liselerden mezun (X=3,39) olan öğretmenlerin “bana biraz uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.5'teki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin görüşleri mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [t(213)=,542; p>.05)]. Ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin İHL'den mezun (X=4,09) olan ve diğer liselerden mezun (X=4,05) olan öğretmenlerin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Araştırmanın bulgularından hareketle İHL mezunu ve diğer liselerden mezun olan öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu söylenilebilir. Bu durum üzerinde anne baba tutumları, okul dışında alınan eğitimler, kişisel deneyimler vb. durumlar etkili olabilir.

### 3.1.2.5. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile mezun olunan yükseköğretim kurumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.6'da sunulmuştur.

**Tablo 3.6. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumuna Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Ahlaki Muhakeme	İlahiyat/İslami İlimler	127	4,30	,59	G. arası	,479	2	,240	,740	,479
	İDKAB/ DKAB	66	4,36	,52	G. içi	68,716	212	,324		
	İlahiyat (İLİTAM)	22	4,45	,53	Toplam	69,196	214			

**Tablo 3.6. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumuna Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları (Devamı)**

Ahlaki Farkındalık	İlahiyat/İslami İlimler	127	4,05	,59	G. arası	,715	2	,358	,982	,376
	İDKAB/ DKAB	66	4,07	,61	G. içi	77,230	212	,364		
	İlahiyat (İLİTAM)	22	4,25	,63	Toplam	77,945	214			
Ahlaki İmgelem	İlahiyat/İslami İlimler	127	4,12	,62	G. arası	,600	2	,300	,808	,447
	İDKAB/ DKAB	66	4,13	,58	G. içi	78,730	212	,371		
	İlahiyat (İLİTAM)	22	4,30	,58	Toplam	79,330	214			
Ahlaki Duyarlılık	İlahiyat/İslami İlimler	127	4,16	,57	G. arası	,608	2	,304	,889	,413
	İDKAB/ DKAB	66	4,21	,58	G. içi	72,521	212	,342		
	İlahiyat (İLİTAM)	22	4,33	,60	Toplam	73,129	214			
Ahlaki Kararlılık	İlahiyat/İslami İlimler	127	3,45	,80	G. arası	1,570	2	,785	1,22	,297
	İDKAB/ DKAB	66	3,46	,81	G. içi	136,15	212	,642		
	İlahiyat (İLİTAM)	22	3,74	,72	Toplam	137,72	214			
Ölçeğin Toplamı	İlahiyat/İslami İlimler	127	4,04	,51	G. arası	,689	2	,345	1,43	,241
	İDKAB/ DKAB	66	4,07	,44	G. içi	50,933	212	,240		
	İlahiyat (İLİTAM)	22	4,24	,50	Toplam	51,623	214			

\* p>0,05

Tablo 3.6'daki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki muhakeme” alt boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F(3-212)=,740; p>0,05]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının İlahiyat (İLİTAM) mezunu (X=4,45), en düşük aritmetik ortalama puanının ise İlahiyat/İslami İlimler mezunu (X=4,30) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki muhakeme alt boyutuna ilişkin tüm alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6'daki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki farkındalık” alt boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F(3-212)=,982; p>0,05]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının İlahiyat (İLİTAM) mezunu (X=4,25), en düşük aritmetik ortalama puanının ise İlahiyat/İslami İlimler mezunu (X=4,05) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki farkındalık alt boyutuna ilişkin

İlahiyat/İslami İlimler ve İDKAB/DKAB alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, İlahiyat (İLİTAM) alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6'daki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki imgelem” alt boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F(3-212)=,808; p>0,05]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının İlahiyat (İLİTAM) mezunu (X=4,30), en düşük aritmetik ortalama puanının ise İlahiyat/İslami İlimler mezunu (X=4,12) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki imgelem alt boyutuna ilişkin İlahiyat/İslami İlimler ve İDKAB/DKAB alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, İlahiyat (İLİTAM) alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6'daki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki duyarlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F(3-212)=,889; p>0,05]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının İlahiyat (İLİTAM) mezunu(X=4,33), en düşük aritmetik ortalama puanının ise İlahiyat/İslami İlimler mezunu(X=4,16) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki duyarlılık alt boyutuna ilişkin İlahiyat/İslami İlimler alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, İlahiyat (İLİTAM) ve İDKAB/DKAB alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6'daki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki kararlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F(3-212)=1,22; p>0,05]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının İlahiyat (İLİTAM) mezunu (X=3,74), en düşük aritmetik ortalama puanının ise İlahiyat/İslami İlimler mezunu (X=3,45) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki kararlılık alt boyutuna ilişkin

tüm alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6’deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin görüşleri mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $F(3-212)=1,43$ ;  $p>0,05$ ]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının İlahiyat (İLİTAM) mezunu ( $X=4,24$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise İlahiyat/İslami İlimler mezunu ( $X=4,04$ ) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin İlahiyat/İslami İlimler ve İDKAB/DKAB alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, İlahiyat (İLİTAM) alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmadaki bu bulgulara göre İlahiyat/İslami İlimler, İDKAB/DKAB ve İlahiyat (İLİTAM) mezunu öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu söylenilebilir. Bu durumun sebebi, öğretmenlerin benzer eğitim süreçlerinden geçmeleri ve hemen hemen aynı akademisyenlerin eğitimini almalarından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

### 3.1.2.6. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.7’de sunulmuştur.

**Tablo 3.7. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	p	AF
Ahlaki Muhakeme	1-5	97	4,22	,53	G. arası	2,446	2	1,22	3,88	,022	a<b, a<c
	6-10	88	4,40	61	G. içi	66,750	212	,315			
	11 yıl ve üzeri	30	4,50	,48	Toplam	69,196	214				
Ahlaki Farkındalık	1-5	97	4,03	,58	G. arası	,490	2	,245	,670	,513	-
	6-10	88	4,12	,64	G. içi	77,456	212	,365			
	11 yıl ve üzeri	30	4,13	,53	Toplam	77,945	214				

**Tablo 3.7. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Testi Analiz Sonuçları (Devamı)**

Ahlaki İmgelem	1-5	97	4,08	,54	G. arası	,775	2	,387	1,04	,353	-
	6-10	88	4,16	,69	G. içi	78,555	212	,371			
	11 yıl ve üzeri	30	4,26	,52	Toplam	79,330	214				
Ahlaki Duyarlılık	1-5	97	4,08	,57	G. arası	2,201	2	1,10	3,28	<b>,039</b>	a<b, a<c
	6-10	88	4,25	,60	G. içi	70,928	212	,335			
	11 yıl ve üzeri	30	4,35	,50	Toplam	73,129	214				
Ahlaki Kararlılık	1-5	97	3,29	,76	G. arası	7,039	2	3,52	5,71	<b>,004</b>	a<b, a<c
	6-10	88	3,61	,83	G. içi	130,68	212	,616			
	11 yıl ve üzeri	30	3,74	,68	Toplam	137,72	214				
Ölçeğin Toplamı	1-5	97	3,98	,44	G. arası	1,733	2	,866	3,68	<b>,027</b>	a<b, a<c
	6-10	88	4,13	,54	G. içi	49,890	212	,235			
	11 yıl ve üzeri	30	4,21	,40	Toplam	51,623	214				

\* p>0,05-Tabloda anlamlı farklılaşmanın olduğu boyutlarda p değeri kalın yazılmıştır. (a) 1-5, (b) 6-10, (c) 11 yıl ve üzeri

Tablo 3.7’deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki muhakeme” alt boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [F(3-212)=3,88; p<0,05]. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ile 6-10 yıl arası öğretmenler arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl arası lehine; mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ile 11 yıl ve üzeri öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri lehine olduğu görülmektedir. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 11 yıl ve üzeri (X=4,50), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 1-5 yıl arası (X=4,22) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki muhakeme alt boyutuna ilişkin tüm alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7’deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki farkındalık” alt boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F(3-212)=,670; p>0,05]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 11 yıl ve üzeri (X=4,13), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 1-5 yıl arası (X=4,03) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki

farkındalık alt boyutuna ilişkin tüm alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7’deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki imgelem” alt boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $F(3-212)=1,04$ ;  $p>0,05$ ]. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 11 yıl ve üzeri ( $X=4,26$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 1-5 yıl arası ( $X=4,08$ ) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki imgelem alt boyutuna ilişkin 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, 11 yıl ve üzeri alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7’deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki duyarlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F(3-212)=3,28$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ile 6-10 yıl arası öğretmenler arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl arası lehine; mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ile 11 yıl ve üzeri öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri lehine olduğu görülmektedir. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 11 yıl ve üzeri ( $X=4,35$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 1-5 yıl arası ( $X=4,08$ ) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki duyarlılık alt boyutuna ilişkin 1-5 yıl arası alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde ve 6-10 yıl arası ve 11 yıl ve üzeri alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7’deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki kararlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F(3-212)=5,71$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ile 6-10 yıl arası öğretmenler arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl arası lehine; mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ile 11 yıl ve üzeri öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri lehine olduğu görülmektedir.

Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 11 yıl ve üzeri ( $X=3,74$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 1-5 yıl arası ( $X=3,29$ ) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki kararlılık alt boyutuna ilişkin 1-5 yıl arası alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması “bana biraz uygun” düzeyinde ve 6-10 yıl arası ve 11 yıl ve üzeri alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması ise “bana oldukça uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7’deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F(3-212)=3,68$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ile 6-10 yıl arası öğretmenler arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl arası lehine; mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ile 11 yıl ve üzeri öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri lehine olduğu görülmektedir. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 11 yıl ve üzeri ( $X=4,21$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 1-5 yıl arası ( $X=3,98$ ) DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, 11 yıl ve üzeri alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmada ölçeğin toplamındaki ve “ahlaki muhakeme”, “ahlaki duyarlılık” ve “ahlaki kararlılık” alt boyutlarında ortaya çıkan bu anlamlı farklılaşmanın sebebi; mesleki tecrübesi artan bireyin, zaman içerisinde karşılaştığı pek çok ahlaki sorun karşısında daha duyarlı ve öngörü sahibi olmasıyla açıklanabilir. Bireyin artan sorumluluklarıyla birlikte ahlaki değerleri daha fazla önemsemesi ve ahlaki davranışları yerine getirme noktasında daha tutarlı olması ile yorumlanabilir.

### **3.1.2.7. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Herhangi Bir Dini Grup İçerisinde Din Eğitimi Almalarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.8’de sunulmuştur.

**Tablo 3.8. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Herhangi Bir Dini Grup İçerisinde Din Eğitimi Alma Durumuna Göre T-Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyutlar	Herhangi Bir Dini Grup İçerisinde Din Eğitimi Alma Durumu	N	X	Ss	Sd	T	P
Ahlaki Muhakeme	Aldım	53	4,36	,55	213	,366	,715
	Almadım	162	4,33	,57			
Ahlaki Farkındalık	Aldım	53	4,06	,59	213	-,297	,767
	Almadım	162	4,09	,60			
Ahlaki İmgelem	Aldım	53	4,12	,68	213	-,322	,748
	Almadım	162	4,15	,58			
Ahlaki Duyarlılık	Aldım	53	4,18	,60	213	-,186	,853
	Almadım	162	4,19	,57			
Ahlaki Kararlılık	Aldım	53	3,56	,80	213	,795	,427
	Almadım	162	3,46	,80			
Ölçeğin Toplamı	Aldım	53	4,08	,49	213	,055	,956
	Almadım	162	4,07	,49			

\* p>0,05

Tablo 3.8'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki muhakeme” alt boyutuna ilişkin görüşleri herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [t(213)=,366; p>.05)]. Aldım (X=4,36) ve almadım (X=4,33) cevabını veren öğretmenlerin ahlaki muhakeme alt boyutuna ilişkin “bana tamamen uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.8'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki farkındalık” alt boyutuna ilişkin görüşleri herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [t(213)=-,297; p>.05)]. Aldım (X=4,06) ve almadım (X=4,09) cevabını veren öğretmenlerin ahlaki farkındalık alt boyutuna ilişkin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.8'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki imgelem” alt boyutuna ilişkin görüşleri herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [t(213)=-,322; p>.05)]. Aldım (X=4,12) ve almadım (X=4,15) cevabını veren öğretmenlerin ahlaki imgelem alt boyutuna ilişkin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.8'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki duyarlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t(213)=-,186$ ;  $p>.05$ ]. Aldım ( $X=4,18$ ) ve almadım ( $X=4,19$ ) cevabını veren öğretmenlerin ahlaki duyarlılık alt boyutuna ilişkin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.8'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki kararlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t(213)=,795$ ;  $p>.05$ ]. Aldım ( $X=3,56$ ) ve almadım ( $X=3,46$ ) cevabını veren öğretmenlerin ahlaki kararlılık alt boyutuna ilişkin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.8'deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin görüşleri herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t(213)=,055$ ;  $p>.05$ ]. Aldım ( $X=4,08$ ) ve almadım ( $X=4,07$ ) cevabını veren öğretmenlerin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin “bana oldukça uygun” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle, herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alan veya almayan öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu söylenilebilir. Bu durumun sebebi, dini grup içerisinde alınan eğitimin verimliliğinin, eğitimin süresinin ve öğreticinin tutumunun belirleyici olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca kültürün bireylerin ahlak okuryazarlık düzeylerini şekillendirerek benzerleştirdiği şeklinde de yorumlanabilir.

### **3.1.2.8. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Ahlaki Tutum ve Davranışları Yerine Getirme Noktasında Ailelerin Genel Tutumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.9'da sunulmuştur.

**Tablo 3.9. Ahlak Okuryazarlığı Düzeylerinin Ahlaki Tutum ve Davranışları Yerine Getirme Noktasında Ailelerin Genel Tutumuna Göre ANOVA Testi Analiz**

**Sonuçları**

Alt Boyutlar	Ailelerin Genel Tutumu	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	P	AF
Ahlaki Muhakeme	İlgisiz	7	3,64	,97	G. arası	5,512	3	1,83	6,08	<b>,001</b>	a<b a<c a<d b<c b<d
	Baskıcı	30	4,14	,59	G. içi	63,684	211	,302			
	Aşırı Koruyucu	41	4,47	,50	Toplam	69,196	214				
	Dengeli/ Demokratik	137	4,37	,52							
Ahlaki Farkındalık	İlgisiz	7	3,37	,98	G. arası	5,075	3	1,69	4,89	<b>,003</b>	a<b a<c a<d
	Baskıcı	30	3,98	,59	G. içi	72,871	211	,345			
	Aşırı Koruyucu	41	4,25	,58	Toplam	77,945	214				
	Dengeli/ Demokratik	137	4,09	,56							
Ahlaki İmgelem	İlgisiz	7	3,62	,64	G. arası	4,482	3	1,49	4,21	<b>,006</b>	a<c, a<d, b<c, b<d
	Baskıcı	30	3,89	,67	G. içi	74,848	211	,355			
	Aşırı Koruyucu	41	4,18	,57	Toplam	79,330	214				
	Dengeli/ Demokratik	137	4,21	,58							
Ahlaki Duyarlılık	İlgisiz	7	3,76	,62	G. arası	3,613	3	1,20	3,65	<b>,013</b>	a<c, a<d, b<c, b<d
	Baskıcı	30	3,96	,67	G. içi	69,515	211	,329			
	Aşırı Koruyucu	41	4,30	,54	Toplam	73,129	214				
	Dengeli/ Demokratik	137	4,23	,55							
Ahlaki Kararlılık	İlgisiz	7	3,04	,52	G. arası	5,817	3	1,93	3,10	<b>,028</b>	b<d
	Baskıcı	30	3,23	,68	G. içi	131,91	211	,625			
	Aşırı Koruyucu	41	3,36	,84	Toplam	137,72	214				
	Dengeli/ Demokratik	137	3,60	,80							
Ölçeğin Toplamı	İlgisiz	7	3,50	,67	G. arası	4,146	3	1,38	6,14	<b>,001</b>	a<c, a<d, b<c, b<d
	Baskıcı	30	3,87	,51	G. içi	47,477	211	,225			
	Aşırı Koruyucu	41	4,15	,45	Toplam	51,623	214				
	Dengeli/ Demokratik	137	4,12	,46							

\*p>0,05- Tabloda anlamlı farklılaşmanın olduğu boyutlarda p değeri kalın yazılmıştır. (a) İlgisiz, (b) Baskıcı, (c) Aşırı Koruyucu, (d) Dengeli/ Demokratik

Tablo 3.9'daki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin "ahlaki muhakeme" alt boyutuna ilişkin görüşleri ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [F(3-211)=6,08; p<0,05]. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu ilgisiz ile baskıcı olan öğretmenler arasında baskıcı lehine; ilgisiz ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; ilgisiz ile

dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine; baskıcı ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; baskıcı ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine olduğu görülmektedir. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının aşırı koruyucu ( $X=4,47$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise ilgisiz ( $X=3,64$ ) aile tutumuna sahip DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki muhakeme alt boyutuna ilişkin ilgisiz ve baskıcı alt kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, aşırı koruyucu ve dengeli/demokratik alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9'daki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki farkındalık” alt boyutuna ilişkin görüşleri ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F(3-211)=4,89$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu ilgisiz ile baskıcı olan öğretmenler arasında baskıcı lehine; ilgisiz ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; ilgisiz ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine olduğu görülmektedir. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının aşırı koruyucu ( $X=4,25$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise ilgisiz ( $X=3,37$ ) aile tutumuna sahip DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki farkındalık alt boyutuna ilişkin ilgisiz kategorisinde verilen cevapların ortalaması “bana biraz uygun” düzeyinde, baskıcı ve dengeli demokratik kategorisinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, aşırı koruyucu alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9'daki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki imgelem” alt boyutuna ilişkin görüşleri ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F(3-211)=4,21$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu ilgisiz ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu

lehine; ilgisiz ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine; baskıcı ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; baskıcı ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine olduğu görülmektedir. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının dengeli/demokratik ( $X=4,21$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise ilgisiz ( $X=3,62$ ) aile tutumuna sahip DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki imgelem alt boyutuna ilişkin ailenin tutumu ilgisiz, baskıcı ve aşırı koruyucu kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, dengeli/demokratik alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9'daki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki duyarlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F(3-211)=3,65$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu ilgisiz ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; ilgisiz ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine; baskıcı ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; baskıcı ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine olduğu görülmektedir. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının aşırı koruyucu ( $X=4,30$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise ilgisiz ( $X=3,76$ ) aile tutumuna sahip DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki duyarlılık alt boyutuna ilişkin ailenin tutumu ilgisiz ve baskıcı kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde, aşırı koruyucu ve dengeli/demokratik alt kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana tamamen uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9'daki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin “ahlaki kararlılık” alt boyutuna ilişkin görüşleri ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F(3-211)=3,10$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu baskıcı ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında

dengeli/demokratik lehine olduğu görülmektedir. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının dengeli/demokratik ( $X=3,60$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise ilgisiz ( $X=3,04$ ) aile tutumuna sahip DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin ahlaki kararlılık alt boyutuna ilişkin ailenin tutumu ilgisiz, baskıcı ve aşırı koruyucu kategorilerinde verilen cevapların ortalaması “bana biraz uygun” düzeyinde, dengeli demokratik kategorisinde verilen cevapların ortalaması ise “bana oldukça uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9’deki bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı ölçeğinin toplamına ilişkin görüşleri ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F(3-211)=6,14$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu ilgisiz ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; ilgisiz ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine; baskıcı ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; baskıcı ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine olduğu görülmektedir. Değişken kategorilerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının aşırı koruyucu ( $X=4,15$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise ilgisiz ( $X=3,50$ ) aile tutumuna sahip DKAB öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin tüm alt kategorilerde verilen cevapların ortalaması “bana oldukça uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle ailelerin ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında genel tutumunun, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerini etkileyen oldukça önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Öte yandan ölçeğin toplamında ve ölçeğin alt boyutlarının tamamında ailesinin tutumu dengeli/demokratik ve aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmama ile beraber, ölçeğin toplamında ve ölçeğin “ahlaki muhakeme”, “ahlaki farkındalık” ve “ahlaki duyarlılık” alt boyutlarında ailesinin tutumu aşırı koruyucu olan öğretmenlerin ahlak okuryazarlık puan ortalamaları, ailesinin tutumu dengeli/demokratik olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi, araştırmada öğretmenlerin, ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında

ailelerinin tutumlarını algılayışlarını ölçen bir tutum envanterinin kullanılmamasından kaynaklanmış olabileceği söylenilebilir.

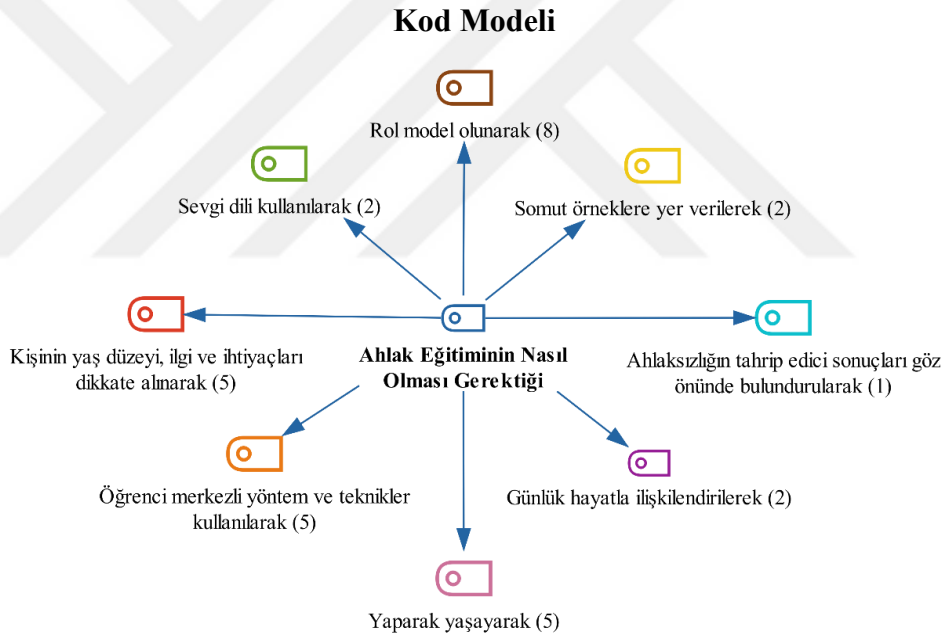
### 3.2. NİTEL BOYUTA İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda DKAB öğretmenlerinin “Ahlak Okuryazarlığına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formunda” yer alan sorulara ait yanıtlarından hareketle ahlak okuryazarlığı becerisine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

#### 3.2.1. Ahlak Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Bulgular

DKAB öğretmenlerinin ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.1’de sunulmuştur.

Şekil 3.1. Ahlak Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt



\*Araştırmaya katılan öğretmenler birden çok görüş belirttikleri için frekans değerlerinin toplamı araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısından (11) daha fazladır.

Şekil 3.1 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri frekans değerlerine göre; “rol model olunarak” (Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11), “yaparak yaşayarak” (Ö1,Ö2,Ö8,Ö10,Ö11), “kişinin yaş düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak” (Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö9), “öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılarak” (Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö10), “günlük hayatla ilişkilendirilerek” (Ö4,Ö9), “somut örneklere yer verilerek” (Ö7,Ö10), “sevgi dili kullanılarak” (Ö2,Ö3) ve “ahlaksızlığın tahrip edici sonuçları göz önünde

bulundurularak” (Ö8) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde “rol model olunarak” kodunun öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin “rol model olunarak” kodu üzerinde duran Ö3 ve Ö4, bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Ahlak eğitimi verecek bir öğretmen, öğrencilere rol model olmalıdır. Çünkü çocuklar anlattıklarımızdan ziyade davranışlarımızı yapmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmen hem okulda hem de okul dışında hal ve hareketlerine dikkat etmeli ve örnek davranışlar sergilemelidir. Öğretmenin anlattıkları ile davranışları tutarlı olmalıdır. Aksi takdirde anlattıkları öğrenciye geçmeyecektir.” (Ö3)*

*“Ahlak eğitimi yalnızca öğretmenin konuyu çok iyi bilmesi ve mesleki anlamda çok iyi anlatmasıyla amacına ulaşmayacaktır. Öğretmenin rol model olması da bu anlamda önemlidir.” (Ö4)*

Ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin “yaparak yaşayarak” kodu üzerinde duran Ö1, bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Ahlak duyu organlarıyla kavranabilen somut bir nesne olmamasından ötürü ahlaki değerlerin eğitimi ve öğretimi de hayli zor olmaktadır. Öncelikle kişinin ahlaki değerleri içselleştirebilmesi gerekmektedir. Bunun için ahlak eğitiminin verilmesinde yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştirildiği eğitimlerin devreye koyulması önemlidir. Çünkü öğrencinin öğrendiği ahlaki değerlerle ilgili teorik bilgiyi pratiğe dökme imkanı elde etmesi, bu değerleri gerçek hayatta nasıl uygulaması gerektiğini kavramasına yardımcı olacaktır.” (Ö1)*

Ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin “kişinin yaş düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak” kodu üzerinde duran Ö6, bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Öğretmen öğrencilere ahlak eğitimi verirken öğrencilerin yaş düzeyini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak derste çeşitli içeriklere yer vermelidir. Ben ortaokulda görev yapıyorum. Özellikle 5. sınıf öğrencileri hikaye dinlemeyi, resim çizmeyi ve boyama yapmayı çok seviyorlar. Bundan ötürü derste öğrencilerin yaş düzeyini dikkate alarak ahlak konuları ile ilgili bir hikaye anlatıyorum ardından hikayedeki ahlaki konuyla alakalı resim çizmelerini veya boyama kağıtları dağıtarak boyama yapmalarını istiyorum. Böylece öğrenciler derste, ahlaki konuları hem eğlenerek hem de daha iyi kavrayarak öğrenebiliyorlar.” (Ö6)*

Ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin “öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılarak” kodu üzerinde duran Ö9 ve Ö3, bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

*“Ahlak eğitiminde öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmaları sağlanabilir. Yine zararlı madde kullanımı, akran zorbalığı, yalan konuşma gibi konularda drama veya örnek olay*

*incelemesi yöntemi kullanılarak öğrencinin empati kurması, olaylara farklı perspektiflerden bakması ve başkalarının duygularını anlaması sağlanabilir.” (Ö9)*

*“Öğretmen derste öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere sık sık yer vererek hem dersi eğlenceli hale getirmeli hem de öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine ortam hazırlamalıdır. Öğretmen eğitsel oyunlar, rol oynama, örnek olay incelemesi, soru cevap gibi yöntem ve tekniklere yer vermelidir. Örneğin dürüstlikle alakalı bir senaryo sınıfta rol oynama yöntemiyle canlandırılabilir. Yine hırsızlıkla ilgili bir örnek olay incelemesine derste yer vererek bu durumun ahlaki boyutu üzerine konuşulabilir.” (Ö3)*

Ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin “günlük hayatla ilişkilendirilerek” kodu üzerinde duran Ö4, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Öğretmen derste ahlak konularına yönelik örnekleri seçerken günlük hayatla ilişkilendirerek vermelidir. Zaten ahlak eğitiminde amacımız sadece öğrencinin ahlaki konuları bilgi düzeyinde bilmesi değil günlük hayatta karşılaşacağı durumlarda da kullanmasıdır. Örneğin çevreyi temiz tutmanın önemi hakkında bilgi sahibi olan bir öğrencinin günlük yaşamında çevreye zarar vermekten kaçınması, çevreyi temiz tutması ve bunları davranış haline getirmesi hedeflenmektedir.” (Ö4)*

Ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin “somut örneklerle yer verilerek” kodu üzerinde duran Ö10, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Öğretmen ahlaki değerlerle ilgili derste bolca somut örneklerle yer vermelidir. Çünkü öğrenciler ahlaki değerleri somut örnekler ile daha etkili ve anlamlı bir şekilde öğrenebilmektedirler. Bundan ötürü derste anlatılacak ahlaki konuyla alakalı Hz. Peygamberin hayatından ve sahabe hayatlarından örneklerle ve çeşitli hikayelere yer verilebilir. Bu örnekler hem öğrencinin ahlaki değerleri içselleştirmesini kolaylaştıracak hem de öğrencinin derse karşı ilgisini artıracaktır.” (Ö10)*

Ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin “sevgi dili kullanılarak” kodu üzerinde duran Ö2 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

*“Ahlak eğitimi temelde iyi ve kötü kavramının öğretilmesiyle mümkün olabilir. Çünkü insan doğduğunda saf bir fitrat ile doğmuş olmakla beraber neyin iyi neyin kötü olduğunu süreç içerisinde öğrenir. Bu öğrenme süreci de dayatma ile değil sevgi dili çerçevesinde sürdürülmelidir.” (Ö2)*

Ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin “ahlaksızlığın tahrip edici sonuçları göz önünde bulundurularak” kodu üzerinde duran Ö8, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ahlaksızlığın tahrip edici sonuçları dikkate alınarak ahlak eğitimi verilmelidir. Yani öğretmen yalnızca öğrencilerin olumlu davranış örneklerini*

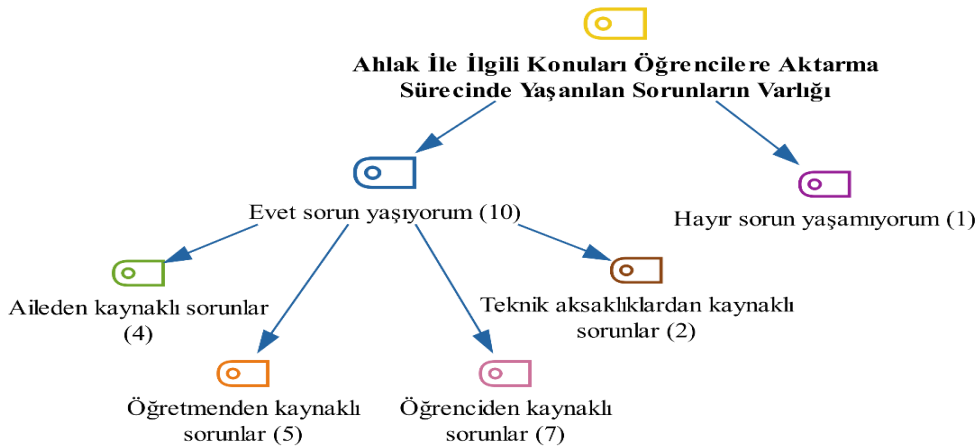
yapmaları noktasında teşvik etmekle kalmayıp, bununla birlikte olumsuz davranış örneklerinin olası sonuçları ve etkileri hakkında da bilgi vermelidir.” (Ö8)

Ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin alan yazın incelendiğinde Bilgin ve Selçuk<sup>304</sup> fırsat oluşturarak, somut örnekler göstererek, akıl ve irade güçlendirilerek; Doğan ve Tosun<sup>305</sup> hayattan örnekler sunularak, ahlaki konuları gerçek hayat üzerine temellendirerek, davranışların sonuçlarına dikkat çekilerek, makul sorumluluklar verilerek; Aydın<sup>306</sup> ise rol model olunarak, sevgi ve şefkate dayalı bir ilişki kurularak, vb. ilkeleri vurgulamaktadırlar. Buradan hareketle öğretmenlerin görüşlerinin literatür ile oldukça benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle genel olarak etkili ve kalıcı bir ahlak eğitiminin verilmesine yönelik görüş bildirdikleri söylenilebilir.

### 3.2.2. Ahlak ile İlgili Konuları Öğrencilere Aktarma Sürecinde Yaşanılan Sorunların Varlığına İlişkin Bulgular

DKAB öğretmenlerinin ahlak ile ilgili konuları öğrencilere aktarma sürecinde yaşanan sorunların varlığına ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.2’de sunulmuştur.

Şekil 3.2. Ahlak ile İlgili Konuları Öğrencilere Aktarma Sürecinde Yaşanılan Sorunların Varlığına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



\*Araştırmaya katılan öğretmenler birden çok görüş belirttikleri için frekans değerlerinin toplamı araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısından (11) daha fazladır.

<sup>304</sup> Bilgin - Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, 96-97.

<sup>305</sup> Doğan - Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, 140-142.

<sup>306</sup> Aydın, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, 62-64.

Şekil 3.2 incelendiğinde öğretmenler ahlak ile ilgili konuları öğrencilere aktarma sürecinde yaşanan sorunların varlığına ilişkin “evet sorun yaşıyorum” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11) ve “hayır sorun yaşamıyorum” (Ö10) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ahlak ile ilgili konuları öğrencilere aktarma sürecinde “evet sorun yaşıyorum” diyen öğretmenlerin yaşadığı sorunların nedenleri frekans değerlerine göre; “öğrenciden kaynaklı sorunlar” (Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11), “öğretmenden kaynaklı sorunlar” (Ö1,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9), “aileden kaynaklı sorunlar” (Ö2,Ö3,Ö5,Ö11) ve “teknik aksaklıklardan kaynaklı sorunlar” (Ö3,Ö6) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde “öğrenciden kaynaklı sorunlar” kodunun öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ahlak konularını öğrencilere aktarma sürecinde sorun yaşadığını belirten Ö4 ve Ö7, yaşadıkları sorunu “öğrenciden kaynaklı sorunlar” koduyla şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Evet sorunlar yaşıyorum. Özellikle öğrencilerden kaynaklı sorunlar yaşıyorum. Çünkü gençler çok fazla sosyal medyadaki olumsuz davranış örneklerine maruz kalıyorlar. Bu da gençlerin ahlaki konuları göz ardı etmelerine ve ahlaki konularda duyarsızlaşmalarına yol açıyor. Bütün bunlarda öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmalarına sebep olmakla beraber ahlaki konuların öğrencilere aktarılma sürecini olumsuz etkiliyor.” (Ö4)*

*“Çok ciddi sorunlarla karşılaşmamakla beraber öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça çeşitli sorunlarla karşılaşabiliyorum. Özellikle ergenlik dönemine giren çocuklar daha çok başına buyruk hareket etmeye, kendini toplumda ispatlamaya ve arkadaşlarına karşı üstünlük kurmaya başlıyorlar. Bu da ahlak ile ilgili konuları öğrencilere aktarma sürecinde sorunların ortaya çıkmasına sebep olabiliyor.” (Ö7)*

Ahlak konularını öğrencilere aktarma sürecinde sorun yaşadığını belirten Ö8, yaşadığı sorunu “öğretmenden kaynaklı sorunlar” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Evet sorunlar yaşıyorum. Mesleki tecrübelerime dayanarak şunu ifade edebilirim ki ahlaki konuların öğrencilere aktarılması sürecinde pek çok sorun bulunmakla beraber asıl sorun ağırlıklı olarak biz öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü dersi daha çok not ve sınav merkezli anlatıyoruz, bu da kuru bilgiyi aşılama noktasına kayıyor ve öğrenci için sınavdan sonra unutulacak bilgi yükünü taşımaya yöneliyor. Halbuki ahlaki değerleri konu edinen bir ders, soru çözmeye değil sorun çözmeye yönelik anlatılmalıdır.” (Ö8)*

Ahlak konularını öğrencilere aktarma sürecinde sorun yaşadığını belirten Ö3 ve Ö5, yaşadıkları sorunu “aileden kaynaklı sorunlar” koduyla şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Evet sorunlar yaşıyorum. Ortaokul da görev yapıyorum ve çocukların yaşları 10 ile 14 arasında değişiyor. Çocuklar bu yaşa gelene kadar zaten belirli bir ahlak eğitiminden geçiyorlar. Ancak ailelerin çocuklarına ahlak eğitimi verme konusundaki yetersizlikleri, yanlış uygulamaları ve olumsuz tutumları sebebiyle*

*çocuklarda ne yazık ki bazı olumsuz davranış kalıpları yerleşmiş durumda. Bundan ötürü ahlak konularını öğrencilere aktarırken ne yazık ki aileden kaynaklı sıkıntılar yaşıyorum.” (Ö3)*

*“Öğrencilere derste ahlak konularını anlatıyoruz. Ancak öğrenci evde anlattıklarımızın tam tersi durumlarla karşılaşabiliyor. Örneğin derste yalan konuşmanın sakıncalarını ve yalanın doğurduğu ahlaki problemleri anlatıyoruz ancak öğrenci evde babasının veya annesinin yalan konuşmalarına şahit oluyor. Dolayısıyla bu noktada aileden kaynaklı sorunlar yaşıyoruz.” (Ö5)*

Ahlak konularını öğrencilere aktarma sürecinde sorun yaşadığını belirten Ö6 ise yaşadığı sorunu “teknik aksaklıklardan kaynaklı sorunlar” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Evet sorunlar yaşıyorum. Teknik aksaklıklardan ötürü sorunlar yaşıyorum. Köy okulunda çalışıyorum köyde sık sık elektrik kesintisi oluyor. Özellikle derste akıllı tahtadan ahlak konularıyla ilgili göstereceğim, dinleteceğim ya da izleteceğim içerikler hazırladıysam o gün derste aksaklıklar yaşıyorum. Ve derste düz anlatım yöntemini kullanmak zorunda kalıyorum bu da ne yazık ki öğrencilerin dikkatinin dağılmasına ve derste istenilen verimin alınmamasına yol açıyor.” (Ö6)*

Ahlak konularını öğrencilere aktarma sürecinde sorun yaşamadığını belirten Ö10 ise görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

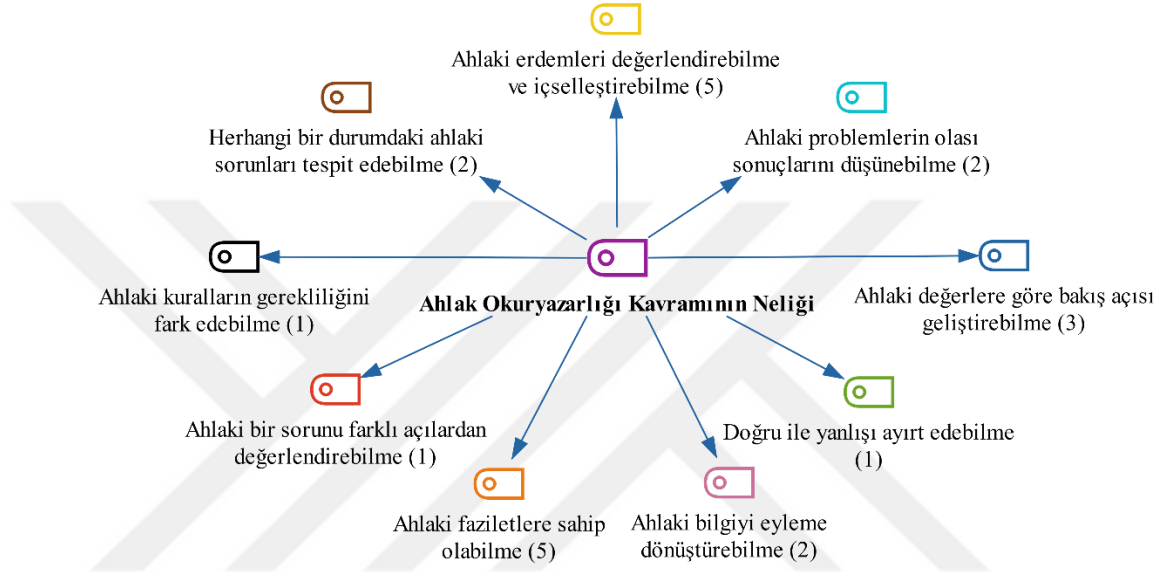
*“Ahlaki konularını öğrencilere aktarma sürecinde şu ana kadar herhangi bir sorun yaşamadım.” (Ö10)*

Araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin çoğunluğu ahlak ile ilgili konuları öğrencilere aktarma sürecinde sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler yaşadıkları sorunları; öğrencilerin ahlaki konularda duyarsız olmaları ile sosyal medyadaki olumsuzluklara aşırı maruz kalmaları, ailelerin bilgi yetersizlikleri ile tutarsız davranışları ve köyde sık sık elektrik kesilmesinden ötürü dersin istenildiği gibi işlenilememesi şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler, ahlak ile ilgili konuları öğrencilere aktarma sürecinde akademik kaygı gözetilmesinin sorun oluşturduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu durumun sebebi, Liseye Geçiş Sınavı (LGS) ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı’nda (YKS) gerek velilerin gerek idarecilerin öğrencilerden yüksek düzeyde akademik başarı beklentileri olabilir. Ders öğretmenlerinin de bu beklentileri karşılamak amacıyla dersi bu doğrultuda planlamasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

### 3.2.3. Ahlak Okuryazarlığı Kavramının Neliğine İlişkin Bulgular

DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı kavramının neliğine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.3’te sunulmuştur.

**Şekil 3.3. Ahlak Okuryazarlığı Kavramının Neliğine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**



\*Araştırmaya katılan öğretmenler birden çok görüş belirttikleri için frekans değerlerinin toplamı araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısından (11) daha fazladır.

Şekil 3.3 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı kavramının neliğine ilişkin görüşleri frekans değerlerine göre; “ahlaki erdemleri değerlendirebilme ve içselleştirebilme” (Ö1,Ö4,Ö8,Ö10,Ö11), “ahlaki faziletlere sahip olabilme” (Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9), “ahlaki değerlere göre bakış açısı geliştirebilme” (Ö2,Ö3,Ö7), “ahlaki problemlerin olası sonuçlarını düşünebilme” (Ö4,Ö6), “ahlaki bilgiyi eyleme dönüştürebilme” (Ö4,Ö11), “herhangi bir durumdaki ahlaki sorunları tespit edebilme” (Ö5,Ö7), “ahlaki kuralların gerekliliğini fark edebilme” (Ö9), “doğru ile yanlış ayırt edebilme” (Ö6) ve “ahlaki bir sorunu farklı açılardan değerlendirebilme” (Ö3) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde “ahlaki erdemleri değerlendirebilme ve içselleştirebilme” ve “ahlaki faziletlere sahip olabilme” kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ahlak okuryazarlığı kavramının neliğine ilişkin Ö1, görüşlerini “ahlaki erdemleri değerlendirebilme ve içselleştirebilme” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ahlak okuryazarlığı, kişinin ahlaki erdemleri değerlendirebilme ve içselleştirebilme becerisidir denilebilir. Özellikle kişi ahlaki sorunlar karşısında doğru kararlar alabilmek için ahlaki erdemleri değerlendirebilmelidir. Bu değerlendirmede ancak ahlaki erdemleri içselleştirmekle mümkündür.” (Ö1)*

Ahlak okuryazarlığı kavramının neliğine ilişkin Ö8, görüşlerini “ahlaki faziletlere sahip olabilmek” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ahlak okuryazarlığı, bireyin ahlaki faziletlere sahip olabilmesidir. Örneğin bireyin adalet, dürüstlük, sorumluluk gibi ahlaki değerleri bilmesi ve bu değerleri karakteri haline getirebilmesidir. Hangi durumda ve koşulda olursa olsun sahip olduğu ahlaki faziletlere uygun bir yaşam sürdürmesidir.” (Ö8)*

Ahlak okuryazarlığı kavramının neliğine ilişkin Ö3, görüşlerini “ahlaki değerlere göre bakış açısı geliştirebilme” ve “ahlaki bir sorunu farklı açılardan değerlendirebilme” kodlarıyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ahlak okuryazarlığı, kişinin ahlaki değerlere göre bir bakış açısı geliştirmesi ve hayatında karşılaştığı ahlaki bir sorunu farklı açılardan değerlendirebilme becerisidir.” (Ö3)*

Ahlak okuryazarlığı kavramının neliğine ilişkin Ö4, görüşlerini “ahlaki problemlerin olası sonuçlarını düşünebilme” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ahlak okuryazarlığı, kişinin doğru ahlaki yargıda bulunabilmesi için ahlaki problemlerin olası sonuçlarını düşünebilmesidir. Bu beceri kişinin tutum ve davranışlarında ahlaki değerleri merkeze almasını ve empati kurmasını sağlayacaktır.” (Ö4)*

Ahlak okuryazarlığı kavramının neliğine ilişkin Ö11, görüşlerini “ahlaki bilgiyi eyleme dönüştürebilme” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ahlak okuryazarlığı, ahlak hakkında sadece teorik bilgiye sahip olma değil aynı zamanda ahlak hakkındaki bilgileri pratiğe dönüştürebilme becerisidir. Ahlak okuryazarlığı, bireyin etik konularda düşünme, karar verme ve eyleme geçme yeteneğini geliştirmeyi amaçlar.” (Ö11)*

Ahlak okuryazarlığı kavramının neliğine ilişkin Ö5, görüşlerini “herhangi bir durumdaki ahlaki sorunları tespit edebilme” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ahlak okuryazarlığı, öncelikle kişinin günlük yaşamında herhangi bir durumdaki ahlaki sorunları tespit edebilme becerisidir denilebilir. Bir durumdaki ahlaki sorunları fark edebilme yeteneği de kişinin ahlaki değerlere uygun bir perspektif kazanmasına, sorumluluk sahibi ve bilinçli bir hayat sürdürmesine katkı sağlar.” (Ö5)*

Ahlak okuryazarlığı kavramının neliğine ilişkin Ö9, görüşlerini “ahlaki kuralların gerekliliğini fark edebilme” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Kişinin ahlak kurallarının neden gerekli olduğunu fah edebilmesidir. Ahlaki kuralların olmasının ya da olmamasının insan ilişkilerinde veya toplumsal ilişkilerde nelere yol açabileceği hakkında bilgi sahibi olabilmesidir.” (Ö9)*

Ahlak okuryazarlığı kavramının neliğine ilişkin Ö6, görüşlerini “doğru ile yanlış ayırt edebilme” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ahlak okuryazarlığı, kişinin ahlaki değerler hakkında bilgi sahibi olmasının yanında doğru ve yanlış davranışları ayırt edebilme becerisidir. Yine kişinin hayatında doğru olana yani ahlaka uygun olana göre bir yaşam sürdürebilme yetisidir.” (Ö6)*

Lowery<sup>307</sup> tarafından okul müdürlerinin ahlaki sorunlarla karşılaştıklarında karar vermek için ahlak okuryazarlığını nasıl kullandıklarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada, okul müdürlerinin ahlak okuryazarlığını, “doğruyu yanlıştan ayırma anlayışı” olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu da çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca literatürde Tuana’nın<sup>308</sup> ahlak okuryazarlığının kavramsallaştırılması üzerine kaleme aldığı makalesinde ahlak okuryazarlığının bileşenlerini; “ahlaki duyarlılık”, “ahlaki muhakeme” ve “ahlaki hayal gücü” olarak belirterek açıklamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin ahlak okuryazarlığına ilişkin görüşleri Tuana’nın kaleme aldığı makale çerçevesinde incelendiğinde, “ahlaki erdemleri değerlendirebilme ve içselleştirebilme”, “ahlaki değerlere göre bakış açısı geliştirebilme” ve “ahlaki bir sorunu farklı açılardan değerlendirebilme” kodlarının ahlaki muhakeme kapsamında değerlendirileceği, “ahlaki faziletlere sahip olabilme”, “ahlaki problemlerin olası sonuçlarını düşünebilme” ve “ahlaki bilgiyi eyleme dönüştürebilme” kodlarının kısmen ahlaki hayal gücü kapsamında değerlendirilebileceği, “herhangi bir durumdaki ahlaki sorunları tespit edebilme”, “ahlaki kuralların gerekliliğini fark etme” ve “doğru ile yanlış ayırt edebilme” kodlarının ise ahlaki duyarlılık kapsamında değerlendirilebileceği söylenilebilir. Öğretmenlerin en fazla ahlaki muhakeme bileşeni kapsamında görüş belirttikleri görülmüştür. Ayrıca ahlak okuryazarlığının neliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin literatür ile oldukça benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ahlak okuryazarlığı hakkında fikir sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

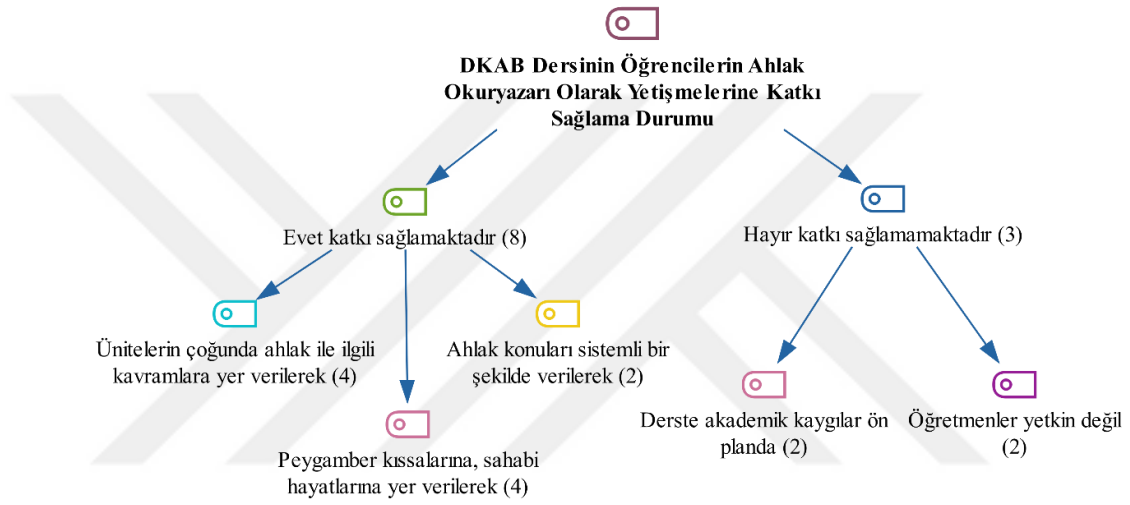
<sup>307</sup> Charles Lowery, “Moral Literacy and School Leadership”, *Department of Educational Studies* 58/1 (2019), 120.

<sup>308</sup> Tuana, “Conceptualizing Moral Literacy”, 364-378.

### 3.2.4. DKAB Dersinin Öğrencilerin Ahlak Okuryazarı Olarak Yetişmelerine Katkı Sağlama Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağlama durumuna ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.4’te sunulmuştur.

Şekil 3.4. DKAB Dersinin Öğrencilerin Ahlak Okuryazarı Olarak Yetişmelerine Katkı Sağlama Durumuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



\*Araştırmaya katılan öğretmenler birden çok görüş belirttikleri için frekans değerlerinin toplamı araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısından (11) daha fazladır.

Şekil 3.4 incelendiğinde DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağlama durumuna ilişkin, öğretmenler “evet katkı sağlamaktadır” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10) ve “hayır katkı sağlamamaktadır” (Ö5,Ö8,Ö11) şeklinde görüş belirtmişlerdir. DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağlama durumuna ilişkin “evet katkı sağlamaktadır” diyen öğretmenlerin katkı sağladığına dair gerekçeleri frekans değerlerine göre; “peygamber kıssalarına, sahabi hayatlarına yer verilerek” (Ö1,Ö4,Ö6,Ö7), “ünitelerin çoğunda ahlak ile ilgili kavramlara yer verilerek” (Ö2,Ö3,Ö6,Ö7) ve “ahlak konuları sistemli bir şekilde verilerek” (Ö9,Ö10) kodları ile kodlanmıştır. DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağlama durumuna ilişkin “hayır katkı sağlamamaktadır” diyen öğretmenlerin katkı sağlamadığına dair gerekçeleri ise; “öğretmenler yetkin değil” (Ö5,Ö8) ve “derste akademik kaygılar ön planda” (Ö8,Ö11) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde “peygamber kıssalarına, sahabi hayatlarına yer verilerek” ve

“ünitelerin çoğunda ahlak ile ilgili kavramlara yer verilerek” kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağladığını belirten Ö1 ve Ö4, katkı sağlama gerekçelerini “peygamber kıssalarına, sahabi hayatlarına yer verilerek” koduyla şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Evet katkı sağlamaktadır. Özellikle peygamber kıssalarına, sahabilerin ve kültürümüzde ön plana çıkmış şahsiyetlerin hayatlarına yer verilerek ahlak kavramı somutlaştırılmıştır. Aynı zamanda 10. sınıf ders kitabında ahlaki faziletlerin yanında İslam ahlakında yerilen davranışlara da yer verilerek kişinin herhangi bir durumda ahlaki problemi tespit etmesi amaçlanarak ahlak okuryazarlığına katkı sağladığı söylenilebilir. Ancak bu noktada DKAB öğretmenlerine büyük bir vazife düşmektedir.” (Ö1)*

*“Kesinlikle DKAB dersi öğrencilerin ahlak okuryazarı olmalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca seçmeli Peygamberimizin Hayatı ve Adabı Muaşeret derslerinin de katkı sağladığını düşünüyorum. Derslerin içeriğinde peygamber kıssalarına, ayetlere, hadislere, sahabi hayatlarından örneklere yer verilerek bireyin ahlak okuryazarı olarak yetişmesine katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü derste anlatılanlar ile öğrencilere bir rol model oluşturuluyor ve öğrencilerin herhangi bir olay karşısında neden, niçin ve nasıl sorularına cevap vererek davranışlarını sergilemelerine olanak sağlanıyor. Ancak burada asıl sorumluluk öğretmenlere düşmektedir.” (Ö4)*

DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağladığını belirten Ö2, katkı sağlama gerekçesini “ünitelerin çoğunda ahlak ile ilgili kavramlara yer verilerek” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“DKAB dersi öğrencilerin ahlak okuryazarlığına katkısı olan bir derstir. Temel eğitim DKAB ders kitaplarında hemen hemen her üniteye ahlaki temelde bir bilinç kazandırmak, ahlak ile ilgili kavramları öğretmek ve bu kavram ve değerlerin dünya/ahiret ekseninde faydasına yer vermek suretiyle öğrencilerin ahlak okuryazarlığına katkı sağlamaktadır.” (Ö2)*

DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağladığını belirten Ö9 ise katkı sağlama gerekçesini “ahlak konuları sistemli bir şekilde verilerek” koduyla şu şekilde açıklamıştır:

*“Katkı sağlamaktadır. Çünkü öğrenciler gerek aileden gerek toplumdan ahlak kurallarını sürekli duyuyorlar fakat zihinlerinde ahlaki kuralları tam bir temele oturtamıyorlar. Dolayısıyla ahlak konularının DKAB dersinde sistemli bir şekilde verilmesi öğrencilerin ahlak konularını anlamasına ve anlamlandırmasına katkı sağladığını düşünüyorum. Öğrenciler kulaktan doğma bilgileri DKAB dersinde temellendirerek öğrenebiliyorlar. Yine DKAB dersinde ahlak ile ilgili konularda sahip oldukları yanlış ya da eksik bilgileri düzeltebilme şansını elde edebiliyorlar.” (Ö9)*

DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağlamadığını belirten Ö5, katkı sağlamama gerekçesini “öğretmenler yetkin değil” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Katkı sağlamadığını düşünüyorum. Katkı sağlasaydı gün geçtikçe öğrencilerin ahlaki durumları daha iyi bir noktaya gelirdi. Bu sene mevcut olan ahlak ve değerlerle alakalı seçmeli derslerin yanına yeni dersler eklenmesine rağmen olumlu anlamda herhangi bir ahlaki gelişme yok. Çünkü derse giren DKAB öğretmenleri bu konuda yetkin değil bu sebeple ders amacına ulaşmıyor.” (Ö5)*

DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağlamadığını belirten Ö11 ise katkı sağlamama gerekçesini “derste akademik kaygılar ön planda” koduyla şu şekilde ifade etmiştir:

*“Hayır katkı sağlamamaktadır. Çünkü DKAB dersinin öğrencilere; temel değerleri öğretme, empati geliştirme, toplumsal sorumluluk bilinci oluşturma, ahlaki erdemlerin günlük hayatta uygulanması yönünde bilinç kazandırma gibi bir işlevi olması gerekirken okul ortamında yalnızca akademik kaygıların merkeze alınmasından ve ezberci eğitim anlayışından uzaklaşmamasından ötürü DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarlığına katkı sağlamadığını düşünüyorum.” (Ö11)*

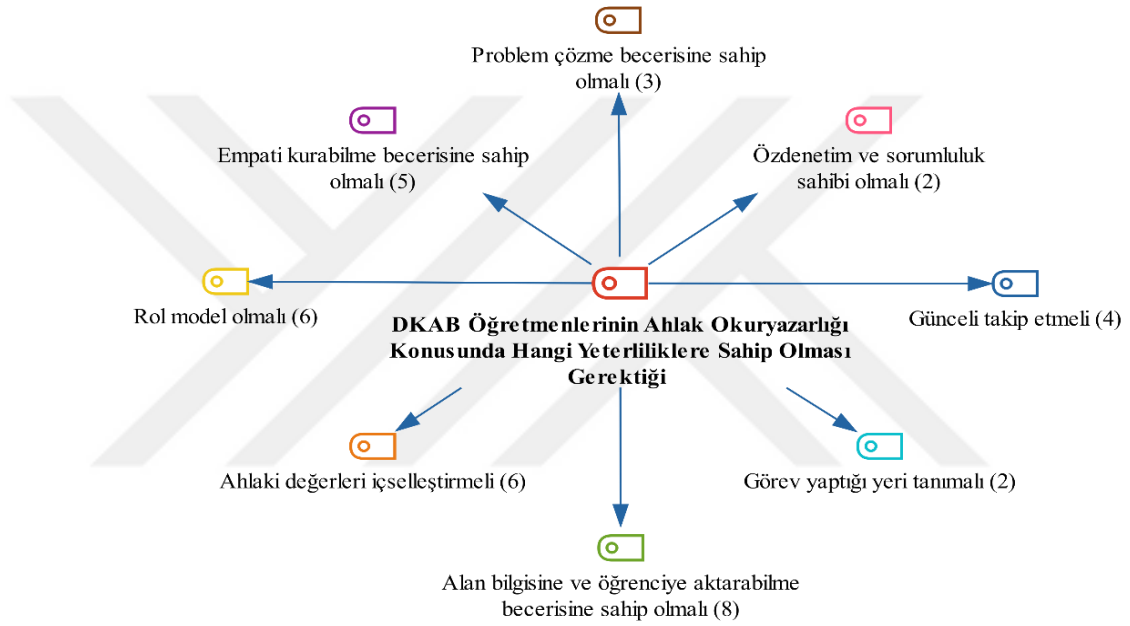
2018 Temel Eğitim ve Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programları<sup>309</sup> incelendiğinde öğretmenlerinde görüş bildirdikleri gibi hemen hemen her ünite de öğrencilerin ahlak okuryazarlığına katkı sağlayacak kazanımların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, DKAB dersinin yanı sıra seçmeli derslerin de (Peygamberimizin Hayatı ve Adabı Muaşeret) öğrencilerin ahlak okuryazarlığına katkı sağladığını belirtmişlerdir. DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarlığına katkı sağlamadığı şeklinde görüş belirten öğretmenlerin sayısı (N=3) azınlıkta olmakla beraber gerekçelerini, öğretmenler yetkin değil ve derste akademik kaygılar ön planda şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun da görüş belirttiği üzere DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarlığına katkı sağladığı şüphesizdir. Öte yandan dersin yürütücüleri olan DKAB öğretmenlerine, öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma noktasında büyük bir sorumluluk düştüğü öngörülmektedir.

<sup>309</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7, 8. Sınıflar)” (2018); Milli Eğitim Bakanlığı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)” (2018).

### 3.2.5. DKAB Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlığı Konusunda Hangi Yeterliliklere Sahip Olması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı konusunda hangi yeterliliklere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.5'te sunulmuştur.

#### Şekil 3.5. DKAB Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlığı Konusunda Hangi Yeterliliklere Sahip Olması Gerektiğine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



\*Araştırmaya katılan öğretmenler birden çok görüş belirttikleri için frekans değerlerinin toplamı araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısından (11) daha fazladır.

Şekil 3.5 incelendiğinde katılımcıların DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı konusunda hangi yeterliliklere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşleri frekans değerlerine göre; “alan bilgisine ve öğrenciye aktarabilme becerisine sahip olmalı” (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11), “rol model olmalı” (Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9), “ahlaki değerleri içselleştirmeli” (Ö1,Ö3,Ö5,Ö8,Ö11,Ö2), “empati kurabilme becerisine sahip olmalı” (Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11), “günceli takip etmeli” (Ö3,Ö4,Ö7,Ö9), “problem çözme becerisine sahip olmalı” (Ö4,Ö7,Ö11), “özdenetim ve sorumluluk sahibi olmalı” (Ö10,Ö2) ve “görev yaptığı yeri tanmalı” (Ö1,Ö6) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde “alan bilgisine ve öğrenciye aktarabilme becerisine sahip olmalı” kodunun öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

DKAB öğretmeninin ahlak okuryazarlığı konusunda sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin “alan bilgisine ve öğrenciye aktarabilme becerisine sahip olmalı” kodu üzerinde duran Ö6, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Öncelikle öğretmen, ahlak konuları hakkında gerekli alan bilgisine ve bu bilgiyi öğrencilere aktarabilme becerisine sahip olmalıdır. Bu anlamda bir DKAB öğretmeni sürekli alan okumaları yapmalı ve çeşitli araştırmalar yapmalıdır. Ayrıca öğretmenler ahlak ile ilgili konuları öğrencilere aktarabilme becerisi kazanmak amacıyla MEB tarafından düzenlenen çeşitli hizmet içi eğitim seminerlerine katılarak farklı yöntemler kullanma becerisi edinmelidir.” (Ö6)*

DKAB öğretmeninin ahlak okuryazarlığı konusunda sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin “rol model olmalı” kodu üzerinde duran Ö2, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“DKAB öğretmenleri, rol model olma noktasında ciddi bir pozisyonlarının olduğunu bilmeleri gerekiyor. Bu noktada bir DKAB öğretmeni hayatın her alanında kendini ahlaki anlamda gözden geçirmeli ve eksiklerini gidermelidir. Özellikle ahlak ile ilgili konuların yerine getirilmesi noktasında Müslümanlar üzerinden İslam’a çamur atma tavrının gözden kaçırılmaması gerekir. Bu hususta DKAB öğretmenleri bir temsil görevinin olduğunu bilmeli ve çocuklara kazandırılmaya çalışılan ahlaki değerleri öncelikli olarak kendi şahsında yapmalıdır.” (Ö2)*

DKAB öğretmeninin ahlak okuryazarlığı konusunda sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin “ahlaki değerleri içselleştirmeli” kodu üzerinde duran Ö1, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Ahlak okuryazarı olmak için öncelikle ahlaki değerleri içselleştirmek gerekir. Aksi takdirde ahlaki değerleri içselleştiremeyen bir bireyin ahlak okuryazarı bireyler yetiştirmesi söz konusu olamaz.” (Ö1)*

DKAB öğretmeninin ahlak okuryazarlığı konusunda sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin “empati kurabilme becerisine sahip olmalı” kodu üzerinde duran Ö7, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Öğretmen empati kurabilme becerisine sahip olmalıdır. Böylece öğrencilerinin ahlaki olaylar karşısındaki duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve tutumlarını daha iyi anlayarak dersi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlar ve olumlu ilişkilerin kurulduğu bir sınıf ortamı oluşturur.” (Ö7)*

DKAB öğretmeninin ahlak okuryazarlığı konusunda sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin “günceli takip etmeli” kodu üzerinde duran Ö3 ve Ö9 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“DKAB öğretmeni güncel olaylardan haberdar olmalıdır. Bu noktada sosyal medya platformlarını, gazete yazılarını ve haberleri takip etmelidir. Çünkü gün geçtikçe toplumda pek çok ahlaki problem ortaya çıkmaktadır. Bundan ötürü öğretmen günceli takip ederek öğrenciyi bu konuda bilinçlendirmeli ve derste günceli dikkate alarak örnekler vermelidir.” (Ö3)*

*“Öğretmen hangi yaş düzeyine hitap ediyorsa o yaş düzeyindeki öğrenciler ne izliyor ne dinliyorlar hangi sosyal medya platformunu kullanıyor bilmelidir. Yani günceli takip etmelidir. Bu konuda kendimi şanslı hissediyorum öğrencilerimle aynı yaşta kardeşim var bu sebeple öğrencilerle daha rahat iletişim kurabiliyorum ve onlar arasındaki meseleleri daha hızlı çözümlenebiliyorum.” (Ö9)*

DKAB öğretmenin ahlak okuryazarlığı konusunda sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin “problem çözme becerisine sahip olmalı” kodu üzerinde duran Ö4 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Öğretmen problem çözme becerisine ve olaylara farklı perspektiflerden bakabilme becerisine sahip olmalıdır.” (Ö4)*

DKAB öğretmenin ahlak okuryazarlığı konusunda sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin “özdenetim ve sorumluluk sahibi olmalı” kodu üzerinde duran Ö10 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

*“DKAB öğretmeni, özdenetim ve sorumluluk sahibi olmalıdır. Çünkü özdenetim ve sorumluluk, öğretmenin sınıfta bir düzen oluşturmasını ve ahlaki konuları daha etkili bir şekilde öğretmesini kolaylaştıracaktır.” (Ö10)*

DKAB öğretmenin ahlak okuryazarlığı konusunda sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin “görev yaptığı yeri tanımalı” kodu üzerinde duran Ö6 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

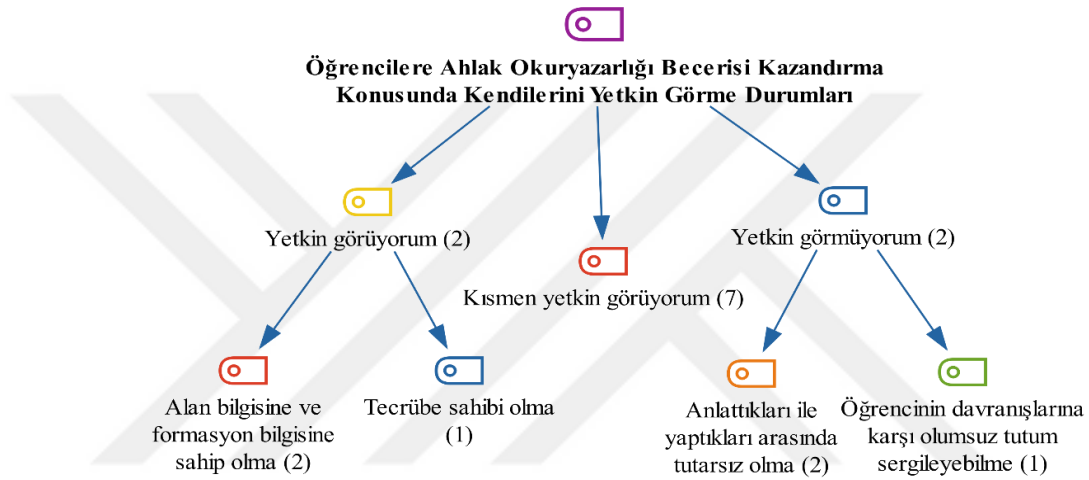
*“Öğretmen görev yaptığı yeri tanımalıdır. Görev yaptığı bölgenin sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerini bilmelidir. Çünkü öğretmenin gerek öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması gerek derste günlük hayatla ilişkilendirerek örnekler vermesi gerekse karşılaştığı ahlaki sorunlara karşı daha duyarlı olabilmesi için görev yaptığı yerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olması önemlidir.” (Ö6)*

Araştırma bulgularında öğretmenlerin ahlak okuryazarlığı konusunda sahip olmaları gereken yeterlilikleri hakkında belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle bu konu hakkında bilgi sahibi oldukları şüphesizdir. Bu yeterliliklere sahip bir DKAB öğretmenin de öğrencinin ahlak okuryazarlığına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### 3.2.6. Öğrencilere Ahlak Okuryazarlığı Becerisi Kazandırma Konusunda Kendilerini Yetkin Görme Durumlarına İlişkin Bulgular

DKAB öğretmenlerinin öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendilerini yetkin görme durumlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.6’da sunulmuştur.

**Şekil 3.6. Öğrencilere Ahlak Okuryazarlığı Becerisi Kazandırma Konusunda Kendilerini Yetkin Görme Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**



\*Araştırmaya katılan öğretmenler birden çok görüş belirttikleri için frekans değerlerinin toplamı araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısından (11) daha fazladır.

Şekil 3.6 incelendiğinde öğretmenler öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendilerini yetkin görme durumlarına ilişkin “kısmen yetkin görüyorum” (Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11), “yetkin görüyorum” (Ö7,Ö10) ve “yetkin görmüyorum” (Ö3,Ö5) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini kısmen yetkin gördüğü görülmektedir. Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini yetkin görenlerin gerekçeleri frekans değerlerine göre, “alan bilgisine ve formasyon bilgisine sahip olma” (Ö7,Ö10) ve “tecrübe sahibi olma” (Ö10) kodları ile kodlanmıştır. Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini yetkin görmeyenlerin gerekçeleri ise frekans değerlerine göre, “anlattıkları ile yaptıkları arasında tutarsız olma” (Ö3,Ö5) ve “öğrencinin davranışlarına karşı olumsuz tutum sergileyebilme” (Ö3) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini kısmen yetkin görenler arasında yer alan Ö4 ve Ö6 düşüncelerini şu sözlerle dile getirmişlerdir:

*“Kısmen yetkin görüyorum alan bilgisine sahibim ancak formasyon bilgisi konusunda eksikliklerimin olduğunun farkındayım. Bu doğrultuda eğitim almam gerektiğini düşünüyorum zaten insan hayat boyu kendini geliştirmeli çünkü kişi kendini geliştirmedeği takdirde var olan bilgilerini de kaybedebilmektedir. Bu anlamda kendimi yetiştirmem gerektiğini düşünüyorum.” (Ö4)*

*“Kısmen görüyorum diyebilirim. Her ne kadar alan ve formasyon bilgisine sahip olsam da konuyu öğrenciye aktarmada çeşitli sıkıntılar yaşayabiliyorum.” (Ö6)*

Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini yetkin görenler arasında yer alan Ö7, kendini yetkin görme gerekçesini “alan bilgisine ve formasyon bilgisine sahip olma” koduyla şu şekilde açıklamıştır:

*“Evet yetkin görüyorum. Alan bilgisi konusunda sıklıkla okumalar yapıyorum. Ayrıca derste anlattıklarım ile yaptıklarımın uyumlu olmasına azami miktarda özen gösteriyorum. Derste ahlak konularını anlatırken nasıl anlatmam gerektiğini ya da anlatırken hangi hususlara dikkat etmem gerektiğini sürekli araştırıyorum. Yetkinim demem oldukça etkili bir söylem olabilir zira öğrencilerimi gözlemleyerek bu kaniya vardığımı ifade edebilirim.” (Ö7)*

Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini yetkin görenler arasında yer alan Ö10, kendini yetkin görme gerekçesini hem “alan bilgisine ve formasyon bilgisine sahip olma” hem de “tecrübe sahibi olma” kodlarıyla şu şekilde dile getirmiştir:

*“Evet yetkin görüyorum. Çünkü alan bilgisine hakimim ve formasyon bilgisine sahibim. Ayrıca meslekte beş yıllık bir tecrübeye sahibim.” (Ö10)*

Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini yetkin görmeyenler arasında yer alan Ö3 ise kendini yetkin görmeme gerekçesini hem “anlattıkları ile yaptıkları arasında tutarsız olma” hem de “öğrencinin davranışlarına karşı olumsuz tutum sergileyebilme” kodlarıyla şu şekilde açıklamıştır:

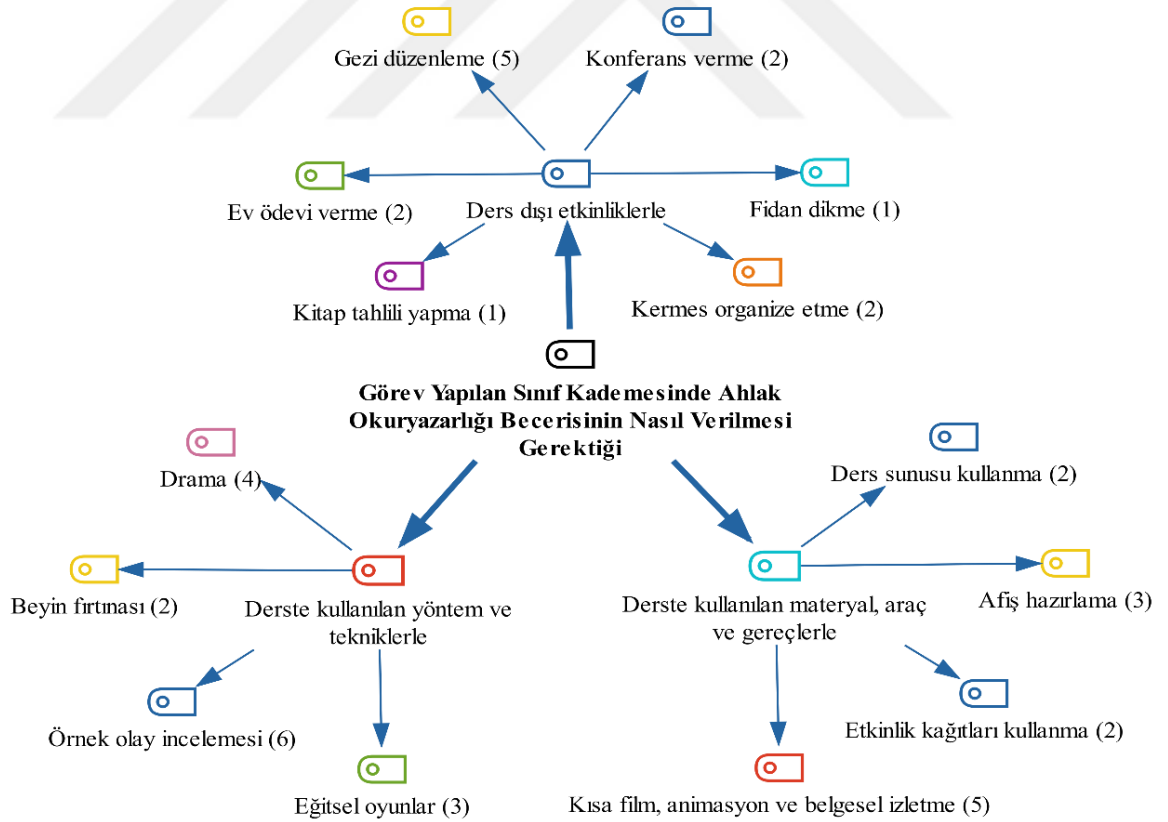
*“Bazen anlattıklarım ile yaptıklarım arasında elimde olmayan sebeplerden ötürü tutarsız davranabiliyorum. Mesela derste hayvan sevgisini anlatıyorum ama ben kediden korkuyorum ve korkunca nasıl tepki vereceğimi bilemiyorum. Geçenlerde sınıfa bir öğrencim kedi getirdi. Nasıl tepki vereceğimi bilemedim ve korkudan kediyi istemeden kitapla sert bir şekilde itelemek zorunda kaldım ama çocuklar bu durumdan hoşlanmadılar ve sürekli bana bu olumsuz davranışımı hatırlattılar. Ayrıca öğrencilere karşı olumsuz tutumlarımdan ötürü kendimi yetkin görmüyorum. Örneğin derste çeşitli etkinliklerle saygı konusunu anlatıyorum ancak öğrenciler defalarca uyarmama rağmen halen arkadaşlarıyla küfürlü konuşmaya devam edebiliyorlar. Bu durumla karşılaşınca istemsizce öğrencinin davranışına karşı olumsuz tutum sergileyerek sert bir şekilde uyurabiliyorum.” (Ö3)*

DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu (N=9) öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini yetkin (kısmen yetkin görüyorum, yetkin görüyorum) görmektedir. Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini yetkin görmeyen öğretmenlerin sayısı ise azınlıkta (N=2) yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle DKAB öğretmenlerinin öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda yetkin oldukları söylenilebilir.

### 3.2.7. Görev Yapılan Sınıf Kademesinde Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Nasıl Verilmesi Gerektiğine İlişkin Bulgular

DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf kademesinde ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan kategoriler, kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.7’de sunulmuştur.

**Şekil 3.7. Görev Yapılan Sınıf Kademesinde Ahlak Okuryazarlığı Becerisinin Nasıl Verilmesi Gerektiğine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli**



\*Araştırmaya katılan öğretmenler birden çok görüş belirttikleri için frekans değerlerinin toplamı araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısından (11) daha fazladır.

Şekil 3.7 incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf kademesinde ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri, “derste kullanılan yöntem ve tekniklerle”, “ders dışı etkinliklerle” ve “derste kullanılan materyal, araç ve gereçlerle” şeklinde kategorize edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri derste kullanılan yöntem ve tekniklerle kategorisinde frekans değerlerine göre; “örnek olay incelemesi” (Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9), “drama” (Ö3,Ö9,Ö10,Ö4) “eğitsel oyunlar” (Ö3,Ö7,Ö10) ve “beyin fırtınası” (Ö1,Ö4) kodları ile kodlanmıştır. Yine öğretmenlerin görüşleri ders dışı etkinliklerle kategorisinde frekans değerlerine göre; “gezi düzenleme” (Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9), “konferans verme” (Ö4,Ö9), “kermes organize etme” (Ö3,Ö4), “ev ödevi verme” (Ö9,Ö4), “kitap tahlili yapma” (Ö7) ve “fidan dikme” (Ö6) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri derste kullanılan materyal, araç ve gereçlerle kategorisinde ise frekans değerlerine göre; “kısa film, animasyon ve belgesel izletme” (Ö1,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10), “afiş hazırlama” (Ö3,Ö6,Ö7), “etkinlik kağıtları kullanma” (Ö6,Ö7) ve “ders sunusu kullanma” (Ö2,Ö11) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde derste kullanılan yöntem ve tekniklerle kategorisinde “örnek olay incelemesi” kodunun, ders dışı etkinliklerle kategorisinde “gezi düzenleme” kodunun ve derste kullanılan materyal, araç ve gereçlerle kategorisinde ise “kısa film, animasyon ve belgesel izletme” kodunun öne çıktığı görülmektedir.

DKAB öğretmenlerinin “derste kullanılan yöntem ve tekniklerle” kategorisinde yer alan kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin “örnek olay incelemesi” kodu üzerinde duran Ö6, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Öğrencilerin empati kurabilmeleri ve olaylara farklı perspektiflerden bakabilmelerini sağlamak amacıyla örnek olay incelemesinden yararlanılabilir. 6. sınıflarda zararlı alışkanlıklar ünitesini işlerken öğrencilere sigara kullanmak, kumar oynamak, içki içmek, uyuşturucu madde kullanmak gibi zararlı alışkanlıklar hakkında örnek olaylar anlatıyorum ya da video şeklinde izletiyorum. Bu örnek olaylar aracılığıyla öğrencinin, zararlı alışkanlıkların bireysel ve toplumsal zararlarını fark etmesini ve bireye ve topluma verdiği zararlara örnekler vermesini hedefliyorum.” (Ö6)*

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin “drama” kodu üzerinde duran Ö9, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Drama yöntemi kullanılabilir. Özellikle lisede drama yönteminin oldukça etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler yanlış davranışların karşındaki*

*kişide oluşturduğu olumsuz etkiyi fark edemeyebiliyorlar. Bu sebeple drama yöntemi öğrencinin empati kurmasına, olaylara farklı açılardan bakmasına ve karşıdaki kişinin duygularını anlamasına imkan sağlamaktadır.” (Ö9)*

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin “eğitsel oyunlar” kodu üzerinde duran Ö7, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Ben ilkokul 4. sınıfta ve ortaokulda görev yapıyorum. Derste sıklıkla eğitsel oyunlara başvuruyorum. Çünkü bu yaş düzeyindeki çocukların en sevdiği şey oyun. Bundan ötürü derslerimizde anlatacağımız konuyu eğitsel oyunlara yer vererek dersti eğlenceli hale getirebiliriz. Örneğin Peygamberimizin ahlaki özelliklerini çeşitli örneklerle derste anlattıktan sonra dersin sonunda kağıtların bir kısmına ahlaki özellikleri bir kısmına da bu ahlaki özelliklerle ilgili örnekleri yazıyorum ve tüm kağıtları masanın üzerinde ters çeviriyorum. Öğrenciler sırasıyla kağıtlardan birini seçiyorlar kağıtta örnek yazılıysa hangi ahlaki özellikten bahsedildiği söylüyorlar ya da hangi ahlaki özellik yazılıysa onunla ilgili örnekler veriyorlar. Bu da öğrencilerin hem ahlaki değerleri kavramalarını hem de eğlenerek öğrenmelerini sağlıyor. Ayrıca öğrenciler eğitsel oyunlar sırasında kurallara uymanın, sorumluluklarını yerine getirmenin ve karşıdaki kişiye saygı duymanın önemini de öğrenmiş oluyorlar.” (Ö7)*

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin “beyin fırtınası” kodu üzerinde duran Ö4, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Derste beyin fırtınasına sıklıkla yer verilebilir. Böylece öğrencinin ahlaki konulardaki eksiklikleri tespit edilebilir ve yanlış bilgileri düzeltilebilir. Örneğin 9. sınıflarda temel değerlerden iffet konusunu işlerken beyin fırtınası tekniğini kullanıyorum. Böylece öğrencilerin doğru diye bildikleri yanlışları tespit ederek dersti ona göre anlatmış oluyorum.” (Ö4)*

DKAB öğretmenlerinin “ders dışı etkinliklerle” kategorisinde yer alan kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin “gezi düzenleme”, “konferans verme” ve “ev ödevi verme” kodları üzerinde duran Ö9, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Yardımlaşma, sorumluluk, saygı, sevgi gibi ahlaki değerlerin kazandırılmasında çeşitli gezilerin düzenlenmesinin oldukça yararlı olabileceğini düşünüyorum. Örneğin öğrencileri resmi bir yardım kuruluşunun merkezine götürüp oradaki yardım faaliyetlerine katılmaları sağlanabilir. Yine Kızılay binasına götürülüp gezdirilerek yapılan faaliyetler hakkında gerekli bilgiler yerinde alınabilir. Bütün bunlar öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlamaktadır. Ben lise kademesinde görev yapıyorum. Özellikle bu yaş düzeyinde ki öğrenciler arkadaş çevresinden ötürü zararlı madde kullanmaya aşırı meyilli olabiliyorlar. Her ne kadar biz zararlı maddelerin kişisel ve toplumsal olarak zararlarını anlatsak da sürekli aynı kişilerden duyunca öğrencilere pek etki etmiyor. Bizzat zararlı alışkanlıklarla ilgili geçmişte olan kişilerin okulun konferans salonunda yaşadıklarını özellikle nasıl başladıklarını ne zorluklar yaşadıklarını*

*neler kaybettiklerini ve nasıl toparlandıklarını anlatmalarının oldukça etkili olabileceğini düşünüyorum. Ya da Yeşilay'dan uzman birinin gelip öğrencilere tecrübelerini aktarmasının oldukça faydalı olabileceğini düşünüyorum. Yanı sıra öğrencilere ahlaki konularda ev ödevi verilmelidir. Örneğin yardımlaşma konusu verilip kısa hikaye yazma şeklinde ödevlendirme yapılabilir. Böylece öğrencinin empati kurması, sorumluluk alması sağlanabilir.” (Ö9)*

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin “kermes organize etme” kodu üzerinde duran Ö3 ve Ö4, düşüncelerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

*“Örneğin geçen sene depremzedeler için okulda kermes düzenlemiştik bu etkinliğin çocukların paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk gibi ahlaki değerleri kazanmalarına oldukça katkı sağladığını ifade edebilirim.” (Ö3)*

*“Geçen sene okulumuzda depremzedelere yardım amacıyla kermes organize etmiştik. Öğrenciler bu sene “Hocam Filistin içinde bir kermes düzenleyebilir miyiz?” diye sordular. Bu tarz etkinliklerin amacına ulaştığını düşünüyorum. Çünkü öğrencinin aktif katılım sağlaması, davranış sürekliliğini sağlamaktadır. Bu senede Filistin’e yardım amacıyla okulda kermes organize ettik. Bir kere daha faydalı bir faaliyet olduğunu gözlemlemiş olduk.” (Ö4)*

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin “kitap tahlili yapma” kodu üzerinde duran Ö7, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Okulumuzda 8. sınıf öğrencileriyle içeriğinde ahlaki değerlere sıklıkla vurgu yapan her ay bir kitap belirliyoruz ve ayın sonunda öğlen arasında kitap tahlili yapıyoruz. Bu da hem sorumluluk kazanmalarına hem empati kurmalarına hem de ahlaki değerleri fark etmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı oluyor ve çocuklar çokça zevk alıyorlar. Daha sonra yıl boyunca okudukları bu kitaplardan bir tanesine kendi adlarını yazıp okul kütüphanesine bağışlıyorlar.” (Ö7)*

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin “fidan dikme” kodu üzerinde duran Ö6, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Önceki senelerde öğrencilerin çevreye duyarlılığını artırmak amacıyla okulun bahçesini temizledik ve okulun bahçesine fidan diktik. Her bir öğrenci diktığı fidana kendi ismini yazıp asmıştı. Çocuklara diktikleri fidanları sulama görevi de vermiştik. Böylece öğrenciler diktikleri fidanları sahiplenerek hem çevreye daha duyarlı olma hem de sorumluluklarını yerine getirme becerisi kazanmış oldular.” (Ö6)*

DKAB öğretmenlerinin “derste kullanılan materyal, araç ve gereçlerle” kategorisinde yer alan kodlara ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin “kısa film, animasyon ve belgesel izletme” kodu üzerinde duran Ö1 ve Ö7, düşüncelerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

*“Paylaşmayla alakalı bir kısa film izletip yarıda bırakıyorum ve “Siz olsaydınız ne yapardınız?” şeklinde soru yönelterek empati kurmalarına ve olaylara*

*başkalarının gözünden bakmalarına ortam hazırlıyorum. Yine geçen sene gençlere çevre temizliğini anlatırken Youtube'da mevcut olan "Micy Amca Türkiye Bir Cennet" isimli videoyu izletip ardından soru-cevap ve tartışma yapmıştık. Daha sonrada gençlerle okulun bahçesini temizlemiştik." (Ö1)*

*"Derlerde anlatacağım konuyla alakalı çeşitli kısa filmlere, animasyonlara veya belgesellere yer veriyorum. Örneğin sorumlulukla ilgili "Diyanet Çocuk" YouTube kanalında yer alan videoları izlettirip ardından videoyu beraber yorumluyoruz ve çocukların benzer anıları varsa onları dinliyoruz. Bu da çocukların empati kurmasını ve ahlaki değerleri içselleştirmesini sağlamaktadır." (Ö7)*

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin "afiş hazırlama" kodu üzerinde duran Ö3 ve Ö6, görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

*"Okulda çocuklarla temizlik konulu afiş hazırlama etkinliği yaptık. Tırnak kesme, saç temizliği, ağız temizliği, tuvalet adabı ile alakalı afişler hazırlayıp okulun çeşitli yerlerine asmıştık. Ayrıca ahlaki değerleri konu edinen hadislerle ilgili görseller çıkardık ama bu görselleri renkli çıktı almadık imkanlar doğrultusunda öğrenciler boya kalemlerini getirdiler daha sonra öğrencilerin hepsine görselleri dağıttım onlar hem görselleri boyamış hem de hadisleri ezberlemiş ve beraber bir ürün ortaya koymuş oldular. Ardından öğrenciler boyadığı görseldeki hadisle ilgili düşüncelerini arkadaşlarına aktardılar. Özellikle bu tarz etkinliklerin öğrencilerin ahlak okuryazarlık becerilerine katkı sağlayacağını düşünüyorum." (Ö3)*

*"Ahlaki konularla alakalı okulun çeşitli yerlerine afişler hazırlanıp asılarak öğrencinin sürekli ahlaki konularla iç içe olması sağlanabilir." (Ö6)*

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin "etkinlik kağıtları kullanma" kodu üzerinde duran Ö7, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*"Derste dürüstlük, adalet, saygı gibi ahlaki konulara değindikten sonra içerisinde örnek olay ve bu örnek olayla ilgili çeşitli soruların yer aldığı etkinlik kağıtları dağıtılarak öğrencilerin doldurmaları sağlanabilir." (Ö7)*

Ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin "ders sunusu kullanma" kodu üzerinde duran Ö11, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*"Derste işlenecek ahlaki konuyla irtibatlı öğrencilerin dikkatini çekecek bolca görsellerin yer aldığı ders sunuları kullanılabilir. Özellikle Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün materyal sayfasında yer alan ders sunuları oldukça güzel derlerde sıklıkla faydalanabilir." (Ö11)*

Araştırma bulgularından hareketle öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında derste kullanılan yöntem ve tekniklerin, ders dışı etkinliklerin ve derste kullanılan materyal, araç ve gereçlerin öğrencilerin derse karşı ilgisini artırması, olaylara farklı perspektiflerden bakmalarına katkı sağlaması, öğrendiklerini deneyimleme imkanı oluşturması, öğrendikleri bilgileri anlamlandırmalarını sağlaması, empati kurma becerilerini geliştirmesi ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlaması

açısında oldukça önemlidir. Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında Tuana<sup>310</sup> anlatı ve hikayelerin Dekker'da<sup>311</sup> oyun ve eğlenceyle harmanlanmış hikayelerin kullanılabilceğini ifade etmişlerdir. Ersoy'da<sup>312</sup> ahlak okuryazarlığının gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı aktivitelerle geliştirilebilmesi için öğretmenlerin uygulayabileceği pek çok yöntem ve tekniğin bulunduğunu belirtmektedir. Bu aktiviteler arasında; örnek olay, film, hikaye, metin analizi, görsel, örnek şahsiyetlerin biyografi incelemeleri, evde veya okul bahçesinde oynanabilecek eğitici oyunlar, sokak oyunları, ahlaki davranış alışkanlığı oluşturacak bir insana yardım etme, iyilik yapma, yaşlı ziyareti, mektup arkadaşlığı, toplumun dezavantajlı gruplarını tanıma anlamaya yönelik empati ve farkındalık çalışmaları, başarılı ya da zorluklarla baş eden bireylerden örneklerle sabırlı, azimli, mücadelecı, girişimci niteliklerin duygusal aktarımı vb. uygulamalar yer almaktadır. Ahlak okuryazarlığının nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin literatür ile oldukça benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiği hakkında oldukça bilgi sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

### **3.2.8. Görev Yapılan Sınıf Kademesinde Bulunan Öğrencilerin Ahlak Okuryazarlık Durumunu Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular**

DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf kademesinde bulunan öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumunu nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar, kodlara yönelik frekans değerleri ve kodlara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 3.8'de sunulmuştur.

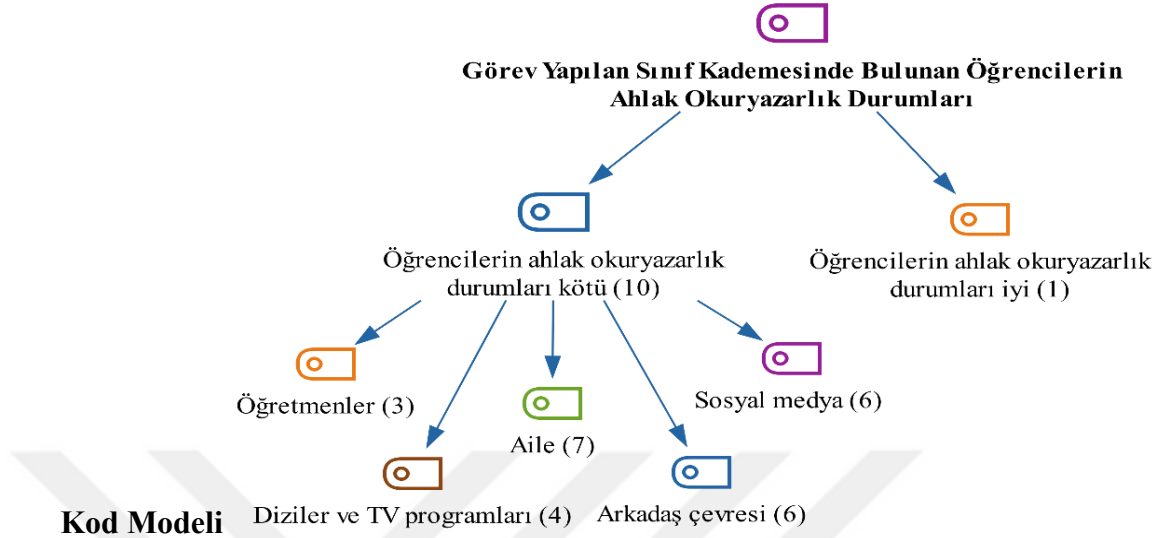
---

<sup>310</sup> Tuana, "Conceptualizing Moral Literacy", 375.

<sup>311</sup> Dekker, "Moral Literacy: the Pleasure of Learning How to Become Decent Adults and Good Parents in the Dutch Republic in the Seventeenth Century", 150.

<sup>312</sup> Feride Ersoy, "Eğitimde Ahlak Okuryazarlığı", *Eğitimde Okuryazarlık Becerileri-III*, ed. Erol Koçoğlu (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 227-228.

### Şekil 3.8. Görev Yapılan Sınıf Kademesinde Bulunan Öğrencilerin Ahlak Okuryazarlık Durumunu Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt



**Kod Modeli** Diziler ve TV programları (4) Arkadaş çevresi (6)

\*Araştırmaya katılan öğretmenler birden çok görüş belirttikleri için frekans değerlerinin toplamı araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısından (11) daha fazladır.

Şekil 3.8 incelendiğinde öğretmenler görev yapılan sınıf kademesinde bulunan öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumunu nasıl değerlendirdiklerine ilişkin, “öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumları kötü” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9, Ö10,Ö11) ve “öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumları iyi” (Ö7) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının kötü olduğunu belirten öğretmenlerin gerekçeleri frekans değerlerine göre; “aile” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö9,Ö11), “sosyal medya” (Ö1,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö11), “arkadaş çevresi” (Ö1,Ö3,Ö4,Ö8,Ö9,Ö10), “diziler ve TV programları” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö11) ve “öğretmenler” (Ö5,Ö8,Ö9) kodları ile kodlanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının kötü olduğunu söyleyen Ö2 ve Ö5, görüşlerini “aile” koduyla şu şekilde açıklamışlardır:

“Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumları noktasında ciddi problemlerin olduğunu söylemekte sakınca görmüyorum. Zira aile ortamında sağlıklı ahlaki temel almayan bu kademedeki öğrenciler için hala okulun büyük bir şans olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının iyi olmamasının sebebine gelecek olursak ailelerin çocuklarına karşı ilgisiz ve baskıcı olmaları, ahlaki tutum ve davranış bakımından tutarsız olmaları, ahlak eğitimi noktasında yetersiz kalmaları ve çocuklara ahlak eğitimi verme sorumluluğunu yalnızca okuldan beklemeleri şeklinde sıralanabilir.” (Ö2)

“Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumları oldukça kötü. Öğrenciler şu an ahlaksızlığı ahlak olarak görüyorlar. Herhangi bir durumdaki ahlaki problemi fark

*edemiyorlar. Bunun temel sebebi de ailedir. Çünkü aile çocuğun büyüklere karşı çok fazla hazır cevap olmasını, arkadaşlarına üstünlük kurmasını, işini kurnazca halletmesini zekice davranışlar olarak görüyor. Ailenin bu şekilde davranması da ne yazık ki öğrencilerin ahlak okuryazarlık düzeylerine ciddi anlamda zarar veriyor.” (Ö5)*

Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının kötü olduğunu belirten Ö4 ve Ö10, görüşlerini “arkadaş çevresi” koduyla şu şekilde açıklamışlardır:

*“Arkadaş çevresinin olumsuz davranış kazandırmadaki etkisi oldukça fazla. Öğrenci olumsuz davranışlar sergileyen bir akran grubuna dahil olduğunda öğrencinin davranışlarında hemen bir bozulma meydana geliyor. Örneğin öğrencinin dahil olduğu akran grubunda zararlı madde kullanan varsa bu gruba dahil olan öğrencide belli bir süreden sonra zararlı madde kullanmaya başlıyor. Bu sebeple aileye çeşitli eğitimler verilmeli ve ailelerin daha bilinçli hale gelmeleri sağlanmalıdır.” (Ö4)*

*“Ahlak okuryazarlığı konusunda öğrencilerimiz iyi durumda değiller. Çünkü gerek okulda gerek okul dışında arkadaş çevresinin olumsuz etkilerine maruz kalıyorlar. Pek çok zararlı alışkanlıkları ne yazık ki ilk defa arkadaş ortamında deneyimlemeye başlıyorlar. Bu konuda ebeveynlerin bilinçli olmaları büyük bir önem arz etmektedir.” (Ö10)*

Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının kötü olduğunu söyleyen Ö3, görüşlerini “diziler ve TV programları” koduyla şu şekilde açıklamıştır:

*“Çocuklar genellikle kendi yaş seviyelerine uygun olmayan aile yapımızı ve kültürel dinamiğimizi bozacak şiddet, dolandırıcılık, cinsellik gibi pek çok ahlaki sorun barındıran dizileri izliyorlar. Dolayısıyla bütün bunlarda çocuğun ahlak okuryazarı olarak yetişmesi önünde engeller oluşturuyor. Yine toplumumuzun temel ahlaki dinamiklerini sarsan TV programlarını izlemeye maruz kalıyorlar. Ne yazık ki çocuklar bu tür dizi ve TV programlarını aileleriyle izliyorlar. Bu konuda aile, öğrenci ve öğretmenler iş birliği içerisinde olmalıdır. Gerekirse ailelere çeşitli eğitimler verilmelidir.” (Ö3)*

Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının kötü olduğunu belirten Ö5 ve Ö11, görüşlerini “sosyal medya” koduyla şu şekilde açıklamışlardır:

*“Ayrıca sosyal medya artık bu devirde rayından çıktı. Ahlaki değerlerimizi ayaklar altına alan çok fazla içerik mevcut. Gençler sürekli bu içeriklerle karşılaşıyorlar. Öncelikle devlet geniş çaplı bir inceleme başlatmalı ve bu tarz sosyal medya uygulamalarını kapattırmalıdır. Aksi takdirde istediğimiz kadar seçmeli ders eklensin ya da ders saatleri artırılsın bu olumsuz durumlar ortadan kaldırılmadığı sürece bireyin ahlak okuryazarlığı durumunun iyileşmesinden bahsedemeyiz. Öncelikle iyi bir şeyler yapılmak isteniyorsa etraftaki olumsuzluklar kaldırılmalıdır. Bu konuda bakanlıklar koordineli hareket etmelidir.” (Ö5)*

*“Ortaokul kademesinde görev yapıyorum. Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının iyi olmadığı kanaatindeyim. Sebebi ise, öğrencilerin bilinçsiz bir aile, değerlerine yabancı bir medya, bilinç, şuur ve basireti körelmiş bir toplum içinde*

yetişmeleridir. Özellikle öğrencilerin ahlak okuryazarlığı düzeylerinin düşük olmasında Youtube, Instagram, Tiktok gibi sosyal medya platformlarının etkisi oldukça fazla. Politika yapıcıların bu konuda gerekli tedbirleri almaları gerekmektedir.” (Ö11)

Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının kötü olduğunu belirten Ö5 ve Ö9, görüşlerini “eğitimciler” koduyla şu şekilde açıklamışlardır:

“Ne yazık ki öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının kötü olmasında öğretmenlerin etkili olduğunu düşünüyorum. Şöyle ki öğrencilerin ahlaki değerlere uygun olmayan davranışlarını gören bazı öğretmenler öğrenciyle yüz göz olmamak için bilinçli bir şekilde öğrencileri uyarmıyorlar ve öğrencilerin olumsuz davranışlarını görmezden geliyorlar. Bu da öğrencilerin yapmış olduğu davranışın yanlışlığını fark etmemesine yol açabiliyor. Bu sebeple öğretmenler arasında uygulama birliğinin sağlanması önemlidir.” (Ö5)

“Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumları ne yazık ki kötü. Bu durumun sebeplerinden biride maalesef ki öğretmenlerin olumsuz davranışlarıdır. Derslerde öğrencilere ahlaki konuları anlatıyoruz fakat bazı öğretmenler öğrencilerinde takip ettiği sosyal medya hesaplarında derste sürekli vurguladığımız ahlaki değerlerin zıttı içerikleri paylaşıyorlar. Bu da öğrencilerin ikilemde kalmasına sebep olabiliyor. Maalesef öğrencilerde de “Öğretmenim bunu yapıyorsa bende yapabilirim” düşüncesi oluşuyor.” (Ö9)

Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının iyi olduğunu söyleyen Ö7 ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Genel olarak görev yaptığım ilkokul ve ortaokuldaki öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının iyi düzeyde olduğunu söyleyebilirim. Küçük bir okul ve sınıf mevcutları az. Öğrenciler birbirleri ile iyi anlaşıyor, birlikte oynuyor ve birbirleri ile alay etmiyorlar. Veliler çok duyarlı ve velilerle iletişimiz gayet iyi. Okul idaresi de her konuda destek sağlıyor. Okulumuzda veli ziyaretleri yapıyoruz bu oldukça etkili oluyor.” (Ö7)

Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle özellikle ailelerin öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumları üzerinde oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple bireyin hayatında önemli bir yer tutan yetişkinlerin eylemleri tutarlı olmalı ve okulun ahlaki vizyonu ile uyum içerisinde olmalıdır. Yine öğretmenlerin görüşlerinden hareketle sosyal medya, arkadaş çevresi, diziler ve TV programları ve öğretmenler öğrencilerin ahlak okuryazarlık düzeyini etkileyen oldukça önemli faktörler arasında yer aldığı söylenilebilir. Özellikle her geçen gün 6-15 yaş arası çocukların internet kullanımı artmaktadır.<sup>313</sup> Düzenli internet kullanan çocukların sosyal medya ve diziler ve TV programlarında uygunsuz içeriklere ve izledikleri dizilerde ahlaki değerlere uygun

<sup>313</sup> “TÜİK - Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2021” (Erişim 06 Şubat 2024).

olmayan sahnelere uzun süre maruz kalmaları öğretmenlerinde görüşlerinde dile getirdikleri gibi öğrencilerin ahlak okuryazarlık düzeyleri üzerinde olumsuz anlamda etkili olduğu söylenilebilir. Ayrıca okulda öğretmenler arasında uygulama birliğinin olmaması da ne yazık ki öğrencilerin ahlak okuryazarlığı düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Bütün bunlarında öğrencilerin DKAB dersinde öğrendiklerinin etkisini minimize ettiği şeklinde yorumlanabilir.



## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın sonuçları, “Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar” ve “Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar” başlıkları altında ele alınmıştır.

### **Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Bu çalışmada, araştırmanın nicel boyutuna ilişkin Tekin (2022) tarafından geliştirilmiş olan “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılarak 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapmakta olan 215 DKAB öğretmenin ahlak okuryazarlık düzeyleri ve ahlak okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmanın nicel bulgularından elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmanın sonuçlarına göre DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık toplam puan ortalamalarının ( $X=4,07$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu değer, 1 ile 5 puan aralığında değerlendirildiğinde öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin ahlak okuryazarlık puan ortalamaları “ahlaki muhakeme” boyutunda ( $X=4,33$ ), “ahlaki duyarlılık” boyutunda ( $X=4,19$ ), “ahlaki imgelem” boyutunda ( $X=4,14$ ), “ahlaki farkındalık” boyutunda ( $X=4,08$ ) ve “ahlaki kararlılık” boyutunda ( $X=3,48$ ) olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları arasında en fazla puan ortalamasının olduğu boyut “ahlaki muhakeme”, en az puan ortalamasının olduğu boyut ise “ahlaki kararlılık” tır. Bu sonuçlar öğretmenlerin ahlak okuryazarlık becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Bu da DKAB öğretmenleri adına olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinin sahip olduğu ahlak okuryazarlığı düzeyinin DKAB dersinde öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında önemli katkılar sağlayacağı söylenilebilir.

Yapılan araştırma sonucunda DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeninde ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeyleri yalnızca ölçeğin “ahlaki muhakeme”, “ahlaki farkındalık” ve “ahlaki duyarlılık” alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Ayrıca bu çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ahlak okuryazarlık puan ortalamaları ölçeğin toplamında ve “ahlaki muhakeme”, “ahlaki farkındalık”, “ahlaki imgelem” ve “ahlaki duyarlılık” alt boyutlarında daha yüksek, “ahlaki kararlılık” alt boyutunda ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma neticesinde DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkeninde ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeyleri yalnızca “ahlaki kararlılık” alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılığın yaşı 22-27 arası ile 28-33 arası öğretmenler arasında yaşı 28-33 arası lehine; yaşı 22-27 arası ile 34-39 arası öğretmenler arasında 34-39 arası lehine; yaşı 22-27 arası ile 40 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 40 yaş ve üzeri lehine ve yaşı 28-33 arası ile 40 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 40 yaş ve üzeri lehine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin medeni durum değişkeninde ölçek toplamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeyleri yalnızca “ahlaki kararlılık” alt boyutunda evli öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırma sonucuna göre DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkeninde ölçeğin toplamında ve ölçeğin alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle, İHL mezunu ve diğer liselerden mezun olan öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu söylenilebilir.

Elde edilen sonuçlara göre DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeninde ölçeğin toplamında ve ölçeğin alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, İlahiyat/İslami İlimler, İDKAB/DKAB ve İlahiyat (İLİTAM) mezunu öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu söylenilebilir.

Yapılan araştırma neticesinde DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin mesleki kıdem değişkeninde ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeyleri yalnızca “ahlaki muhakeme”, “ahlaki duyarlılık” ve “ahlaki kararlılık” alt

boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ölçeğin toplamındaki ve “ahlaki muhakeme”, “ahlaki duyarlılık” ve “ahlaki kararlılık” alt boyutlarındaki bu farklılığın, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ile 6-10 yıl arası öğretmenler arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl arası lehine; mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ile 11 yıl ve üzeri öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucundan hareketle mesleki kıdemin, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerini etkileyen oldukça önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alma durumu değişkeninde ölçeğin toplamında ve ölçeğin alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi alan veya almayan öğretmenlerin ahlak okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu söylenilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumu değişkeninde ölçeğin toplamında ve ölçeğin alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçeğin toplamındaki ve “ahlaki imgelem” ve “ahlaki duyarlılık” alt boyutlarındaki bu farklılığın, ailesinin tutumu ilgisiz ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; ilgisiz ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine; baskıcı ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; baskıcı ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine olduğu tespit edilmiştir. “Ahlaki muhakeme” alt boyutundaki bu farklılığın, ilgisiz ile baskıcı olan öğretmenler arasında baskıcı lehine; ilgisiz ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; ilgisiz ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine; baskıcı ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; baskıcı ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine olduğu görülmüştür. “Ahlaki farkındalık” alt boyutundaki bu farklılığın, ilgisiz ile baskıcı olan öğretmenler arasında baskıcı lehine; ilgisiz ile aşırı koruyucu olan öğretmenler arasında aşırı koruyucu lehine; ilgisiz ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine olduğu görülmüştür. “Ahlaki kararlılık” alt boyutundaki bu farklılığın ise, baskıcı ile dengeli/demokratik olan öğretmenler arasında dengeli/demokratik lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucundan hareketle

ailelerin ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında genel tutumunun, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerini etkileyen oldukça önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Bu çalışmada, araştırmanın nitel boyutuna ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Ahlak Okuryazarlığına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapmakta olan 11 DKAB öğretmenin ahlak okuryazarlığı becerisine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Bu araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri; rol model olunarak, yaparak yaşayarak, kişinin yaş düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak, öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılarak, günlük hayatla ilişkilendirilerek, somut örneklere yer verilerek, sevgi dili kullanılarak ve ahlaksızlığın tahrip edici sonuçları göz önünde bulundurularak şeklindedir.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin görüşleri ahlak ile ilgili konuları öğrencilere aktarma sürecinde yaşanan sorunların varlığına ilişkin; “evet sorun yaşıyorum” ve “hayır sorun yaşamıyorum” şeklindedir. Ahlak ile ilgili konuları öğrencilere aktarma sürecinde “evet sorun yaşıyorum” diyen öğretmenlerin yaşadıkları sorunların nedenleri; öğrenciden kaynaklı sorunlar, öğretmenden kaynaklı sorunlar, aileden kaynaklı sorunlar ve teknik aksaklıklardan kaynaklı sorunlar şeklindedir.

Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin ahlak okuryazarlığı kavramının neliğine ilişkin görüşleri; ahlaki erdemleri değerlendirebilme ve içselleştirebilme, ahlaki faziletlere sahip olabilme, ahlaki değerlere göre bakış açısı geliştirebilme, ahlaki problemlerin olası sonuçlarını düşünebilme, ahlaki bilgiyi eyleme dönüştürebilme, herhangi bir durumdaki ahlaki sorunları tespit edebilme, ahlaki kuralların gerekliliğini fark edebilme, doğru ile yanlış ayırt edebilme ve ahlaki bir sorunu farklı açılardan değerlendirebilme şeklindedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin ahlak okuryazarlığının neliği hakkında bilgi sahibi oldukları söylenilebilir. Ayrıca öğretmenlerin en fazla Tuana'nın ahlak okuryazarlık modelinde yer verdiği ahlaki muhakeme bileşeni kapsamında görüş belirttikleri görülmüştür. Araştırmanın nicel

boyutunda da öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasına ( $X=4,33$ ) sahip olduğu boyutta ahlaki muhakemedir. Dolayısıyla bu sonuçlar araştırmanın nicel bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonucuna göre, DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarlığına katkı sağlama durumuna ilişkin öğretmenler görüşlerini “evet katkı sağlamaktadır” ve “hayır katkı sağlamamaktadır” şeklinde belirtmişlerdir. DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarlığına katkı sağlama durumuna ilişkin “evet katkı sağlamaktadır” diyen öğretmenlerin katkı sağladığına dair gerekçeleri; peygamber kıssalarına, sahabe hayatlarına yer verilerek, ünitelerin çoğunda ahlak ile ilgili kavramlara yer verilerek ve ahlak konuları sistemli bir şekilde verilerek şeklindedir. DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarlığına katkı sağlama durumuna ilişkin “hayır katkı sağlamamaktadır” diyen öğretmenlerin katkı sağlamadığına dair gerekçeleri ise; öğretmenler yetkin değil ve derste akademik kaygılar ön planda şeklindedir.

Elde edilen sonuçlara göre, DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığı konusunda hangi yeterliliklere sahip olması gerektiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri; alan bilgisine ve öğrenciye aktarabilme becerisine sahip olmalı, rol model olmalı, ahlaki değerleri içselleştirmeli, empati kurabilme becerisine sahip olmalı, günceli takip etmeli, problem çözme becerisine sahip olmalı, özdenetim ve sorumluluk sahibi olmalı ve görev yaptığı yeri tanımalı şeklindedir.

Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendilerini yetkin görme durumlarına ilişkin görüşleri; “kısmen yetkin görüyorum”, “yetkin görüyorum” ve “yetkin görmüyorum” şeklindedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini kısmen yetkin gördüğü görülmektedir. Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini yetkin gören öğretmenlerin gerekçeleri; alan bilgisine ve formasyon bilgisine sahip olma ve tecrübe sahibi olma şeklindedir. Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini yetkin görmeyen öğretmenlerin gerekçeleri ise; anlattıkları ile yaptıkları arasında tutarsız olma ve öğrencinin davranışlarına karşı olumsuz tutum sergileyebilme şeklindedir. DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu ( $N=9$ ) öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini yetkin (kısmen yetkin görüyorum, yetkin görüyorum)

bulmaktadır. Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendini yetkin görmeyen öğretmenlerin sayısı ise azınlıkta (N=2) yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın nicel verilerinin sonuçlarına göre öğretmenlerin ahlak okuryazarlığı düzeyleri yüksekken, nitel verilerin sonuçlarında da olumlu görüş belirten (kısmen yetkin görüyorum, yetkin görüyorum) öğretmenlerin sayısı kendini yetkin görmeyen öğretmen sayısından sayıca fazla olması araştırmanın nicel verilerini desteklemektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf kademesinde ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri, derste kullanılan yöntem ve tekniklerle, ders dışı etkinliklerle ve derste kullanılan materyal, araç ve gereçlerle şeklinde kategorize edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri derste kullanılan yöntem ve tekniklerle kategorisinde; örnek olay incelemesi, drama, eğitsel oyunlar ve beyin fırtınası, ders dışı etkinliklerle kategorisinde; gezi düzenleme, konferans verme, kermes organize etme, ev ödevi verme, kitap tahlili yapma ve fidan dikme, derste kullanılan materyal, araç ve gereçlerle kategorisinde ise; kısa film, animasyon ve belgesel izletme, afiş hazırlama, etkinlik kağıtları kullanma ve ders sunusu kullanma şeklindedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisinin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bu durumun da öğrencilerin ahlak okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine oldukça katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre; öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf kademesinde bulunan öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri, “öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumları kötü” ve “öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumları iyi” şeklindedir. Öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumlarının kötü olduğunu belirten öğretmenlerin gerekçeleri; aile, sosyal medya, arkadaş çevresi, diziler ve TV programları ve öğretmenler şeklindedir.

Araştırmanın sonuçları bütüncül bir şekilde incelendiğinde; DKAB öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu, ahlak okuryazarlığı becerisini öğrencilere kazandırma konusunda yetkin oldukları ve DKAB dersinin öğrencilerin ahlak okuryazarlık düzeylerine katkı sağladığı sonuçları elde edilmiştir. Ancak öğretmenler öğrencilerin ahlak okuryazarlık düzeylerinin çeşitli gerekçelerden ötürü kötü olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu anlamda

öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasının yalnızca haftada iki ders saati olan DKAB dersinden ve yalnızca DKAB öğretmenlerinden beklenmemesi diğer derslerdeki ders kazanımlarında da ahlak okuryazarlığı becerisine yer verilmesi ve diğer branş öğretmenlerine de bu sorumluluğun verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle okulun genelinde ahlak okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına yönelik bir okul ikliminin oluşturulmasının ve tüm eğitim paydaşlarına bu sorumluluğun verilmesinin öğrencilerin ahlak okuryazarlığı becerisine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### **Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarından hareketle birtakım önerilere yer verilmiştir:

- Bu araştırma, yalnızca Muş ili kapsamında yapılmıştır. Öğretmenlerin ahlak okuryazarlığını daha derinlemesine ve kapsamlı tespit etmek amacıyla farklı illerde de benzer çalışmalar yapılabilir.
- DKAB ve seçmeli Din, Ahlak ve Değerler alanı derslerinin öğrencilerin ahlak okuryazarlığına katkısı üzerine nitel araştırmalar yapılabilir.
- Ailelerin genel tutumlarını algılayışlarını ölçen bir tutum envanterinin kullanılarak katılımcıların ahlaki tutum ve davranışları yerine getirme noktasında ailelerin genel tutumları ile ahlak okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin ahlak okuryazarlık düzeylerini kapsamlı bir şekilde ölçecek ölçme araçları geliştirilerek öğrencilerin ahlak okuryazarlık düzeyleri incelenilebilir.
- Lisans eğitimi süresince öğretmen adaylarını yetiştirme programlarına ahlak okuryazarlık becerisi kazanmalarına katkı sağlayacak müstakil bir ders eklenebilir.
- Araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarını yetiştirme programlarına ahlak okuryazarlığı ders müfredatının hazırlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Başta DKAB dersi olmak üzere diğer derslerin öğretim programlarının amaçları arasına, kavramsal olarak ahlak okuryazarlığı becerisi eklenilebilir.

- DKAB öğretmenlerine, öğrencilerin ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırmalarına katkı sağlama amacıyla teorik bilgiden ziyade pratik bilgilerin yer aldığı hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.

- Politika yapıcılar tarafından toplumun ahlak okuryazarlık düzeyini olumsuz etkileyen etkenlerin düzenlenmesine yönelik çeşitli politikalar geliştirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Akkaya, Selma. *Ortaöğretim (Lise) Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Akkuş, Dilek vd. “Lise Öğrencileri Arasında Sigara ve Alkol Kullanma Sıklığı ve Etkileyen Faktörler”. *Anadolu Kliniği* 22/1 (2017), 36-45.
- Aksoy, Erdal vd. “Bilimsel Araştırmalarda Evren, Örneklem, Varsayım ve Değişken”. *Bilimsel Araştırma Süreçleri Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş*. ed. Özcan Güngör. 137-167. Ankara: Grafiker Yayınları, 1. Basım, 2018.
- Alisinanoğlu, Fatma. “Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çocukların Denetim Odağı ile Anne Tutumları)”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1/1 (01 Mart 2003).
- Altun, Arif. *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.
- Altun, Yeşim. “Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar”. *Uzman Dr. Yeşim Altun* (blog). Erişim 20 Ekim 2023. <https://dryesimaltun.com/klinik-dermatoloji/cinsel-yolla-bulasan-hastaliklar/>
- Apaydın, Halil vd. “İntihar Girişiminde Bulunan Bireylerde Bazı Değişkenlerle İntihar Girişimi İlişkisi”. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6 (2016), 7-46.
- Arslan, Ahmet. *Felsefeye Giriş*. Ankara: BB101 Yayınları, 26. Basım, 2018.
- Aşıcı, Murat. “Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 7/17 (Haziran 2009), 9-26.
- Ateş, Murat - Aşıcı, Ali Umut. *Okuryazarlık Kavramı ve Eğitimle İlişkili Okuryazarlık Türleri*. Kıbrıs: VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 2021.
- Ay, Mehmet Emin. *Aile ve Okulda İdeal Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları, 5. Basım, 2006.
- Ay, Mehmet Emin. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükafat ve Ceza*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Doktora Tezi, 1992.
- Aydın, Mehmet S. *Din Felsefesi*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, 13. Basım, 2012.

- Aydın, Mehmet Zeki. *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Basım, 2003.
- Aydın, Mehmet Zeki. “Ailede Ahlak Eğitimi”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/2 (Aralık 2003), 125-158.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Ailede Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları, 8. Basım, 2022.
- Aydın, Mehmet Zeki. “Kavramsal Çerçeve: Karakter, Kişilik, Değer, Erdem, Ahlak, Huy, Mizaç Vd.” *Karakter Değer ve Ahlak Eğitimi*. ed. Mehmet Zeki Aydın. 1-24. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1. Basım, 2021.
- Ayhan, Halis. *Eğitime Giriş ve İslamiyetin Eğitime Getirdiği Değerler*. İstanbul: Damla Yayınevi, 2. Basım, 1986.
- Ayhan, Halis. *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 3. Basım, 2014.
- Bajovic, Mirjana - Elliott, Anne. “The Intersection of Critical Literacy and Moral Literacy: Implications for Practice”. *Critical Literacy: Theories and Practices* 5/1 (2011), 27-37.
- Balaban Salı, Jale. “Verilerin Toplanması”. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. ed. Ali Şimşek. 134-161. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2018.
- Bayraklı, Bayraktar. *İslam’da Eğitim*. İstanbul: Bayraklı Yayınları, 7. Basım, 2002.
- Bayraktar, M. Faruk. *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Vakfı Yayınları, 4. Basım, 1994.
- Beyhan, Abdullah. *Genç Yetişkin Erkeklerin Cinsellik Algıları ve Sağlıklı Cinsellik Eğitiminin Bilgi ve Davranışlara Etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2022.
- Bilecik, Sümeyra. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatının Din Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 16/1 (Haziran 2016), 35-58.
- Bilecik, Sümeyra. *Örgün Din Öğretimi ve Din Okuryazarlığı Becerisi*. Yediveren Kitap, 2020.
- Bilgin, Beyza - Selçuk, Mualla. *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akid Yayıncılık, 1991.

- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 29. Basım, 2021.
- Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2. Basım, 2005.
- Cebeci, Suat. *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2. Basım, 2011.
- Cevizci, Ahmet. *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları, 2. Basım, 1997.
- Creswell, John W. *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. çev. Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları, 3. Basım, 2017.
- Çağrı, Mustafa. “Ahlak”. *TDV İslam Ansiklopedisi*. 2/1-9. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1989.
- Çağrı, Mustafa. *Ana Hatlarıyla İslam Ahlakı*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 13. Basım, 2021.
- Çapcıoğlu, Fatma - Kalkan Açıkgöz, Öznur. “Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri”. *Bilimsel Araştırma Süreçleri Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş*. ed. Özcan Güngör. 203-220. Ankara: Grafiker Yayınları, 1. Basım, 2018.
- Çileli, Meral. *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları, 1. Basım, 1986.
- Deborah, Hollimon vd. “Promoting Moral Literacy Teaching Competency”. *Values and Ethics in Educational Administration* 7/2 (2009), 1-8.
- Dekker, Jeroen J. H. “Moral Literacy: the Pleasure of Learning How to Become Decent Adults and Good Parents in the Dutch Republic in the Seventeenth Century”. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* 44/1-2 (2008), 137-151.
- Dewey, John. *Eğitimde Ahlak İlkeleri*. çev. Süleyman Aydın. Ankara: Fol Kitap, 2. Basım, 2022.
- Doğan, Recai - Tosun, Cemal. *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları, 2. Basım, 2003.
- Draz, M. Abdullah. “Ahlak ile Eğitimin Alakası”. çev. Hüseyin Emin Sert. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2 (Haziran 1997), 113-117.

- Ebeoğlu, Melisa - Karacan, Eda. "Cinsellikle İlgili Konularda İletişim ile Evlilik Öncesi Cinselliğe Yönelik Tutum: Üniversite Sınıf Düzeyinin ve Cinsiyetin Rolü". *Ege Eğitim Dergisi* 20/1 (2019), 1-19.
- Ebû Abdillâh el-Asbahî el-Yemenî Mâlik b. Enes. *el-Muvatta*. nşr. Muhammed Fuad Abdülbaki. Beyrut: Dârü İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, 1985.
- Ebu Osman El-Cahız. *Ahlak ve Eğitimi (Tehzibu'l Ahlak)*. çev. Ersan Urcan. İstanbul: Veciz Yayınları, 2019.
- Ege, Remziye. "Ailede Din Eğitimi". *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 353-369. Ankara: Grafiker Yayınları, 8. Basım, 2021.
- Ersever, Ö. Hakan. "AIDS ve Psikolojik Danışma". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 24/1 (1991), 195-202.  
[https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000715](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000715)
- Ersoy, Feride. "Eğitimde Ahlak Okuryazarlığı". *Eğitimde Okuryazarlık Becerileri-III*. ed. Erol Koçoğlu. 213-233. Ankara: Pegem Akademi, 1. Basım, 2021.
- Ertürk, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*. Edge Akademi Yayıncılık, 2016.
- Erwin, Wesley J. "Supervisor Moral Sensitivity". *Counselor Education and Supervision* 40/2 (2000), 115-127.
- Frankel, Katherine K. vd. "From 'What is Reading?' to What is Literacy?" *The Journal of Education* 196/3 (2016), 7-17.
- Furat, Ayşe Zişan. "Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 12/3 (15 Aralık 2012), 9-24.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3344368>
- Godwin, Lindsey N. "Examining the Impact of Moral Imagination on Organizational Decision Making". *Business & Society* 54/2 (2015), 254-278.
- Gün, Ayşegül. "Ailede Din Eğitimi". *Din Eğitimi*. ed. İbrahim Turan - Bayramali Nazıroğlu. 187-202. Ankara: Bilimsel Araştırma Yayınları, 2022.
- Gündüz, Şinasi. "Giriş". *Yaşayan Dünya Dinleri*. ed. Şinasi Gündüz. 17-33. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 3. Basım, 2010.

- Gündüz, Turgay. “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998)”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (01 Ocak 1998), 543-557.
- Güneş, Firdevs. *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları, 1. Basım, 1997.
- Güneş, Firdevs. “Okur-Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 27/2 (1994), 499-507.
- Güngör, Özcan vd. “SPSS’de İstatistiğe Giriş”. *Bilimsel Araştırma Süreçleri Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş*. ed. Özcan Güngör. 239-274. Ankara: Grafiker Yayınları, 1. Basım, 2018.
- İbn Miskeveyh. *Ahlak Eğitimi/ Tehzibu’l- Ahlak*. çev. Abdulkadir Şener vd. Ankara: Büyüyenay, 5. Basım, 2022.
- İmam-ı Gazali. *İhya-i Ulum-id-din*. çev. Ali Arslan. İstanbul: Yaylacık Matbaası, 3. Basım, 1978.
- Kur’an Yolu Meali*. çev. Hayrettin Karaman vd. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 5. Basım, 2016.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 37. Basım, 2022.
- Karasu, Teceli. *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl*. Ankara: Araştırma Yayınları, 2. Basım, 2021.
- Kasapoğlu, Abdurrahman. *Kur’an’da Eğitim ve Öğrenme*. Ankara: Gece Kitaplığı, 1. Basım, 2017.
- Kaya, Mevlüt. “Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/9 (1997), 193-204.
- Kayan Ocakoğlu, Binay vd. “Batman İlinde 2013-2018 Yılları Arasında Gerçekleşen İntihar ve İntihar Girişimlerinin Sosyodemografik ve İntihar Davranışı Özelliklerinin Geriye Dönük Olarak Değerlendirilmesi”. *Kriz Dergisi* 28/2 (2020), 57-70.

- Kaymakcan, Recep - Meydan, Hasan. *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 3. Basım, 2020.
- Kayri, Murat. “Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/1 (2009), 51-64.
- Kesgin, Safiye. *Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2010.
- Kılavuz, Ahmet Saim. *Anahatlarıyla İslam Akaidi ve Kelam’a Giriş*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 20. Basım, 2013.
- Kılıç, Recep. *Ahlakın Dini Temeli*. Ankara: TDV Yayınları, 8. Basım, 2016.
- Kızılabdullah, Yıldız. “Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din”. *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 41-56. Ankara: Grafiker Yayınları, 8. Basım, 2021.
- Köylü, Mustafa. “Ailede Din Eğitimi”. *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. 309-348. İstanbul: Ensar Neşriyat, 4. Basım, 2015.
- Köylü, Mustafa. *Dünya Dinlerinde Ahlak*. İstanbul: Dem Yayınları, 2. Basım, 2012.
- Köylü, Mustafa. *Küresel Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2. Basım, 2013.
- Kuckartz, Udo - Rädiker, Stefan. *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video*. Cham: Springer, 2019. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8>
- Kurudayıoğlu, Mehmet - Tüzel, M. Sait. “21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 28 (2010), 283-298.
- Küçük, Abdurrahman vd. *Dinler Tarihi*. Ankara: Berikan Yayınevi, 10. Basım, 2018.
- Leonard, Pauline. “Moral Literacy for Teacher and School Leadership Education: A Matter of Attitude”. ed. Paul Begley. *Journal of Educational Administration* 45/4 (10 Temmuz 2007), 413-426. <https://doi.org/10.1108/09578230710762436>
- Lovett, Benjamin J. - Jordan, Alexander H. “Levels of Moralisation: A New Conception of Moral Sensitivity”. *Journal of Moral Education* 39/2 (2010), 175-189.

- Lowery, Charles. "Moral Literacy and School Leadership". *Department of Educational Studies* 58/1 (2019), 112-127. <https://doi.org/10.1108/jea-06-2018-0120>
- Mete, Gülşah. "Okuryazarlık Türleri ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi". *Kesit Akademi Dergisi* 22 (25 Mart 2020), 109-120.
- Milli Eğitim Bakanlığı. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. 1739 (14 Haziran 1973).
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7, 8. Sınıflar)". 2018. Erişim 14 Şubat 2023. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318>
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)". 2018. Erişim 14 Şubat 2023. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=319>
- Milli Eğitim Bakanlığı. *IX. Milli Eğitim Şurası (24 Haziran-4 Temmuz 1943)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991. <http://www.ttkb.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. *İkinci Maarif Şûrası (12-21 Şubat 1943)*. Milli Eğitim Basımevi. Erişim 12 Mayıs 2023. <http://www.ttkb.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Klasik Ahlak Metinleri Dersi (I-II-III) Öğretim Programı". 2023. Erişim 11 Şubat 2024. [https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023112316030660-KlasikAhlakMetinleri%20\(1\).pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023112316030660-KlasikAhlakMetinleri%20(1).pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Tebliğler Dergisi". *Milli Eğitim Basımevi* 37/1798 (22 Temmuz 1974), 285-301.
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Tebliğler Dergisi". *Milli Eğitim Basımevi* 39/1900 (27 Eylül 1976), 325-328.
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Tebliğler Dergisi". *Milli Eğitim Basımevi* 45/2109 (29 Mart 1982), 155-161.
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Tebliğler Dergisi". *MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü* 75/2658 (Temmuz 2012), 289-328.
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Tebliğler Dergisi". *MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü* 75/2660 (Eylül 2012), 381-400.

- Milli Eğitim Bakanlığı. “Tebliğler Dergisi”. *MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü* 86/2789-EK 2 (Ağustos 2023), 1318-1436.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları”. Erişim 12 Mart 2024. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_02/15094317\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/15094317_9_cizelgeveesaslar.pdf)
- Montagu, Ashley. *Çocuklarınıza Ahlaki Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?* çev. Remzi Öncül. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi, 1964.
- Muhammed b. İsâ es-Sulemî et-Tirmizî. *el-Câmi‘u’s-sahîh sünenü’t-Tirmizî*. nşr. Muhammed Fuâd Abdalbâkî. b,y: y.y, 1968.
- Muhammed b. Yezîd İbn Mâce. *Sünen*. nşr. ‘Imâdu’t-Tayyâr vd. Beyrut: Müessesetü’r-Risâle Nâşirûn, 2010.
- Narkotik Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı. “Türkiye’de Genel Nüfusta Tütün Alkol ve Madde Kullanımına Yönelik Tutum ve Davranış Araştırması”. 2018. Erişim 22 Ekim 2023. <https://www.narkotik.pol.tr/kurumlar/narkotik.pol.tr/Duyurular/>
- Oruç, Cemil. “Eğitimde Dini Okuryazarlık”. *Eğitimde Okuryazarlık Becerileri-III*. ed. Erol Koçoğlu. 235-252. Ankara: Pegem Akademi, 1. Basım, 2021.
- Önal, İnci. “Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi”. *Bilgi Dünyası* 11/1 (2010), 101-121.
- Özcan, Ayşegül vd. “Lise Öğrencileri Arasında Sigara, Alkol ve Madde Kullanım Sıklığı: Nevşehir Örneği”. *Bağımlılık Dergisi* 17/4 (30 Aralık 2016), 164-171.
- Özyürek, Arzu. *Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2004.
- Pazarlı, Osman. *İslamda Ahlak*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2. Basım, 1980.
- Prothero, Stephen. *Religious Literacy: What Every American Needs to Know-and Doesn't*. New York: Harper Collins, 2008.

- Sağnak, Mesut. “School Management and Moral Literacy: A Conceptual Analysis of the Model”. *Educational Sciences: Theory and Practice* 12/2 (2012), 1425-1430.
- Selçuk, Ziya. *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 8. Basım, 2001.
- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık, 27. Basım, 2020.
- Sparks, John R. “A Social Cognitive Explanation of Situational and Individual Effects on Moral Sensitivity”. *Journal of Applied Social Psychology* 45/1 (2015), 45-54.
- Sur, Emine. “Okuryazarlık Kavramı ve Türkiye’deki Okuryazarlık Araştırmaları Üzerine Bir İnceleme”. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/2 (2022), 445-467.
- Şengün, Mustafa. “Anne-Baba Tutumuna Göre Lise Öğrencilerinin Ahlâki Olgunluk Düzeyleri”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/23 (2013), 203-215.
- Şimşek, Ali. “Araştırma Modelleri”. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. ed. Ali Şimşek. 80-108. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2018.
- Şimşek, Eyüp. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları ‘Ahlak’ Öğrenme Alanlarının İncelenmesi”. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (Aralık 2012), 189-214.
- Tabak, Necla. *İlköğretim 1. Kademedede Davranış Sorunları Olan Çocukların Anne-Baba Tutumları*. Afyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Tavukçuoğlu, Mustafa. “Cumhuriyet Döneminde Din Derslerinin İlkokul Programlarındaki Yeri”. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/6 (Temmuz 1996).
- Tekin, İshak. “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 22/1 (Haziran 2022), 43-66. <https://doi.org/10.33420/marife.1104203>
- Temel, Z. Fulya - Aksoy, Ayşe B. *Ergen ve Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Basım, 2001.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 11. Basım, 2021.

- Tuana, Nancy. "Conceptualizing Moral Literacy". *Journal of Educational Administration* 45/4 (2007), 364-378.
- Tuana, Nancy. "Moral Literacy". 30 Nisan 2003. Erişim 23 Eylül 2023. <https://www.psu.edu/news/research/story/moral-literacy/>
- Turan, İbrahim. "Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri". *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (Aralık 2013), 271-293.
- Tümer, Günay. "Din". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 9/312-320. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1994.
- Türel, Yalın Kılıç vd. *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023.
- Türk Dil Kurumu. "Ahlak". Erişim 03 Mart 2023. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=ahlak>
- Türk Dil Kurumu. "Aile". Erişim 07 Nisan 2023. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=aile>
- Türk Dil Kurumu. "Ceza". Erişim 19 Nisan 2023. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=ceza>
- Türk Dil Kurumu. "Eğitim". Erişim 26 Mart 2023. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=eğitim>
- Türk Dil Kurumu. "Mükafat". Erişim 19 Nisan 2023. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=mükâfat>
- Türk Dil Kurumu. "Okuryazarlık". Erişim 26 Haziran 2023. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=okuryazarlık>
- Türkiye Diyanet Vakfı. "Mükafat". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 19 Nisan 2023. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mukafat>
- Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi Şube Müdürlüğü. *Madde Kullanıcıları Profil Analizi 2022 Yılı Narkolog Raporu*. Ankara: NDB Yayınları, 1. Basım, 2023.
- UNESCO Institute for Statistics. "Literacy". Erişim 27 Mart 2024. <https://uis.unesco.org/node/3079547>

- Usluoğlu, Büşra - Elkatmış, Metin. "Examining the Relationship Between Moral Literacy and Art Literacy of University Students". *Journal of Interdisciplinary Educational Research* 7/16 (31 Aralık 2023), 458-477. <https://doi.org/10.57135/jier.1368029>
- Walker, Allan vd. "Leadership and Moral Literacy in Intercultural Schools". ed. Paul Begley. *Journal of Educational Administration* 45/4 (2007), 379-397.
- Yeşilay. *Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı/ Alkol Kötülüklerin Kapısı*. İstanbul: Türkiye Yeşilay Cemiyeti, 9. Basım, 2021. tubim
- Yeşilay. *Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı/Uyuşturucu Özgürlüğün Sonu*. İstanbul: Türkiye Yeşilay Cemiyeti, 9. Basım, 2021.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 7. Basım, 2008.
- Yıldız, Sevgi. "Sosyal Bilimlerde Örnekleme Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalardan Örnekleme Kuramına Bütüncül Bir Bakış". *Kesit Akademi Dergisi* 11 (Aralık 2017), 421-442.
- Yılmaz, Gürkan vd. "Üniversite Öğrencilerinin Sigara, Alkol ve Uyuşturucu Madde Kullanma Durumları". *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/2 (2020), 73-80.
- Yılmaz, Mehmet - Candan, Ferdi. "Oyun Sanal İntihar Gerçek: 'The Blue Whale Challenge/Mavi Balina' Oyunu Üzerinden Kurulan İletişimin Neden Olduğu İntiharlar Üzerine Kuramsal Bir Değerlendirme". *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* 29 (2018), 270-283. <https://doi.org/10.31123/akil.459303>
- Yılmaz, Mehmet Taki. *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları (Self-Compassion) ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2009.
- Yinilmez Akagündüz, Seval. "Cumhuriyet'in İlk Yıllarından Günümüze Ders Kitaplarında Ahlak Eğitimi". *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi* 13/26 (2017), 149-180.
- Yinilmez Akagündüz, Seval. *Türkiye'de Ahlak Eğitimi Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2016.

- Yücel, Gülşah - Şan, Şenay. “Dijital Oyunlarda Bağımlılık ve Şiddet: Blue Whale Oyunu Üzerinde Bir İnceleme”. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology* 9/32 (2018), 87-100. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2018.2.006.x>
- Zdenek, Brad - Schochor, Daniel. “Developing Moral Literacy in the Classroom”. *Journal of Educational Administration* 45/4 (2007), 514-532. <https://doi.org/10.1108/09578230710762481>
- Tuna Gazete. “Alkol Yine Ocak Söndürdü”. 09 Kasım 2023. Erişim 09 Mart 2024. <https://www.tunagazete.com/haber/17556096/alkol-yine-ocak-sondurdu>
- Karar. “Bakanlık Verileri Vahim Tabloyu Ortaya Koydu: Türkiye’de Bir Yılda 7 Bin Çocuk Doğum Yaptı”. 27 Şubat 2024. Erişim 07 Mart 2024. <https://www.karar.com/guncel-haberler/bakanlik-verileri-vahim-tabloyu-ortaya-koydu-turkiyede-bir-yilda-7-bin-1841578>
- Gazete Güncel. “Erzurum’da Gençler Uyuşturucu Batağında!” 21 Eylül 2023. Erişim 09 Mart 2024. <https://www.gazeteguncel.com/erzurumda-gencler-uyusturucu-bataginda-150480h.htm>
- “Ethical Literacy”. 01 Mayıs 2018. Erişim 13 Kasım 2023. <https://truesportpur.ca/ethical-literacy>
- NTV. “HIV Enfeksiyonunda %450 Artış Olan Tek Ülke Türkiye”. 25 Kasım 2016. Erişim 02 Kasım 2023. <https://www.ntv.com.tr/saglik/hivde-450-artis-olan-tek-ulke-turkiye,11YMX38BKka0GDNwOsRVYQ>
- Hürriyet Gazetesi. “Okul Sıralarında ve Ailelerin Önünde İzliyorlar! İlkokul Çağında Porno Tehlikesi...” 16 Aralık 2021. Erişim 02 Kasım 2023. <https://www.hurriyet.com.tr/dunya/okul-siralarinda-ve-ailelerin-onunde-izliyorlar-ilkokul-caginda-porno-tehlikesi-41957329>
- “TÜİK - Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2021”. Erişim 06 Şubat 2024. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- “TÜİK - HIV/AIDS Bulaşmış Kişilerin Kayıtlara Geçme Sayısı, 1985-2022”. Erişim 19 Ekim 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=h%C4%B1v>

“TÜİK - İllere Göre Ortalama İlk Evlenme Yaşı, 2001-2022 -”. Erişim 17 Ekim 2023.  
<https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=evlenme%20ya%C5%9F%C4%B1>

“TÜİK - Ölüm Nedeni ve Cinsiyete Göre Ölümler, 2020-2022”. Erişim 20 Ekim 2023.  
<https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=%C3%B6l%C3%BCm>

“TÜİK - Yaş Grubu, Cinsiyet ve Nedene Göre İntiharlar, 2002-2022”. Erişim 21 Ekim 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=intihar>

“TÜİK- İsnat Edilen Suç Türü ve Cinsiyete Göre Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocukların Karıştığı Olay Sayısı, 2021- 2022”. Erişim 27 Ekim 2023.  
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2022-49662>

## EKLER

### Ek 1: Ölçek Kullanım İzni

#### Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği Kullanım İzni

İT İSHAK TEKİN ✓  
Kime: Siz  
20.02.2023 Pzt 15:41

Merhaba Fatma Hocam,

Ölçeğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Ölçekle ilgili bilgilere <https://toad.halileksi.net/olcek/ahlak-okuryazarligi-olcegi> adresinden erişebilirsiniz. Sonuçlarınızla ilgili beni de bilgilendirebilirsiniz sevinirim.

İyi çalışmalar dilerim.

**Dr. Öğr. Üyesi İshak Tekin**  
Adres / Adress: Ekişahir Osmangazi Üniversitesi  
İlahiyat Fakültesi  
Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü  
Din Eğitimi Bilim Dalı  
Meselik Yörükössi, 26480  
Ekişahir / TÜRKİYE  
Tel :  
Web :  
e-posta :

Fatma Bildirici < > 16 Şub 2023 Per, 20:08 tarihinde şunu yazdı:  
Merhabalar Sayın Hocam;  
Ben Fatma BİLDİRİCİ, Muş Alparslan Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri/ Din Eğitimi Bilimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. 2022 yılında yayınlanmış "Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" isimli makalenizdeki "Ahlak Okuryazarlığı" isimli ölçeği izniniz olursa kendi tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Hayırlı günler.  
[iOS için Outlook](#) uygulamasını edinin

## Ek 2: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.04.2023-90240

**T.C.**  
**MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ**  
**BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU**

Toplantı Tarihi: 18.04.2023	Toplantı Sayısı: 4	Karar Sayısı: 71
<p>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ekrem ALMAZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p> <p><b>KARAR-61:</b> Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 10.03.2023 tarihli ve 86654 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi.</p> <p>Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü danışmanlığı Doç. Dr. Teceli KARASU tarafından yürütülen Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı 210225012 numaralı tebli yüksek lisans öğrencisi Fatma BILDIRICI'nın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlık Düzeyleri ve Ahlak Okuryazarlığa Yönelik Görüşleri" konulu tez çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne bildirilmesine,</p> <p style="text-align: center;">Oy birliği ile karar verildi.</p>		
<b>BAŞKAN</b> (e-İmzalıdır) Prof. Dr. Ekrem ALMAZ Kurul Başkanı		
<b>ÜYE</b> (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Zekeriya CAM Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	<b>ÜYE</b> (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Mehmet SALMAZZEM İslami İlimler Fakültesi Öğr. Üyesi	<b>ÜYE</b> (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi
<b>ÜYE</b> (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	<b>ÜYE</b> (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Faat KORKMAZER SBF Öğr. Üyesi	<b>ÜYE</b> (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Halil ALKAN SBF Öğr. Üyesi
<b>ÜYE</b> (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Atike YILMAZ Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi	<b>ÜYE</b> (e-İmzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Neomettin ÇİFTÇİ Sağlık Hizmetleri MYO Öğr. Üyesi	

1 / 1

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ**  
**BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU**

<b>Araştırmanın Başlığı:</b>	"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlık Düzeyleri ve Ahlak Okuryazarlığa Yönelik Görüşleri" adlı çalışma.
<b>Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:</b>	10.03.2023
<b>Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:</b>	18.04.2023
<b>Karar tarihi</b>	18.04.2023

**SONUÇ**

1.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul
2.	<input type="checkbox"/> Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	<input type="checkbox"/> Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan  
(e-imzalıdır)  
Prof. Dr. Ekrem ALMAZ

Üye  
(e-imzalıdır)  
Doç. Dr. Zekeriya ÇAM

Üye  
(e-imzalıdır)  
Doç. Dr. Mehmet SALMAZZEM

Üye  
(e-imzalıdır)  
Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA

Üye  
(e-imzalıdır)  
Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ

Üye  
(e-imzalıdır)  
Doç. Dr. Fuat KORKMAZER

Üye  
(e-imzalıdır)  
Doç. Dr. Halil ALKAN

Üye  
(e-imzalıdır)  
Doç. Dr. Atike YILMAZ

Üye  
(e-imzalıdır)  
Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ

## Ek 3: Bilimsel Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2023-93101



T.C.  
MUŞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-17480297-604.01.01-76355323  
Konu : Araştırma Uygulama İzni  
( Fatma BİLDİRİCİ )

17.05.2023

### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 numaralı Genelgesi.  
b) Muş Alparslan Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 08.05.2023 tarihli ve 92244 sayılı yazısı ve ekleri.  
c) Müdürlük Makamının 16.05.2023 tarihli ve E-17480297-604.01.01-76338872 sayılı onayı.

İlgi (b) yazı ile Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Fatma BİLDİRİCİ'nin "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlık Düzeyleri ve Ahlak Okuyazarlığına Yönelik Görüşleri" konulu çalışmasına veri toplamak amacıyla müdürlüğüne bağlı tüm eğitim kurumlarında veri toplama talebini eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasını, uygulamalarda sadece ekte sunulan imzalı ve mühürlü veri toplama araçlarının kullanılması ve kişisel bilgiler istenmeyecek şekilde uygulanması ilgi (c) onay ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet ÖZÇELİK  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdür V.

#### Ek:

- 1-İlgi Müdürlük Onayı ( 1 Sayfa)  
2-Anket ve Araştırma Ön İnceleme Formu (1 Sayfa)  
3-Tez Çalışma Evrakları (15 Sayfa)

#### Dağıtım:

- Tüm İlçe Kaymakamlıklarına  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)  
-Tüm Merkez Okul/Kurum Md'lerine  
-Müdürlüğümüz Özel Öğretim Şube Müdürlüğüne

#### Bilgi:

- Muş Alparslan Üniversitesi Rektörlüğüne  
( Genel Sekreterlik - Yazı İşleri Müdürlüğü )

Adres : Muş Hükümet Konağı Kat:4 MUŞ

Telefon No : ( )

E-Posta : x

Kayıt Adresi : meb@td01.kop.tr

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Bilgi için : .....

Ünvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi : .....

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 4ce1-5785-3c3d-9f64-9f67 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Ek 4: Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü- Veri Talebi

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.09.2023-108210



T.C.  
MUŞ VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-17480297-42-84178871  
Konu : Veri Talebi

15.09.2023

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : Bİla tarihli ve E-51732808-605.01-107451 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda istemiş olduğunuz Müdürlüğümüze (Merkez ve İlçeler)bağlı İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin cinsiyet bazlı sayısal bilgileri yazımız ekinde gönderilmiştir.  
Gereğini arz ederim.

Mehmet ÖZÇELİK  
Müdür a.  
İl Milli Eğitim Müdürü V.

Ek: Excel (1 sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-elbya>  
Bilgi İçin: Uzman : Büro Hizmetleri  
Telefon No : E-Posta : [meb@hsd1.ksp.tr](mailto:meb@hsd1.ksp.tr) İnternet Adresi: Faks:  
Kop Adresi : [meb@hsd1.ksp.tr](mailto:meb@hsd1.ksp.tr)  
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorguneb.gov.tr> adresinden **1b30-72e8-3657-b809-d268** kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

İLÇE	RESMİ		ÖZEL		
	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	
BULANIK	36	38	0	0	
HASKÖY	24	13	0	0	
KORKUT	18	15	0	0	
MALAZGİRT	20	32	0	0	
MERKEZ	132	113	4	2	
VARTO	11	11	0	0	
TOPLAM	241	222	4	2	469

## Ek 5: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ahlak Okuryazarlık Düzeyleri Anketi

### DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN AHLAK OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ANKETİ

Değerli Katılımcı;

Bu araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri/ Din Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Fatma Bildirici tarafından, Doç. Dr. Teceli Karasu danışmanlığında yürütülmektedir. Bu araştırma ile Muş ilinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ahlak okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm soruları eksiksiz ve samimiyetle doldurmanızı rica ederiz. Bu çalışmanın sonuçları yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacaktır. Çalışmaya ayıracağınız süre 3-5 dakika aralığında olacaktır.

Ölçek maddelerinden "Bana Hiç Uygun Değil" (1), "Bana Uygun Değil" (2), "Bana Biraz Uygun" (3), "Bana Oldukça Uygun" (4) ve "Bana Tamamen Uygun" (5) ifadelerinden en uygun olanı seçerek yanıtlayabilirsiniz. Zaman ayırdığınız ve içten cevaplarınızla araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Araştırmayla ilgili sorularınız olması durumunda \_\_\_\_\_ adresiyle iletişime geçebilirsiniz.

#### A) Demografik Sorular

##### 1. Cinsiyetiniz

Kadın  Erkek

##### 2. Yaşınız

22-27 yaş arası  28-33 yaş arası  34-39 yaş arası  40 yaş ve üzeri

##### 3. Medeni durumunuz

Evli  Bekar

##### 4. Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumu

İmam Hatip Lisesi  Diğer

##### 5. Mezun olduğunuz yükseköğretim kurumu

İlahiyat/İslami İlimler  İDKAB/DKAB  İlahiyat(İLİTAM)

##### 6. Mesleki kademiniz

1-5  6-10  11 ve üzeri

##### 7. Herhangi bir dini grup içerisinde din eğitimi aldınız mı?

Aldım  Almadım

##### 8. Ahlakî tutum ve davranışları yerine getirmeniz noktasında ailenizin size karşı genel tutumu nasıldı?

İlgisiz  Baskıcı  Aşırı Koruyucu  Dengeli/Demokratik

**B) Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği**

	"Bana Hiç Uygun Değil" (1)	"Bana Uygun Değil" (2)	"Bana Biraz Uygun" (3)	"Bana Oldukça Uygun" (4)	"Bana Tamamen Uygun" (5)
1. Kararlarımın ahlaki etkileri hakkında sık sık düşünürüm.					
2. Günlük hayata dair aldığım kararların ahlaki yönleri üzerine düşünürüm.					
3. Bir davranışın ahlaki olup olmadığına karar verme konusundaki kurallar benim için kritik bir öneme sahiptir.					
4. Ahlaki kararlar alırken hangi bakış açıları gözden kaçırdığımı bulmaya çalışırım.					
5. Ahlaki bir karar verirken, başkalarının bu kararla ilgili ne hissedebileceklerini hayal etmeye çalışırım.					
6. Ahlaki bir problemi çözmek, sadece kendi bakış açımı değil birçok farklı bakış açısını bir araya getirmemi gerektirir.					
7. Ahlaki bir durumda seçimlerim, davranışlarım veya kararlarımın, kendim kadar diğer insanları da nasıl etkileyeceği üzerine kafa yorurum.					
8. Kararlarımın diğer insanları nasıl etkileyebileceğimin bilincindeyim.					
9. Ahlaki konular hakkında başkalarının ne düşündükleri ve hissettikleriyle çok yakından ilgilenirim.					
10. Hayatta olumlu bir anlam oluşturma üzerine odaklanırım.					
11. Kendi dürtülerim ve davranışlarım üzerinde iyi bir öz-kontrol ve disiplin gösteririm.					
12. Karşılaştığım problem veya çatışmaları planlı bir şekilde çözmeye çalışırım.					
13. Önemli bir karar verme durumunda kalırsam, kararlarımın geleceği nasıl etkileyeceğini düşünürüm.					
14. İyi olmanın çok zor olduğu zamanlarda bile iyi olmaya ve doğru şeyi yapmaya çalışırım.					
15. Herhangi bir ahlaki durumda ihlal edilen ahlaki değer ve ilkeleri fark ederim.					
16. Ahlaki bir durumla ilişkili olan ahlaki değerleri, ilkeleri ve erdemleri tespit ederim.					
17. Ahlaki değerler ve ilkelere uygun davranmadığımda bunun nasıl sonuçlar doğuracağını bilirim.					
18. Başkalarına yardım edeceğim zaman ya da bir çatışmayı veya problemi çözeceğim zaman kendimi riske/tehlikeye atarım.					
19. Zor bile olsa, bir problemi ya da çatışmayı çözmekten vazgeçmem.					
20. Gelecekte ahlaki bir yaşam şeklinin yaygınlaşacağına yürekle inanırım.					

## Ek 6: Ahlak Okuryazarlığına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

### AHLAK OKURYAZARLIĞINA YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu, Muş Alparslan Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri/ Din Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Fatma Bildirici tarafından, Doç. Dr. Teceli Karasu danışmanlığında Muş ilinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ahlak okuryazarlığına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Sorularımıza samimi ve detaylı cevaplar vermeniz araştırmamız için büyük bir önem arz etmektedir. Vereceğiniz bilgiler kimseye açıklanmayacak, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Görüşme sırasında veri kaybını engelleme için müsaadeniz olursa ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Ses kayıtlarınız, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak ve hiçbir yerde paylaşılmayacaktır. Daha sonra ses kayıtları yazılı doküman haline getirilerek sizin teyidinize sunulacaktır. Görüşme süremizin tahminen 30-35 dakika aralığında olacağını düşünüyorum. Araştırmaya yapacağınız değerli katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Fatma BİLDİRİCİ

Muş Alparslan Üniversitesi  
Felsefe ve Din Bilimleri  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### A) Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu: \_\_\_\_\_

Görüşme Tarihi:...../...../.....

1. Cinsiyetiniz: \_\_\_\_\_

2. Yaşınız: \_\_\_\_\_

3. Mesleki Kademiniz: \_\_\_\_\_

4. Görev Yaptığınız Kurum: \_\_\_\_\_

#### B) Görüşme Soruları

1. Sizce ahlak eğitimi nasıl olmalıdır?
2. Ahlak ile ilgili konuları öğrencilere aktarma sürecinde yaşadığınız sorunlar var mıdır? Bu sorunlar nelerdir ve nelerden kaynaklanmaktadır?
3. Ahlak okuryazarlığı kavramı size neyi ifade etmektedir?
4. Sizce DKAB dersi öğrencilerin ahlak okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağlamakta mıdır? Neden?
5. Sizce DKAB öğretmeni ahlak okuryazarlığı konusunda hangi yeterliliklere sahip olmalıdır? Neden?
6. Öğrencilere ahlak okuryazarlığı becerisi kazandırma konusunda kendinizi yetkin görüyor musunuz? Neden? (alan bilgisi, mesleki bilgi ve tutum olarak)
7. Sizce görev yaptığınız sınıf kademesinde ahlak okuryazarlığı nasıl verilmelidir? Neden? (ders dışı etkinlikler, materyal, araç ve gereçler ve derste kullanılan yöntem ve teknik açısından)
8. Görev yaptığınız sınıf kademesinde bulunan öğrencilerin ahlak okuryazarlık durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?