T.C.
Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Din Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE DEĞER ALGILARI (DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ)

Yasemin İPEK

Diyarbakır 2016

T.C.
Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Din Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE DEĞER ALGILARI (DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ)

Yasemin İPEK

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Davut IŞIKDOĞAN

Diyarbakır 2016

TAAHHÜTNAME

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dicle Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum "Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Algıları (Diyarbakır İli Örneği)" adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve tez yazım kılavuzuna uygun olarak hazırladığımı taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

□ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

□ Tezim sadece Dicle Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

□ Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

..../..../.....

Yasemin İpek

KABUL VE ONAY

Yasemin İpek tarafından hazırlanan "Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Algıları (Diyarbakır İli Örneği)" adındaki çalışma, 25. 05. 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oybirliği /oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mücahit ARPACI (Başkan)

Yrd. Doç. Dr. Davut IŞIKDOĞAN

Yrd. Doç. Dr. Akif AKTO

ÖN SÖZ

Değerlerin aşındığı, tükendiği günümüzde, yarının yetişkinleri olan bugünün gençliğinde bu kavramı tekrar kuvvetlendirmek, anlamlaştırmak önemli olmakla beraber, yarınımızın önderleri olan üstün gençlerle işe başlamak daha erken yol almamızı sağlayacaktır.

Bilindiği gibi değerler eğitimi okulöncesinden başlayarak örgün ve yaygın bütün eğitim kurumlarının her kademesinde gerçekleştirilmesi beklenen temel hedeflerden biridir. Ancak geçmişten süregelen ahlâk-din ve değer arasındaki güçlü ilişki, doğal olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin sadece din öğretimi değil aynı zamanda ahlâk ve değer dersi olarak görülmesi noktasında büyük katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda günümüz ihtiyaçları dikkate alınarak güncellenen 2005 Ortaöğretim ve 2006 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında değerlere ve değer öğretimine doğrudan yer verilmiş olması din-ahlâk ve değer arasında var olan bu ilişkiyi belirginleştirmesi ve bu yöndeki beklentilerin dikkate alındığını göstermesi açısından önemlidir. Bu bağlamda çalışmamızın temel amacı değer eğitiminde aktif rol bir role sahip olduğunu düşündüğümüz Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi çerçevesinde fen lisesi öğrencilerinin değer yönelimlerini ve değer duyarlılıklarını tespit ederek değer farkındalıklarına dikkat çekmektir.

Fen lisesi öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin tutumlarını ve bu ders doğrultusunda değer algılarını konu alan araştırmamız giriş, yöntem, kavramsal çerçeve, bulgular ve yorumlar, sonuç ve öneriler olacak şekilde bölümlere ayrılmıştır.

Yüksek lisans eğitimim süresince; fikirlerimi ve çalışmalarımı önemseyerek beni cesaretlendiren, bana güvendiğini hissettiren, değerli fikirleriyle beni yönlendiren saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Davut IŞIKDOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım. Yapıcı eleştirileri ve değerli fikirleri ile araştırmama çokça katkı sağlayan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Mücahit ARPACI'ya çok teşekkür ederim.

Yoğun çalıştığım bu dönemde, başarının en başta ilke ve prensip sahibi olmakla elde edilebileceği noktasında bana örnek olan saygıdeğer Prof. Dr. Nazım HASIRCI hocamın ismini anmaktan mutluluk duyarım. Akademik hayata daha yeni atıldığım bu dönemimde ortama alışmam ve çalışmalarımı istikrarlı sürdürmem konusunda desteklerini esirgemeyen fakültedeki tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Ayrıca araştırmanın veri toplama işlemlerinin gerçekleştirildiği okulların idareci, öğretmen ve öğrencilerine katkılarından dolayı teşekkürü borç bilirim.

Eğitim hayatımla ilgili umutlarımın bittiği bir zamanda elimden tuturak, lise düzeyi öğrenimimden akademisyenliğe kadar ilerlemem noktasında bana karşı sabrı, güveni ve her türlü desteğinden dolayı eşim Erhan Bey'e; sadece bu çalışmam için değil, hayatımın her anında bana gösterdikleri sevgi, ilgi ve desteklerinden dolayı annem ve babam başta olmak üzere tüm aileme; bana bu süreçte sabreden çocuklarım M. Salih ve Mustafa'ya sonsuz sevgilerimi sunarım.

Yasemin İPEK

Diyarbakır 2016

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, akademik alanda göstermiş oldukları üstün başarılarından dolayı seçilen fen lisesi öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin tutumlarını ölçmek ve değer algılarını belirlemektir.

Araştırmamız, "geleceğin mimarları" olmaya aday bu üstün öğrencilerin kendi kültürümüz içinde değer yönelimlerini ve değer duyarlılıklarını belirlemek, sadece bilişsel yönde değil, duyuşsal yönde de farklı olduklarına dikkat çekmek bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın genel evreni 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır Fen Liselerinde okuyan öğrencileri kapsamaktadır. Anket uygulaması toplam 780 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş, yapılan inceleme sonucunda 74 öğrencinin anketinin değerlendirme dışı bırakılması uygun görülmüş ve böylece 706 öğrenci olacak şekilde araştırma örneklemimiz oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden biri, ilgili literatürün incelenmesi ve alanda uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum ölçeğidir. Diğer iki ölçek ise Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında yer alan 35 değer kullanılarak, bu alanda uzman kişilerin desteğiyle araştırmacı tarafından geliştirilen değer duyarlılık ölçeği ve değer tercih ölçeğidir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS programı ile, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Multiple

Response testleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0,05 alınmıştır.

Araştırmanın bulguları ise şu şekilde özetlenebilir:

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu ve orta, orta üstü düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının, cinsiyetlerine ve babanın çocuğu karşı genel tutumuna göre farklılaşmadığı; ancak sınıf düzeylerine, ailelerinin sahip oldukları ekonomik düzeye, kardeşler arasında bulunduğu sıraya, annenin çocuğa karşı genel tutumuna, anne ve babanın öğrenim düzeylerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dinî bilgilerini en çok ailelerinden, ikinci olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinden ve üçüncü sırada ise dinî içerikli kitaplardan öğrendiği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin en çok önemsedikleri beş değerin, birinci sırada "aile kurumuna önem verme" daha sonra sırası ile namuslu olmak, âdil olmak, güvenilir olmak ve dürüstlük değerleri olduğu; en az önemsenen beş değerin ise, en azı misafirperverlik olmak üzere, kanaat, estetik duyarlılık, ölçülülük ve paylaşımcı olmak değerlerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin değerleri önemseme düzeylerinin cinsiyete göre bazı değerlerde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin değer yönelimlerinde, ahlâkî değerler birinci sırada gelmekte; estetik değerler ise son sırada bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin değer yönelimlerinin cinsiyete göre sadece ahlâkî ve teorik/ilmi değer gruplarında farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin değer duyarlılıklarında da birinci sırayı yine ahlâkî değerler almaktayken, son sırayı estetik değerler almıştır. Öğrencilerin değer gruplarına duyarlılıklarının, cinsiyete göre farklılaşmadığı; ancak sınıf düzeylerine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin, toplumu birinci sırada sosyal değerlere, son sırada ise teorik/ilmi değerlere duyarlı gördüğü tespit edilmiştir.

Öğrencilerin; kendilerini değerlere duyarlı hissetme düzeyleri ile toplumu değerlere ne derece duyarlı gördükleri karşılaştırıldığında, kendilerini, değerlere çok yüksek düzeyde duyarlı hissettikleri, ancak toplumu değerlere duyarlılıkta yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin değer kazanmada en çok Hz. Muhammed (s.a.v.)'den etkilendikleri, ikinci sırada ailelerini, üçüncü sırada ise kendilerini örnek aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin değer kazanmada en çok örnek aldıkları kişilerin, cinsiyete göre bazı unsurlarda farklılaştığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Din, ahlâk ve değerler eğitimi, Fen liseleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Değerler.

ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the attitude of Science High School students, who are chosen for their extraordinary success in academic area, towards Religious Culture and Ethics subject and determine their value perceptions.

Our research has importance not only in determining the value perceptions and tendencies of these students who are to be “the architects of the future” but also in pointing out cognitive and affective differences that they display.

This research comprises the students of 2015-2016 educational year in Diyarbakır Science High School. The survey has included 780 students, and after the evaluations 74 of them have been extracted, so comprising 706 students our research sample has been formed.

As a means of data collecting, ID forms and three kinds of scales have been used. One of these scales is Religious Culture and Ethics subject attitude scale, which is prepared by the researcher through investigating the related technical literature and taking into consideration the opinions of the professionals in the area. And the other two scales are the sensitivity scale and value tendency scale that are developed by the researcher using 35 values contained in the programme of Religious Culture and Ethics subject and applying to the contributions of the professionals in the area.

In analysing the data, SPSS programme has been used along with the arithmetic mean, standard deviation, frequency, percentage, Mann Whitney U test,

Kruskal Wallis H test and Multiple Response test. In analysing the data, the level of significance has been determined as 0,05.

The findings of the research can be summarised as below:

The attitudes of the students towards Religious Culture and Ethics subject have been found generally as positive and moderate, even a bit higher than medium. It has been determined that the attitudes of the students towards the related subject is not affected and differantiated by their genders or their relationships with their parents; on the other hand it is affected by such elements as level of class, the economic conditions of the families, the age order they take place among other siblings, the attitude of the mother to the child and the educational level of the parents.

It has been found that the students' knowledge about religion is firstly got from their families and secondly from Religious Culture and Ethics subject and finally from other resources on religion.

The mostly cared five values by students can be listed respectively as "giving importance to the family", honorableness, fairness, trustworthiness and honesty; and the least cared five values can be respectively counted as hospitality, conviction, aesthetics sensitivity, temperateness and participation. Also it has been determined that the level of their cares towards these values is affected by their gender differences.

Ethical values take the first line and aesthetical values become the last in their value perceptions. Also it is seen that the students' value tendencies according to their genders are only differentiated in ethical and theoretical/scientific value groups.

Again in students' value sensitivities, the first line is taken by ethical values and the last line by aesthetical values. Their sensitivity towards value groups is not affected by their genders but affected and differentiated by their class levels.

It has been found that students see the society fistly sensitive to social values and secondly to the theoretical/scientific values.

When the students' self perception of sensitivity towards the values are compared with how they see the society's sensitivity to the same values, it has been found that they regard themselves more sensitive than the society itself.

It has been also seen that, in adopting values, the students first of all take Mohammed the Prophet as a model, secondly they consider their families as a model and lastly themselves. The people they mostly take as a model have been found to get differentiated by their genders.

Key Words

Practice of religon, ethics and values, Science High Schools, Religious Culture and Ethics subject, Values.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖN SÖZ ..... **I**

ÖZET ..... **III**

ABSTRACT ..... **VI**

İÇİNDEKİLER ..... **IX**

TABLO LİSTESİ ..... **XIV**

KISALTMALAR ..... **XVII**

GİRİŞ **1**

I. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ 1

Alt Problemler 6

II. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ 8

III. HİPOTEZLER 9

IV. SAYILTILAR 10

V. SINIRLILIKLAR 11

VI. TANIMLAR 11

BİRİNCİ BÖLÜM **14**

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ **14**

1.1. MODELİ 14

1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 15

1.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ 16

1.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI 23

1.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI 23

İKİNCİ BÖLÜM 28

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 28

2.1. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ 28

2.1.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Bağlamında Değerler Eğitimi 28

2.1.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Bağlamında Tutumlar 36

2.2. DİN, AHLÂK VE DEĞER İLİŞKİSİ 39

2.2.1. Din-Ahlâk İlişkisi 39

2.2.2. Din - Değer İlişkisi 47

2.2.3. Ahlâk- Değer İlişkisi 49

2.3. DEĞERLER EĞİTİMİ 51

2.3.1. Değer Kavramı 51

2.3.2. Değerlerin Sınıflandırılması 53

2.3.3. Değerler Öğretiminde Yaklaşımlar 58

2.3.3.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi: Değerleri Telkin Etmek/Aşılamak 58

2.3.3.2. Değerleri Belirginleştirme/Açıklama Yaklaşımı 60

2.3.3.3. Değer Çözümlemesi (Analizi) Yaklaşımı 62

2.3.3.4. Bilişsel Ahlâkî Gelişim/Ahlâkî İkilem Tartışmaları Yaklaşımı 64

2.3.4. Ailede Değerler Eğitimi 66

2.3.5. Okulda Değerler Eğitimi 70

2.3.6. Diğer Çevre Şartları ve Değer İlişkisi 78

2.4.ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR VE DEĞERLER EĞİTİMİ 82

2.4.1. Üstün Yetenekli Çocuklar 82

2.4.2. Üstün Yetenekli Çocukların Genel Özellikleri 86

2.4.3. Cumhuriyet Döneminin Öncesinden Günümüze Kadar Ülkemizde Üstün Yeteneklilerin Eğitim Uygulamaları 88
2.4.4. Üstün Yetenekli Çocuklarda Ahlâk Gelişimi 96
2.4.5. Üstün Yetenekli Çocuklarda Değerler Eğitimi 98
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 105
BULGULAR VE YORUMLAR 105
3.1.ÖĞRENCİLERE AİT KİŞİSEL BİLGİLER 105
3.2. ÖĞRENCİLERİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE BU TUTUMLARIN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 108
3.2.1. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri 108
3.2.2. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi 110
3.2.3. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi 111
3.2.4. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi 113
3.2.5. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Cinsiyet Kardeşler Arasında Teşkil Ettiği Yere Göre İncelenmesi 115
3.2.6. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Annenin ve Babanın Çocuğa Karşı Genel Tutumuna Göre İncelenmesi .. 117
3.2.7. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre İncelenmesi 120
3.2.8. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre İncelenmesi 121
3.3. ÖĞRENCİLERE GÖRE DİNÎ BİLGİLERİNİ EN ÇOK ÖĞRENDİKLERİ YERLER 123
3.4. ÖĞRENCİLERİN DEĞER TERCİH SIRALAMALARI VE BU SIRALAMALARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 127
3.4.1. Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarının İncelenmesi 127

3.4.2. Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi 136

3.5. ÖĞRENCİLERİN DEĞER YÖNELİMLERİ VE BU YÖNELİMLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İNCELENMESİ..... 140

3.5.1. Öğrencilerin Değer Yönelimlerinin İncelenmesi 140

3.5.2. Öğrencilerin Değer Yönelimlerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi..... 143

3.6. ÖĞRENCİLERİN DEĞER GRUPLARINA DUYARLILIKLARI VE BU DUYARLILIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ..... 144

3.6.1. Öğrencilerin Değer Gruplarına Duyarlılık Düzeyleri 145

3.6.2. Öğrencilerin Değer Gruplarına Duyarlılıklarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi 147

3.6.3. Öğrencilerin Değer Gruplarına Duyarlılıklarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi 148

3.7. ÖĞRENCİLERE GÖRE TOPLUMUN DEĞER GRUPLARINA DUYARLILIĞI..... 150

3.8. ÖĞRENCİLERİN DEĞERLERE DUYARLILIKLARI İLE ÖĞRENCİLERE GÖRE TOPLUMUN DEĞERLERE DUYARLILIĞININ KARŞILAŞTIRILMASI..... 152

3.9. ÖĞRENCİLERİN DEĞER KAZANMADA EN ÇOK ÖRNEK ALDIĞI KİŞİLER VE BUNUN CİNSİYET DEĞİŞKENİ AÇISINDNA İNCELENMESİ..... 157

3.9.1. Öğrencilerin Değer Kazanmada En Çok Örnek Aldığı Kişilerin İncelenmesi 157

3.9.2. Öğrencilerin Değer Kazanmada En Çok Örnek Aldığı Kişilerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi..... 164

SONUÇ VE ÖNERİLER 166

KAYNAKÇA 173

EKLER..... 183

(EK-A) 183

(EK-B)..... 185

(EK-C)..... 186

(EK-D) 187

(EK-E)..... 188

TABLO LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1: KMO and Bartlett's Testi Sonuçları 18
Tablo 2: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları 19
Tablo 3: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum ölçeğine ait güvenirlik katsayısı..... 21
Tablo 4: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgsi Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Kolmogorov Simirnov Testi Sonuçları 25
Tablo 5: Öğrencilerin Değerlere İlişkin Duyarlılık Ölçeğinin Kolmogorov Simirnov Testi Sonuçları 25
Tablo 6: Öğrencilere Göre Toplumun Değerlere İlişkin Duyarlılık Ölçeğinin Kolmogorov Simirnov Testi Sonuçları 25
Tablo 7: Öğrencilerin Değer Yönelimleri Ölçeğinin Kolmogorov Simirnov Testi Sonuçları 26
Tablo 8: Tutum Maddelerine Katılım Düzeylerinde Esas Alınan Puan Aralıkları 27
Tablo 9: Rokeach'ın Evrensel Ana Değerleri 55
Tablo 10: Örnekleme Dâhil Edilen Öğrencilere Ait Kişisel özellikler 105
Tablo 11: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı..... 106
Tablo 12: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Genel Tutumlarına Göre Dağılımı..... 107
Tablo 13: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri.... 108
Tablo 14: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 110

Tablo 15: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 111
Tablo 16: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 113
Tablo 17: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının, Kardeşler Arasında Teşkil Ettiği Yere (Kaçıncı çocuk olması yönüyle) Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 115
Tablo 18: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Anne ve Babanın Çocuğa Karşı Genel Tutumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 117
Tablo 19: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 120
Tablo 20: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 121
Tablo 21: Öğrencilerin Dinî Bilgilerini Öğrenmede En Çok Etkili Olduğunu Düşündüğü Üç Yere Göre Çoklu Yanıtların Analizi (Multiple Response Analyze) 123
Tablo 22: Öğrencilerin En Çok Önemsedikleri Beş Değeri Sıralamalarına Göre Çoklu Yanıtların Analizi (Multiple Response Analyze) 127
Tablo 23: Öğrencilerin En Çok Önemsedikleri Beş Değeri Sıralamalarının Cinsiyetlerine Göre Çoklu Yanıtların Analizi ve Kay- Kare Testi Sonuçları (Multiple Response Analyze) 136
Tablo 24: Öğrencilerin Değer Gruplarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları 140
Tablo 25: Öğrencilerin Değer Yönelimlerine İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları 143
Tablo 26: Öğrencilerin Değer gruplarına Kendilerini Duyarlı Hissetmelerine İlişkin Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 145
Tablo 27: Öğrencilerin Değer Gruplarına Kendilerini Duyarlı Hissetmelerine İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları 147
Tablo 28: Öğrencilerin Değer Gruplarına Kendilerini Duyarlı Hissetmelerine İlişkin Tutum Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 148
Tablo 29: Öğrencilerin Değer Gruplarına Toplumu Ne Kadar Duyarlı Gördüklerine İlişkin Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 150

Tablo 30: Öğrencilerin Değerlere Kendilerini Duyarlı Hissetmelerinin ve Toplumu Değerlere Karşı Ne Kadar Duyarlı Gördüklerine İlişkin Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması ve Ortalama, Standart Sapma Değerleri 152
Tablo 31: Öğrencilerin Değer Kazanmada En Çok Örnek Aldıkları Üç Kişiyi Sıralamalarına Göre Çoklu Yanıtların Analizi..... 157
(Multiple Response Analyze)..... 157
Tablo 32: Öğrencilerin Değer Kazanmada En Çok Örnek Aldıkları Üç Kişiyi Sıralamalarının Cinsiyetlerine Göre Çoklu Yanıtların Analizi ve Kay-Kare Testi Sonuçları (Multiple Response Analyze) 164

KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
A.g.e.	Adı Geçen Eser
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
Bkz.	Bakınız
b.	Baskı
C.	Cilt
Çev.	Çeviren
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Dü.	Düzenleyen
Ed.	Editör
F	Varyans Değeri
Haz.	Hazırlayan
IQ	(Intelligence Quotient) Zekâ Katsayısı
İDKAB	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K.S	Kolmogrov Simirnov
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
N	Katılımcı Sayısı
Ort.	Ortalama
P	Anlamlılık Düzeyi
Sd	Serbestlik Derecesi
s.	Sayfa
Sig.	Significant
S.s.	Standart Sapma
SPSS	Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)
vb.,vs.	Ve benzeri, Vesaire
Yay.	Yayınları
X	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

GİRİŞ

Bu başlık altında araştırmanın; problemine, önemi ve amacına, alt problemlerine, hipotezlerine, sayıltılarına, sınırlılıklarına, ve tanımlara yer verilmiştir.

I. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Günümüzde her alanda hızlı ilerleme yaşanmaktayken ahlâkî problemlerin artması eğitim sistemimiz üzerinde düşünmemizi zorunlu kılıyor. Çünkü bilim, teknoloji, sağlık vs. gibi birçok alanda ilerlemelerin görülmesi temelde eğitimin bilişsel yönden zirveye tırmanışı ile ilgili, ahlâkî yozlaşmaların da bu seviyeye ulaşması ise eğitimin duyuşsal boyutunun ihmal ile ilgili bir durumdur.

Bu bağlamda eğitimin duyuşsal boyutunu oluşturan, ahlâk, karakter, vatandaşlık, din, değerler eğitimi gibi kavramlar üzerinde düşünmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kavramlardan biri olan değerler son dönemlerde üzerinde çokça konuşulan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim günümüzde, "değerlere dönüş", "değerlere sahip çıkma", "değerleri yaşatma" gibi söylemlerle değerlerin bu kadar vurgulanması, değerlere duyulan ihtiyaç ve bu konudaki çözüm arayışları ile ilgilidir (Arslan ve Yaşar, 2014: 8-10).

"Değerlerin insan yaşamında önemli bir role sahip olduğu" (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009: 9-10) düşünüldüğünden " insanın giderek yalnızlaşması, yolsuzlukların, savaş ve adaletsizliklerin" (Kaymakcan ve Meydan, 2012: 1) "değer eğitiminin yahut değerler temeline dayalı bir eğitim ile yok edilebileceği" ne inanılmaktadır (Tozlu, 1997: 85).

Comenius'a göre, "Eğitim, 'öğrenim, ahlâklılık ve dindarlık' yoluyla oluşur. Bunların çekirdekleri, insanın tabiatında mevcuttur; fakat bu çekirdekler ancak eğitildikten sonra meyve verir. 'İnsan, ancak eğitildikten sonra insan olur." (Akt.:Aytaç, 1998: 147). Aristo'nun "Ahlâk eğitimi bozuk olan bir insan, hayvanların en kötüsü ve vahşisidir. Faziletler ve ahlâkî hareketler anadan gelme değildir, fakat tabiatımıza zıt da değildir. Alışkanlıklar vasıtasıyla kabiliyetimiz harekete geçer. Eğitimde ahlâkî bilgiye karşı ilk önce ruhu hazırlamak lazımdır." ifadeleriyle her ikisinin de ruh eğitimine dikkat çektiği görülmektedir (Çamdibi, 2014: 39-40).

Benzer şekilde Sokrat'ın da ifade ettiği gibi eğitimden asıl gerçekleştirmesi beklenen çocukların karakterinin kuvvetlenmesini sağlamak olduğunda göre, bugün eğitimcilerimize düşen ilk görev, manevî hayata dönmeyi sağlamak, öğrencilerin iç hayatları ile yakından ilgilenmektir. Çünkü bir gencin yetişmesinde bedenî ve zihnî gelişmesi kadar karakterinin de teşkili önemlidir (Çamdibi, 2014: 39-40).

Ancak mevcut millî eğitim sistemimizi değerlendirdiğimizde, giderek (olumsuz denilebilecek) rekabete dayalı bir manzara ile karşılaşmaktayız. Oysa rekabeti ön plânda tutan ve sonuç itibariyle ahlâksız sayılabilecek bireylerin yetişmesine neden olan bir eğitim sistemi başarılı bir toplumun oluşmasına katkıda bulunabilir mi? Ahlâklı insanların kaybettiği bir toplumu başarılı kabul edebilmek mümkün müdür? Mevcut toplumsal görüntüdeki en büyük gediğin ise ahlâk konusunda olduğuna şüphe yoktur (Adanır, 2010: 14).

Millî eğitim sistemizdeki bu sıkıntıların giderilmesi için ilk yapılması gereken şey ise, okullarımızda akademik başarıdan önce, günümüzde şiddetle ihtiyaç duyduğumuz saygı, sevgi, dürüstlük, duyarlılık, hoşgörü gibi birçok ahlâkî değerlerin ön plânda tutulması konusunda gerekli hassasiyeti başta öğretmenler olmak üzere okul çatısı altındaki bütün bireylere kazandırmaktır.

> *"Aslında öğretmenlerin sınıfta ve okulda oluşturdukları kültür, neye önem verip vermedikleri, neyi iyi ya da kötü olarak algıladıkları öğrenciler için örtük olarak değer eğitimini oluşturmaktadır. Kısaca değer eğitimi okulda her durumda gerçekleştirilmektedir. Ancak bu*

eğitimin formal eğitimin bir parçası olarak, plânlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması da gerekmektedir" (Doğanay, 2012: 227).

İşte bu noktada DKAB dersinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü DKAB dersi hem örtük hem de açık bir şekilde değer eğitimini sunan bir derstir. Bu bağlamda DKAB dersinin bir parçası olarak değerler eğitiminin gereği ve önemi vurgulanmalıdır.

Selçuk'a göre din eğitiminin karakter gelişiminde olumlu yönde istenen etkiyi bırakmamasının nedeni bu derslerin çoğu zaman sadece ilmihal bilgileri olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır (Selçuk, 2015: 14). Nitekim dinîn sadece bilgi yönünün ön plânda tutulması, ahlâk ve duygu yönünün ihmal edilmesi gerçeği; dinî eksik tarif etmekten ve dinîn çok çeşitli boyutlarıyla bir bütünlük oluşturduğunu kavrayamamaktan başka bir şey değildir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin değerler eğitimindeki önemine dikkat çeken Arpacı'ya göre, "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin temel görevi, İslam dinînin ve diğer dinleri ana kaynakları ile tanıyan, dinî ve ahlâkî değerleri bilen ve bunlara saygı gösteren erdemli kişiler olmalarını sağlayarak inancını aklıyla bütünleştiren, inanma ve yaşama özgürlüklerinin farkında bireyler olarak yaşama hazırlamaktır."* (Arpacı, 2013: 225).

Ancak hangi eğitim programı ile olursa olsun sağlıklı bir değerler eğitimini sağlanabilmesi eğitim verilecek çocukların hem bireysel hem de toplumsal olarak değer yönelimlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda Arpacı'nın da ifade ettiği gibi kişilerin değer doyumları birbirinden farklılık gösterdiği için değerlere yönelik yaptığı sıralama da farklılılaşmaktadır. Bir kişi için üst sırada yer alan bir değer, diğer bir kişi için alt sıralarda yer alabilir. Ayrıca değerlerin sıralamasında yaş, cinsiyet, eğitim durumu vs. değişkenler bireylerin değer sıralamasını etkilemektedir (Arpacı, 2013: 212). Ancak bir kimsenin değer sıralamasında ilk sıralara koyduğu değerlerin onun için en vazgeçilmez değerler olduğu bir gerçektir.

Değer yönelimleri; toplumdan topluma, aynı özelliklere sahip gruptan gruba ve daha özel anlamda kişiden kişiye değişmektedir. Bir toplumun değer yönelimlerini belirlemek artık eğitimin gittikçe spesifikleştirilmeye çalışıldığı dönemimizde çok genel kalması, her kişi için ise belirlemenin de zorluğu ya da imkânsız olması göz önünde bulundurulduğunda; aynı yaş, aynı eğitim düzeyi, aynı sosyoekonomik düzey ya da benzer zihinsel ve yetenek vs. özelliklerine sahip grupların değer yönelimlerini belirlemek daha yerinde olacaktır.

Değerlerin kazandırılmasında başarıyı elde etmek için bir toplumda aynı özelliklere sahip grupların genel olarak değer yönelimlerinin belirlenmesi ile işe başlanmalıdır Örneğin bütün ortaöğretim öğrencilerine aynı şekilde değerler eğitiminden bahsedilmesi bazı özel grupları göz ardı etmekten başka bir şey değildir. Daha özel anlamda fen ve matematik alanlarında yapılan merkezi sınavlarda üstün başarı göstermiş ve dolayısıyla da akademik anlamda özel bir grubu oluşturan Fen lisesi öğrencilerinin değer yönelimlerini, değerlere ilişkin hassasiyetlerini belirleyecek bir spesifik çalışmanın ülkemizde oldukça eksik kalması, bu özel çocukları ihmalden başka bir şey değildir.

Değer ya da ahlâk eğitimi konularında üstün yetenekli öğrencilerle ilgili alan çalışmaları sınırlı olmakla beraber bu yönde yapılan çalışmaların da daha çok Bilim Sanat Merkezlerindeki öğrencilerini kapsadığı görülmektedir. Nitekim fen lisesi öğrencilerinin ise sadece Dilmaç'ın "Bir Grup Fen Lisesi Öğrencine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması" adlı doktora tezinde ele alındığı tespit edilmiştir (Dilmaç, 2007).

Akademik alanda üstün yeteneğe sahip olan bu öğrencilerin bu kadar süre göz ardı edilmelerindeki en önemli sebeplerden biri bazı kesimlerce üstün görülmemeleridir. Her şeyden önce üstün yetenek kapsamında düşünülmediğinde bile bu öğrencilerin merkezi bir sınavda üstün başarı göstermiş olmaları genel içinde ayrı kabul edilmelerini gerektiren önemli bir nedendir. Kaldı ki ilgili literatür incelendiğinde fen lisesi öğrencilerini başka alanlarda "üstün yetenek" kapsamında inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin bu çalışmalardan biri, Kulaksızoğlu ve Otrar'ın "Üstün yetenekli ve normal ergenlerin mesleki olgunluk düzeyi bakımında karşılaştırılması" adlı, örneklem olarak fen lisesi ve genel lise

öğrencilerinin karşılaştırıldığı çalışmadır (Kulaksızoğlu ve Otrar, 2004). Bir diğer çalışma Mısırlı Taşdemir ve Özbay'ın "Üstün yetenekli çocuklarda mükemmelliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz-yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı, örneklem olarak 489 fen lisesi öğrencilerinin seçildiği çalışmadır (Mısırlı Taşdemir ve Özbay, 2004). Üstün yetenekli olarak fen liselerinin çalışıldığı bir diğer çalışma ise Atabay'ın "Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı, örneklem olarak 113 fen lisesi ve 96 normal lise öğrencilerinin karşılaştırıldığı çalışmadır (Atabay, 2004). (Araştırmamızda fen liseleri için ayrıntılı bilgi "Cumhuriyet döneminin öncesinden günümüze kadar ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitim uygulamaları." başlığı altında verilmiştir.)

Ayrıca akademik alanda başarılı bu öğrencilerin merkezi sınavla seçilerek özel bir okul türünde (fen liselerinde) eğitilmelerini sağlamak farklılıklarının kabul edildiğini göstermek açısından önemlidir. Bunun dışında BİLSEM'lerin yeni kurulmuş olmaları ve ortaöğretim düzeyinde henüz yeterli öğrenciye sahip olmaması gibi nedenler de fen lisesi öğrencileri üzerinde çalışmayı gerekli kılmaktadır.

Üstün ergen üzerinde de bazı çalışmaların gerçekleştirilmesi hususunda, BİLSEM'lerin yeni kurulmuş olmaları ve ortaöğretim düzeyinde henüz yeterli öğrenciye sahip olmaması gibi nedenler de fen lisesi öğrencileri üzerinde çalışmayı gerekli kılmaktadır.

Göstermiş oldukları akademik başarılarından dolayı yarınlarımızın mimarları olmaya aday bu üstün gençliği; sadece akademik anlamda yetiştirmek, yüksek ahlâkî duyarlılıklarının farkında olmadan eğitmek hem toplumsal hem de insanlık için yeri doldurulamayacak kayıplarıdır. Bu çocukların tabiatında ahlâk konusunda hassas bir yapıya sahip olmaları bu doğrultuda eğitilmelerine ihtiyaç duyulmadığı anlamına gelmemekte; bilakis bu özel grubun buna daha çok ihtiyaç duyduğu bilinen bir gerçektir. Ancak bu özel grubun doğru yönlendirilmeleri için onların bu yöndeki özelliklerini keşfedecek kapsamlı alan araştırmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde Fen lisesi öğrencilerinin sadece değer algıları yönünde değil DKAB dersine ilişkin tutumlarını tespit etmeye yönelik de kapsamlı bir çalışmanın bulunmadığı fark edilmiştir. Bu öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarının tespitine Zengin'in araştırmasında rastlanmaktaysa da genelleyici bir örneklem sayısına sahip olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutum düzeylerini lise türlerine göre değerlendirmesi sonucunda en düşük tutuma fen lisesi öğrencilerin sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Zengin, "*özellikle fen lisesinde DKAB dersine karşı tutumun diğer lise türlerinden daha düşük çıkması ile bu lise türündeki öğrencilerin akademik başarıları, üniversite sınavına yönelik çalışmaları, DKAB dersinden üniversite sınavlarında soru çıkmaması, dersin içeriği ve öğrencilerin öğretmenlerle etkileşimi arasında bir ilişkilere bağlamakla beraber bu tespitin doğruluğunun test edilmesi*"ne gerek duyulduğu belirtmiştir (Zengin, 2013: 286). Zengin'in böyle bir sonuca ulaşmasında yedi farklı lise türünden toplam 1502 öğrenci olmak üzere seçilen örneklemde en az sayıya fen lisesi öğrencilerinin (sadece 32 öğrenci) sahip olması etkili bir neden olarak düşünülmektedir (bkz. Zengin, 2013:282).

Bu bağlamda fen lisesi öğrencilerinin gerek DKAB dersine ilişkin tutumları, gerek değer algıları yönünde alan araştırmalarının eksik kaldığı ve dolayısıyla bu konularda kapsamlı alan araştırmalarına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Alt Problemler

1. Öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumları nasıl bir düzeydedir?

Öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutum düzeyleri;

a. Cinsiyetlerine,

b. Sınıf düzeylerine,

c. Ailesinin ekonomik düzeylerine,

d. Kardeşler arasında teşkil ettiği yere (kaçıncı çocuk olması yönüyle),

e. Anne ve babanın çocuğa karşı genel tutumuna

f. Anne öğrenim düzeylerine,

g. Baba öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğrencilere göre dinî bilgilerini öğrenmede en çok etkili olduğu 3 yer neresidir ve bu öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrenciler en çok hangi değerleri önemsemektedirler ve değer sıralamaları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

4. Öğrencilerin değer yönelimleri nasıldır, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin – değerlerin sınıflandırılması sonucu oluşturulan- değer gruplarına kendilerini duyarlı hissetme düzeyleri nedir?

Öğrencilerin değer gruplarına kendilerini duyarlı hissetme düzeyleri,

a. Cinsiyetlerine,

b. Sınıf düzeylerine, göre farklılaşmakta mıdır?

6. Öğrencilere göre, -değerlerin sınıflandırılması sonucu oluşturulan- değer gruplarına toplumun duyarlılık düzeyi nedir?

Her bir değer için ayrı ayrı olmak üzere; öğrencilerin kendilerini duyarlı hissetmeleri ve toplumu değerlere duyarlı görmeleri arasında farklılıklar var mıdır?

7. Öğrencilerin değer kazanmada en çok örnek aldığı kişiler kimlerdir?

Öğrencilerin değer kazanmada en çok örnek aldığı kişiler cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

II. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bireyi zihin, duygu, irade, ahlâk, karakter, manevi ve beden eğitimi gibi birçok yönden geliştirmeyi hedefleyen eğitim, bunu gerçekleştirmek için her derse hem ortak hem de farklı hedefler yüklemiştir. Örneğin matematik, fen bilgisi gibi dersler eğitiminin daha çok bilişsel boyutuna katkı sağlarken; vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi, değer eğitimi, ahlâk eğitimi, hukuk eğitimi, din eğitimi gibi alanlar ise eğitimin duyuşsal boyutunda önemli rol oynamaktadır.

Bu bağlamda DKAB dersinin sadece bir din öğretimi dersi olmadığına; aynı zamanda bir vatandaşlık dersi, değerler dersi, ahlâk dersi gibi birçok özelliği bir arada bulunduran bir ders olarak eğitimin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir potansiyele sahip olduğuna dikkat çekilmek istenmesi tezimiz için önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı ise, fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin;

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından tespit etmek,

Dinî bilgilerini edinmede daha çok kimlerin etkisinde kaldıklarını belirlemek,

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ortaöğretim programında geçen değerler vasıtasıyla değer yönelimlerini, değerlere ilişkin duyarlılıklarını çeşitli değişkenler açısından tespit etmek,

Değer kazanmada daha çok kimlerin etkisinde kaldıkları ve kimleri örnek aldıklarını belirlemektir.

Ayrıca bu öğrencilerin yüksek ahlâkî muhakeme güçlerine sahip oldukları düşünülerek, toplumu değerlere ne kadar duyarlı gördüklerini tespit etmek amacıyla toplum duyarlılık ölçeğini değerlendirmeleri sağlanmıştır.

III. HİPOTEZLER

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, hipotezler şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutum düzeyleri orta ve orta üstü düzeydedir.
    I. Cinsiyete göre kız öğrencilerin, DKAB dersine ilişkin tutum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
    II. Öğrencilerin sınıf düzeylerinin yükselmesi DKAB dersine ilişkin tutum düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.
    III. Ailesinin ekonomik düzeyi orta ve orta üstü olan öğrencilerin, DKAB dersine ilişkin tutum düzeyleri; orta altı olanlardan daha yüksektir.
    IV. Ailenin ilk ve ortanca çocuğu olan öğrencilerin, DKAB dersine ilişkin tutum düzeyleri; ailenin en küçük veya tek çocuğu olan öğrencilerden daha yüksektir.
    V. Anne ve babasının öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutum düzeyleri; anne babasının öğrenim düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksektir.
    VI. Anne ve babasının tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin, DKAB dersine ilişkin tutum düzeyleri; anne ve babasının tutumunu, otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz algılayan öğrencilerden daha yüksektir.
2. Öğrencilerin dinî bilgilerini öğrenmede etkili olan üç yer; birinci sırada aile, sonra DKAB dersleri ve daha sonra çeşitli dinî içerikli yayın ve TV kanallarıdır. Ayrıca dinî bilgilerini öğrenmede etkili gördükleri yerler cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
3. Öğrenciler en çok doğruluk, güvenilir olmak, âdil olma, duyarlı olmak ve dürüstlük değerlerini önemsemektedir. Ayrıca değer sıralamaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
4. Öğrencilerin en çok önemsedikleri değerler ahlâkî değerlerdir ve değer yönelimleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

5. Öğrenciler, kendilerini değer gruplarından en çok ahlâkî değerlere duyarlı hissetmektedir.
    a. Öğrencilerin, kendilerini değer gruplarına duyarlı hissetmeleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
    b. Öğrencilerin, kendilerini değer gruplarına duyarlı hissetmeleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir.
6. Öğrenciler, toplumu en çok sosyal değerlere duyarlı görmektedir. Ayrıca öğrenciler ile toplumun değer duyarlılıkları karşılaştırıldığında öğrencilerin lehine olmak üzere ikisi arasında farklılıklar mevcuttur.
7. Öğrenciler değer kazanmada en çok ailelerinden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından etkilenmektedirler.

IV. SAYILTILAR

I. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

II. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına samimi ve doğru olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

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

IV. Örneklemimizdeki fen lisesi öğrencilerin akademik alanda üstün yetenekli oldukları kabul edilmiştir.

V. SINIRLILIKLAR

I. Araştırma, Diyarbakır İl Merkezi 2015-2016 eğitim öğretim yılındaki fen lisesi öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

II. Bu araştırma için geliştirilen veri toplama araçlarındaki madde ve sorular, ilgili literatür taraması, konunun uzmanları ve öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

III. Araştırma, gerçekleştirilen veri analizi teknikleri ile sınırlandırılmıştır.

VI. TANIMLAR

Din eğitimi: "Bireyin dinî davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir." (Tosun, 2011: 23).

Ahlâk: "İyiliğin, ödevin ve ideal hayat düzeninin bilimidir. Ahlâk, belli bir devirde belli insan topluluğu tarafından benimsenmiş olan davranış kaidelerini bütünüdür." (Öymen, 1975: 7-12; Topçu, Ahlak 2015b: 17)

Değer: "Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır." (Güngör, 2000: 27-28)

Değerler: "Davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır. Eylem ve davranışlarımızın yerindeliğini, etkililiğini, güzelliğini, ahlâkîliğini belirlemeye hizmet eden ilke ve standartlardır." (Hökelekli, 2013: 285)

> **Değerler Eğitimi:** "*Değer kazandırma etkinliğidir. Kimilerine göre değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilme teşebbüsüdür. Kimilerine göre ise doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, bireylerin ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmesini sağlamak için bireylere gerekli beceri ve eğilimleri aşılamaktır."* (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 385)

Kişilik: “Bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılanmış bir ilişki biçimidir.” (Cüceloğlu, 2014: 404). Kısaca “kalıtım ve çevrenin biçimlendirdiği bir gerçeklik”tir (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 63).

Karakter: “İç ve dış görünüşüyle, kanaatler ve hareketler arasında devamlı olarak bir uygunluk gösteren tavır ve hareket temâyülleridir. Yani karakter kelimesiyle ferdin ahlâkî davranışlarının yönü ve tutarlığı kasdedilir.” (Çamdibi, 2014: 30-31). Adler tarafından “ ‘kişiyi saygınlığa ulaştıran araçlar’ olarak görülen karakter, doğumsal bir nitelik taşımaz, birey tarafından erken bir dönemde olmakla birlikte belirli bir yaşam biçimine bağlı kalabilmek için sonradan edinîlir.” (Adler, 2014a: 191-192). Topçu’ya göre ise “Onun bir kısım özellikleri doğuştan gelir; bir kısmı ise sonradan kazanılır.” (Topçu, 2015b: 132)

> **Tutumlar:** “*Doğrudan doğruya gözlenemeyen ancak bireylerin sevgisini, nefretini ve davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilen; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri olan kazanılmış kişilik özellikleridir. Özel bir performanstan ziyade öğrenenin seçimi olarak görülen, eğilimlerdir. Başka bir tarifle tutum, yaşanan tecrübe sonucu oluşan, ilgili olduğu durumlara karşı ferdin davranışlarını yönlendirme etkisine sahip ruhsal bir hazırlık durumudur. Kısaca bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık eğilimler olarak tanımlanabilir*.” (C. T. Morgan, 1989: 365; Bacanlı, 2006: 79; Y. Keskin, 2016: 27; M. Aydın, 2003: 125)

Yetenek veya kabiliyet: “Öğrenme olmaksızın kişinin anlık ve devim (durum değişikliği) alanlarında doğal iş başarma gücü anlamına gelmektedir.” (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 126)

Özel eğitim: "*Genel eğitimden farklı bir eğitim gerektiren bireylerin yeterliliklerine ve gelişim özelliklerine dayalı olarak ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için, özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından, özel olarak geliştirilmiş eğitim programları, araç-gereçleri ve yöntemleri ile sürdürülen eğitimdir."* (Davaslıgil ve Diğerleri, 2004: 14)

Üstün yetenekli çocuklar*:* *"Kayda değer bir insan davranışı sergileyen ve düzenli bir başarı gösteren, bedensel, zihinsel, toplumsal, kişilik ve karakter yönünden yaşıtlarına göre üstünlük gösteren çocuklar olarak tanımlanabilir Bunlar, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için, normal okul programlarının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programları ve hizmetlerine gereksinim duyan çocuklardır."* (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 373; Davaslıgil ve Diğerleri, 2004: 11)

Zekâ: "Kişinin yeni durum, engel ve sorunlar karşısında, deneyimlerinden ve öğrendiklerinden yararlanarak o an için gerekeni yapması, uyumunu sağlayabilmesi, yeni çözümler bulabilmesi yeteneğidir. Uyumlu, düzenli, sağlıklı, davranışlar için gerekli olan temel zihinsel işlevdir." (Köknel, 1881: 44)

Üstün zekâlı çocuklar: "Zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 veya yukarı puan alan, kendi yaşıtlarında rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olan çocuklardır." (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 128)

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

1.1. MODELİ

Araştırmada, öğrencilerin; DKAB dersine ilişkin tutumlarını, değer yönelimlerini, değerlere ilişkin duyarlılık algılarını ve toplumu değerlere ilişkin ne kadar duyarlı gördüklerini betimlemek amacıyla betimsel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde en fazla kullanılan bir araştırma tipi olan tarama modelleri; kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini anketler yoluyla tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır (Gürbüz ve Şahin, 2015: 103). Ayrıca öğrencilerin; derse ilişkin tutumları ve değer algıları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, kardeşler arasındaki yeri, (kaçıncı kardeş olduğu) sosyo-ekonomik düzeyleri, anne-baba eğitimleri, anne ve babasının genel tutumu, gibi çeşitli değişkenler açısından aralarındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu yönüyle de araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmasının bir türü olan ilişkisel tarama araştırmalarında, genellikle iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2015: 105; Karasar, 1998: 81).

Araştırma zamansal olarak ise kesitsel bir araştırma tasarımıdır. Yürütülmesinin kolay, ekonomik olması ve çok sayıda örnek üzerinde çalışma olanağına sahip olmasından dolayı sosyal bilim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan kesitsel araştırma modeli, araştırma değişkenlerine ilişkin verilerin anlık olarak tek zamanda toplanarak, incelenen olgunun o andaki durumunu ortaya koymaya çalışan araştırma modelidir. Ayrıca bu yaklaşımda gelişim, çeşitli gelişmişlik evrelerini temsil ettiği kabul edilen, birbirinden ayrı gruplar üzerinde çalışılarak, alınan sonuçlar sanki aynı gruplardan alınmış gibi yorumlanır ve gelişmenin sürekliliğini yansıttığı varsayılır (Karasar, 1998: 80; Gürbüz ve Şahin, 2015: 111).

1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın genel evreni 2015-2016 eğitim- öğretim yılında fen liselerinde okuyan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde faaliyet gösteren fen liseleridir. Bu bağlamda Rekabet Kurumu Cumhuriyet Fen Lisesi'nde toplam 420 öğrenci; Vali Aydın Arslan Fen Lisesi'nde ise toplam 389 öğrenci bulunmaktadır. Üçüncü olarak da Bağlar İMKB Fen Lisesi bulunmaktaysa da 2014-1015 yılından itibarın öğrenci almaya başladığından sadece 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencileri bulunmaktadır. (istatiksel bilgiler için bkz. diyarbakir.meb.gov.tr) İmkânlar dâhilinde her sınıf düzeyinde yakın sayıda öğrencileri örneklemimizde bulundurmaya çalıştığımızdan, sınıf düzeyine göre öğrenci sayılarında dengesizlik oluşmaması için Bağlar İMKB Fen Lisesi öğrencileri araştırma evrenine alınmamıştır.

Araştırmanın örneklem seçiminde tesadüfi/seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının kişisel gözlemlerinden hareket ederek araştırma sorunsalına uygun geldiğini düşündüğü belirli özellikleri taşıyan deneklerin seçildiği örnekleme tekniğidir (Gürbüz ve Şahin, 2015: 130; Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 172). Bir konuyu daha derin ve detaylı incelemek için kullanıldığından daha çok nitel araştırmalarda kullanılır. Ayrıca amaçsal olarak kullanılan yaklaşık ondan fazla alt yöntem bulunmakla beraber, araştırmamızda bunlardan en önemlilerinden olan homojen örneklemesi kullanılmıştır. Amaçsal homojen örneklem yönteminde araştırma öğeleri seçilen örneklemde veri toplama işlemi

sırasında hazırdır. Örneğin lise öğrencilerinin belirli bir derse ait kavramları öğrenmede sahip oldukları kavram yanılgıları ile ilgili yapılacak bir araştırmanın verileri herhangi bir gün okula gidilerek toplanabilir (Metin, 2014: 35).

Anket uygulaması her iki okulda toplam 780 öğrenci üzerinde gerçekleştirildi; fakat anketi sağlıklı doldurduğu düşünülmeyen 74 öğrencinin değerlendirme dışı bırakılması uygun görülmüştür.

Araştırma örneklemimiz, Rekabet Kuruma Cumhuriyet Fen Lisesi'nden 356 ve Vali Aydın Arslan Fen Lisesi'nden ise 350 olmak üzere 706 öğrenci olacak şekilde oluşturulmuştur. Örnekleme ait kişisel bilgiler aşağıda verilmiştir. (bkz. tablo 1,2,3)

1.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Kişisel bilgi anketi (EK-A) ve öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için DKAB dersi tutum ölçeği (EK-B) literatür taraması yapılarak alanda uzman kişilerin yardımıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin; değerlere ilişkin duyarlılık algılarını ve toplumu, değerlere ilişkin ne kadar duyarlı gördüklerini belirlemek için değer duyarlılık ölçekleri (EK-C); öğrencilerin değer yönelimlerini belirlemek için ise, değer tercih ölçeği (EK-D); Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında yer alan 35 değer kullanılarak, bu alanda uzman kişilerin desteğiyle araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Hazırlanan anket formundaki ifadelerin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla pilot bir çalışma sağlanmıştır. Hazırlanan anket formu ile ilgili pilot uygulama, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır Rekabet Kurumu Cumhuriyet Fen Lisesi 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen 100 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot çalışmada ankette yer alan ifade ve sorulara öğrencilerin istenilen düzeyde cevap verdikleri, soruların ve ifadelerin anlaşılıp cevaplandırılmasında herhangi bir sorunun yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Bilindiği gibi bir tutum doğrudan ölçülemez, ancak dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilir. Bu ölçmede genellikle kullanılan davranış, sorulara cevap

vermek ya da fikir belirtme şeklinde beliren sözsel davranıştır. (Kağıtçıbaşı, İnsan ve İnsanlar, 1988, s. 113) Tutumların ölçülebilmesi için çeşitli tutum ölçekleri geliştirilmiştir. Ölçeklerimizde, ölçüm tekniği olarak, genellikle kullanılan likert tipi (toplamalı sıralama tekniği) (Kağıtçıbaşı, 1988: 123), tutum ölçeği kullanılmıştır.

Likert tipi ölçekte, katılımcılar; bir nesne, tutum veya davranış konusunda kendilerine sunulan ifadelere katılıp katılmadıkları, bu ifadelerin uygun olup olmadıkları derecesini belirtirler. Ölçekte yer alan her ifade karşısında "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum" şeklinde beşli bir derecelendirme yer almaktadır. Böylelikle katılımcılardan bu ifadelere katılma dereceleri istenir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 177).

Daha sonra yapılan geçerlik ve güvenirlik (bkz. tablo)çalışması sonucu anket formu dört bölümden ve dört sayfadan oluşarak ve son şeklini almıştır. (bkz: EK-A,B,C,D)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Pilot uygulaması yapılan "DKAB Dersi Tutum Ölçeği"nin yapı geçerliği, faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla, öncelikle pilot uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,91
Barlett Küresellik Testi	X^2	567,19
	sd	36
	P	,000

Tablo 1'de görüldüğü gibi, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,91'dir. KMO değeri 0,7 ve üzeri iyi (Can, 2014: 303) kabul edildiğine göre elde ettiğimiz KMO değerinin "oldukça iyi" bir seviyededir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi ise 0,001 düzeyinde manidardır ($X^2_{(36)}$= 567,19). Bu değerler, pilot uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Tablo 2: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

DKAB Dersine Yönelik Tutum Maddeleri	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
4-DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmek istiyorum.	,789	,888
1-DKAB dersine girmekten zevk alıyorum.	,749	,866
5-DKAB derslerinde öğrendiklerimizin günlük yaşantımızı kolaylaştıracağına inanıyorum.	,676	,822
3-Zorunlu olmasam DKAB dersine girmezdim.	,674	,821
2-DKAB dersinde öğrendiklerimin güzel ahlâklı, iyi bir insan olmama katkı sağladığını düşünüyorum	,648	,805
9-DKAB derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.	,576	,759
8-DKAB dersleri kendime olan güvenimi arttırdığını düşünüyorum	,555	,745
10-DKAB dersleriyle ilgili merak ettiğim her konuyu, mutlaka araştırır, öğrenirim.	,446	,668
11-DKAB derslerine ayrılan ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.	,332	,576

Açıkladığı Varyans: % 60,51

Bir maddenin faktör yükü, (o maddenin belli bir derecede ilişkili olduğu) bir faktör arasındaki korelasyon katsayısıdır. (Can, 2014: 305) Faktör yüklerinin en az 0,32'nin üzerinde olması tavsiye edilmektedir. Eğer araştırmacı faktörlerin mümkün olduğunca güçlü maddelerden oluşmasını arzu ediyorsa en az 0,5 olmasını esas alabilir (Gürbüz ve Şahin, 2015: 304).

Tablo 2'de öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin tutum düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ve 9 maddeden oluşan ölçeğin faktör ve madde analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin, ,33 ile ,78 arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak 9 maddeden 7'sinin 0,5'in üzerinde olduğu birinin 0,44, en düşük olanın ise 0,33 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla faktörün genellikle güçlü maddelerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bir maddemizin faktör yükü biraz düşükse olmakla beraber uygulamalarda az sayıda madde için bu sınır değerin 0,30'a kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2015: 134).

Ayrıca 9 maddeye yapılan faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük bir faktör bulunmuştur. Öz değer, hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada, hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde, başlangıçta, genel olarak öz değeri "1 veya 1'den büyük" olan faktörler önemli faktörler olarak alınır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilmektedir. (Büyüköztürk, 2015: 135) Bu bağlamda ulaştığımız değerlerde bir faktörün açıkladığı yüzde toplam varyansın %60,51 olması, ölçeğin bir bütün olarak genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir.

Bu bağlamda 9 maddeye yapılan faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük bir faktör bulunmuştur. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebildiğine göre (Büyüköztürk, 2015: 135) ulaştığımız değerlerde bir faktörün açıkladığı yüzde toplam varyansın %60,51 olması, ölçeğin bir bütün olarak genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir (bkz. Tablo 2).

Sonuç olarak faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutum düzeylerini ölçebilmektedir.

Tablo 3: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum ölçeğine ait güvenirlik katsayısı

Ölçeğin Geneli	Madde Sayısı	Cronbach α
	9	0,91

DKAB Dersi Tutum Ölçeği'nin güvenirliği için, testin geneline ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Bir güvenilirlik türü olan iç tutarlılık, bir testteki ya da araştırma aracındaki maddelerin tek bir yapıyı ölçtüğüne dair tutarlılığına karşılık gelmektedir. İç tutarlığın en yaygın kullanılan göstergesi alfa katsayısıdır. (Cronbach Alfa olarak da adlandırılır.) Alfa kat sayısı 70 ve üzeri olmalıdır. (Christensen, Johnson, & Turner, 2015, s. 154) Ancak alfa katsayısı 0,8 ve 1 arasında olması ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. alfa 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliği artmaktadır (Metin, 2014: 189).

Buna göre ölçeğimizin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı r=0,91 olması, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir.

Bütün bu bulgular, öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi'ne yönelik tutum düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğimizin bu derece yüksek geçerlilik ve güvenirliğe sahip oluşu ölçeklerde yer alan ifadelerin, gerek kendi alanımızda gerekse da başka alanlarda kullanılan ders tutum ölçeği ifadelerinden uyarlanmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Değer Ölçeklerimizdeki Değerlerin Sınıflandırılması

Araştırma hedeflerimizden biri çalışma grubumuzun değer profilini (yönelimlerini) belirlemek olduğundan, değer ölçeklerimizde kullandığımız 35 değeri sınıflandırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Nitekim yapılan faktör analizi sonucunda anlamlı alt boyutların oluşmaması, torik yaklaşımlara başvurulmasını gerekli kılmıştır.

Ölçeklerimizde kullandığımız değerlere en uygun sınıflamanın yapılabilmesi için araştırmacı tarafından ilgili literatür incelenerek, bu konuda uzman kişilerin fikirlerine başvurulmuştur. Bunun sonucunda ise Allport'un estetik, teorik (veya ilmi), iktisadî, siyasî ve sosyal şeklindeki sınıflandırmasına ahlâkî boyutu da ekleyen Güngör'ün değer sınıflandırması tercih edilmiştir. Ancak iktisadî değerler için ölçeğimizde uygun değer bulunmadığından bu yedi değer grubundan altısı kullanılmıştır. Buna göre,

Dinî değerler; aile kurumuna önem verme, emanete riayet etme, yumuşak huyluluk, namuslu olma, temizlik, sabır, hakikat sevgisi ve sağlıklı olmaya önem verme, kanaatkârlık,

Sosyal değerler; alçakgönüllülük, paylaşma duygusu, dayanışma, cömertlik, yardımseverlik, samimiyet, misafirperverlik, sorumluluk, fedakârlık,

Ahlâkî değerler; sözünde durmak, güvenilir olmak, doğruluk, dürüstlük, âdil olma, hoşgörü, güven, sevgi, saygı, duyarlılık,

Teorik/ilmi değerler; bilimsellik, çalışkanlık,

Estetik değerler; estetik duyarlılık, ölçülülük,

Siyasi değerler; bağımsızlık ve vatanseverlik şeklinde değerlerin gruplandırılması uygun görülmüştür.

Değerleri bu şekilde gruplandırdıktan sonra belirtilmesi gereken husus, siyasi, soysal, dinî vs. şeklinde sınıflamanın, araştırmacı için sınıflama kolaylığı sağlamaktan başka hiçbir kıymeti yoktur; kaldı ki denekler sosyal, siyasi vesair

değerleri değil, doğrudan doğruya verilen değer ifadelerini kendilerine göre önemine göre sıralamış (Güngör, 2000: 86) veya her bir değere ne düzeyde duyarlı olduğunu ifade etmiştir

Belirtilmesi gereken bir diğer husus ise değerlerin birbiriyle yakın ilişkili olduğu ve dolayısıyla da bir değerin aslında birden çok grupta yer alabileceğidir. Çünkü hangi tip mekanizma ile olursa olsun, değerler arasında bir uzlaşma vardır. Dolayısıyla da her değer sahasındaki değerlerin, başka sahalara ait değerlerle mutlaka zayıf ya da güçlü ilişkisi vardır (Güngör, 2000: 76-77).

1.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığı ile Diyarbakır Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri (Bkz. EK-E) alındıktan sonra veri toplama araçları 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında uygulanmıştır. Bu amaçla öncelikle ziyaret edilen okulların idarecileriyle ve rehberlik servisiyle görüşülmüş ve öğrencilerin ölçek formlarını dikkatli bir şekilde doldurabilmeleri için okul idaresi ve araştırmacı tarafından gerekli hassasiyet gösterilmiştir. Öğrencilere ölçekleri nasıl doldurmaları gerektiği açıklanmış ve maddeler okunarak anlaşılmayan madde olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin ölçekleri yaklaşık 20 dakikada doldurdukları gözlemlenmiştir.

1.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

İstatistiksel işlemlerde, evrene ait parametreler (evrendeğer) hakkında bazı varsayımlarda bulunulur. Bu varsayımların karşılanması için de mevcut verilerin en az "aralık ölçeğinde olması", bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan faktörün her düzeyinde "normal dağılım göstermesi" gibi (ilgili evrende gözlenen) bazı koşulların sağlanması gerekmektedir. İşte, evrene ilişkin parametreler hakkındaki varsayımların karşılanabilmesi için gerekli koşulların sağlanabildiği verilerle yapılan istatistiksel işlemlere parametrik testler denir. Fakat parametrik testlerin gerektirdiği sayıltıların karşılanamadığı, normal dağılımı gerektirmeyen ve değişkenlerin sınıflama, sıralama ölçeğinde olduğu durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmaktadır (Can, 2014: 31-32). Bu bağlamda araştırmacıya düşen en önemli görev, bir parametrik test

yapmadan önce, verilerin dağılımının o testin sayıltılarını karşılayıp karşılamadığını kontrol etmesi, sayıltılar karşılanmıyorsa (doğru olmayan sonuçlar rapor etme gibi etik boyutu da olan) bir hataya düşmemek için alternatif testlere gitmeye çalışmasıdır. Bu noktada, bilimsel araştırmada önemli olanın, arzulanan sonucu bulmak değil, gerçek sonucu doğru olarak bulmak olduğu göz ardı edilmemelidir (Can, 2014: 81).

Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğini inceleyen farklı yöntemler vardır. Bunlardan bir tanesi, çarpıklık katsayısı (ÇK), aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklerin kullanılmasıyken; dağılımın normalliğinin incelenmesi konusunda başvurulan bir başka yöntem ise grafik ile incelemedir. Bir de bunlar dışında normallik testleri vardır. Bu testler ise grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks,50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir. (Büyüköztürk, 2015: 40-42) Her iki testte de tabloda (sig.) ile gösterilen p değerinin 0,05'ten büyük olması ("Normal dağılımla aralarında fark yoktur." şeklindeki yokluk hipotezinin kabul edilerek) normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir. (A. Can, 2014: 89) Araştırmalarda normallik testi olarak Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi yaygın olarak kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2015: 236).

Bu çalışmada da toplam puanların dağılımının normalliği, araştırma grubunun büyüklüğünün 50' den büyük olmasından dolayı Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi kullanılarak incelenmiştir. Aşağıda tablo 7, 8, 9, 10'da yapılan normallik testlerinin sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgsi Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Kolmogorov Simirnov Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Ortalama	S.S	K-S Test Değeri	P
DKAB Genel Ortalama	706	3,3360	1,04999	1,633	,010

Tablo 5: Öğrencilerin Değerlere İlişkin Duyarlılık Ölçeğinin Kolmogorov Simirnov Testi Sonuçları

Değişkenler (Değer grupları)	N	Ortalama	S.S	K-S Test Değeri	P
Dinî Değerler	706	32,4830	5,22328	2,935	,000
Sosyal Değerler	706	40,7082	6,86278	2,808	,000
Ahlâkî Değerler	706	46,8867	7,15710	3,414	,000
Teorik/İlmi Değerler	706	7,6445	1,87093	4,298	,000
Estetik Değerler	706	7,5212	1,81568	3,967	,000
Siyasi Değerler	706	7,8031	1,95830	4,338	,000

Tablo 6: Öğrencilere Göre Toplumun Değerlere İlişkin Duyarlılık Ölçeğinin Kolmogorov Simirnov Testi Sonuçları

Değişkenler (Değer grupları)	N	Ortalama	S.S	K-S Test Değeri	P
Dinî Değerler	706	21,3824	6,72402	2,074	,000
Sosyal Değerler	706	28,1176	9,08270	2,159	,000
Ahlâkî Değerler	706	27,7847	9,79863	1,952	,001
Teorik/İlmi Değerler	706	4,9759	2,01716	3,317	,000
Estetik Değerler	706	5,2521	2,03763	4,219	,000
Siyasi Değerler	706	5,8357	2,22269	3,643	,000

Tablo 7: Öğrencilerin Değer Yönelimleri Ölçeğinin Kolmogorov Simirnov Testi Sonuçları

Değişkenler (Değer grupları)	N	Ortalama	S.S	K-S Test Değeri	P
Dinî Değerler	706	4,4958	3,50572	3,406	,000
Sosyal Değerler	706	2,0382	2,37121	5,959	,000
Ahlâkî Değerler	706	6,0892	4,02746	2,343	,000
Teorik/İlmi Değerler	706	,4887	1,24707	12,706	,000
Estetik Değerler	706	,0921	,49252	14,013	,000
Siyasi Değerler	706	1,0496	1,93997	11,301	,000

Analizlerimizdeki dört tablomuzda da (bkz. Tablo 4, 5, 6 ve 7) p <0,05 olduğu için yokluk hipotezi reddedilerek puanların normal dağılımı sağlayamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla analizlerde parametrik olmayan istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Bu amaçla veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma) ile parametrik olmayan analizler olan Mann Whitney U testi ve Kuruskal Wallis H testi kullanılarak test edilmiştir.

Anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, doğum yeri gibi değişkenler Kuruskal Wallis H testi kullanılarak test edilmiş; üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların bulunması hâlinde, farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS istatistik program yazılımı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi p<,05 alınmıştır.

Araştırmamızın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ölçeklerde bulunan her bir tutum maddesine katılım düzeyleri toplam puanlar kullanılarak değerlendirilmiştir.

Ölçeklerde her bir maddeye verilen görüş kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Aralıkların eşit olduğu varsayımından yola çıkılarak ağırlıklı

ortalamalar için puan aralığı katsayısı 80 olarak hesaplandığından yapılan değerlendirmelerde tabloda bulunan puan aralıkları esas alınmıştır.

Tablo 8: Tutum Maddelerine Katılım Düzeylerinde Esas Alınan Puan Aralıkları

1.00 - 1,79:	Hiç
1.80 - 2.59:	Az
2.60 - 3.39:	Orta
3.40 - 4.19:	Oldukça
4.20 - 5.00:	Tam

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, din-ahlâk-değer ilişkisi, değerler eğitimi, üstün yetenekli çocuklar ve değerler eğitimi olmak üzere dört temel başlık ve bunlarla ilgili alt başlıklar oluşturularak ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir.

2.1. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ

2.1.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Bağlamında Değerler Eğitimi

Türkiye'de Cumhuriyet tarihi boyunca dinin; devlet, eğitim, toplum ve birey hayatında yerinin ne olması gerektiği konusunda tartışmalar yaşanmışsa da bu tartışmaların en önemli boyutunu okullarda din öğretimi oluşturmuştur. Bu bağlamda ülkemizde okullarda din derslerine hiç yer vermemekten, seçmeli ders olarak verilmesi ve daha sonra zorunlu ders hâline gelmesine kadar farklı seçenekler denenmiştir. (Kaymakcan, 2007: 3).

Ülkemizde yaşanan bu tecrübeler sonucunda T.C. 1982 Anayasasının 24. maddesinin dördüncü fıkrasında *"Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine*

bağlıdır."(http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/anayasa.maddeler?p3=24,10Mart2011.) ifadesi yer almıştır.

Böylece Millî Eğitim Bakanlığı 29 Mart 1982 tarih ve 2109 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan 18 Şubat 1982 tarih ve 30 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararıyla önceki yıllarda ilk ve ortaöğretim kurumlarında isteğe bağlı olarak okutulmakta olan "Din Bilgisi" dersleri ile zorunlu dersler arasında yer alan "Ahlâk" derslerini birleştirmiş ve "Din ve Ahlâk Bilgisi" ismiyle yeni bir program ortaya konmuştur. Dersin adı Talim Terbiye Kurulu'nun 21.10.1982 gün ve 139 sayılı kararıyla "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" olarak değiştirilmiş ve ders kitapları bu isimle yazdırılarak uygulamaya girmiştir (Altaş, 2007: 34).

> "*Dersin temel ilkeleri yeniden düzenlenerek 30 Ekim 1986 tarih ve 2219 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır. Aynı programda tekrar mahiyetinde olan bazı üniteler çıkarılarak yapılan bir değişiklik son program 13 Nisan 1992 tarih ve 2356 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmış, tüm resmi ve özel okullarda bu programlarla 2000'li yıllara gelinmiştir.*" (Altaş, 2004a: 45-46)

Son yarım yüzyılımızda, bilim, teknoloji ve iletişim alanlarında çok hızlı değişimlerin yaşanması; insanların hedef ve ihtiyaçlarını da etkilemiş, bu doğrultuda sağlık, eğitim, sosyal hizmetler, vs. gibi tüm sosyal kurumların kendilerini güncellenmelerini zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla bütün öğretim programları gibi din öğretiminin de günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde güncellenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Arpacı'nın da ifade ettiği gibi bireyin bu gelişim ve değişimlere uyum sağlayacak şekilde yetişebilmesi için öğretim programlarının yaşanan gelişmeler ve yenilikler doğrultusunda yeniden yapılandırılmalıdır (Arpacı, 2012: 152).

1982 yılında hazırlandığından bu yana, sınırlı bazı düzeltmelerin dışında herhangi bir değişikliğin olmadığı ortaöğretim DKAB öğretim programı, nihayet 23 yıl aradan sonra 2005'te gelişen pedagoji anlayışı ve değişen ihtiyaçlar çerçevesinde, program yeniden hazırlanmıştır. Ayrıca bu programda dikkat çeken önemli

yeniliklerden biri de değerler öğretimine doğrudan yer verilmesidir (Kaymakcan, 2007: 3-4). Programda değerler eğitimine doğrudan yer verilmesinin sebebi ise sosyo-ahlâkî problemlerin bireysel ve toplumsal hayatı tehdit edecek düzeye ulaşmasıdır. Çünkü bireylerin belli ahlâkî değerleri kazanmaları ve ahlâkî değerlere uygun davranışlarda bulunmaları, söz konusu sosyo-ahlâkî problemlerin engellenmesine yardımcı olabilir (Altıntaş, 2016: 7).

Çocuğun ahlâkî gelişimi ailede başlayıp, eğitim kurumları ve toplumsal destek ile devam ettirilmektedir. Ancak bugün, çocuğun kişilik gelişimi üzerinde en önemli etkiyi bırakan okul öncesi diye adlandırdığımız; çocuk-aile etkileşiminin yoğun olduğu bu dönemde, çocukların çoğunlukla ahlâkî kültür noktasında eksik kaldığı bilinmektedir. Bunun nedeni ise çağımızdaki aile yapısında çok ciddî değişikliklerin ve bozulmaların yaşanmasıdır. Bunların başında annelerin çalışma sorunu, boşanmaların hızla artması, anne babanın ayrı şehirlerde oturmaları, kendi meslek ve cemiyet işleriyle son derece meşgul olmaları, eğlencelerine düşkün olmaları gibi nedenler gelmektedir. Bu bağlamda başta çocuklar olmak üzere, ergen ve gençlere güveni, sevgiyi, duygusal, sosyal ve ekonomik desteği vermede ilk ve en önemli kurum aile olduğundan, günümüzde sosyal nitelikli ahlâkî sorunların kaynağının aile kurumunda yaşanan değişimlerin olduğunu söylemek mümkündür (Köylü, 2013: 107; Öymen, 1975: 63).

Bu bağlamda başta aile unsurundaki olumsuz yöndeki değişimler olmak üzere medya ve internet gibi iletişim araçları gibi çevresel faktörlerin olumsuz etkileri okulun değerler eğitimindeki sorumluluğunu arttırmıştır. Bu noktada okullarda ahlâk derslerinin okutulması, çocuk ve gençlere gelişme çağlarında yardımcı olmak, okul dışındaki çevrelerin kötü etkilerini silerek, onları iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmaya hazırlamak gayesini güdüyor. Dolayısıyla da "öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak" esasen eğitimin en temel amacıdır. Zira o olmadan, belirlenmiş diğer amaçlara ulaşılsa bile bu çok fazla bir anlam ifade etmez. Eğitimle iç içe olan ahlâk; doğru eylemler için temel olarak doğru değerleri sağlamakla ilgilenir. Bu bağlamda eğitimi bir bina kabul edersek değerleri de onun tuğlaları olarak kabul etmeliyiz (Aydın, 2013: 22-25; Güngör, 2008: 17).

Değerlerin, insanların hayatına yön veren, hayatın amacını ve ilkelerini belirleyen en temel unsurlar olduğu dikkate alındığında; değerlerin, eğitim-öğretim sürecinin en önemli boyutlarından birisi olduğu aşikârdır. Bu yönüyle toplumun kültürel mirasının ve değerlerinin öğrencilere aktarımı, eğitim- öğretimin öncelikli hedefleri arasında gelmektedir. Eğitim sistemimizin de en öncelikli hedefi, "1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan genel amaçlarda belirlendiği üzere millî, ahlâkî, manevî, insanî ve kültürel değerlerin kazandırılması" oluşturmaktadır (Arpacı, 2014b: 119). İşte bu noktada " 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi' dersi, çocuğun bulunduğu topluma uyumunu sağlayan, yaşadığı toplumun dinî ve kültürel mirasını tanımasına yardımcı olan, dinî hayatın gerektirdiği davranışları kazanmasını sağlayan ve toplumun değerlerini öğrenciye aktaran bir ders" (Arpacı, 2013: 211) olmasından dolayı okulun bu konudaki sorumluluğunun büyük paydaşlarından biri olduğu muhakkaktır.

"Din eğitimi her şeyden önce bir kalp eğitimidir." (Topçu, 2015a: 169) Bu bağlamda "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersi, gerek içerik gerekse ulaşmak istediği amaçlar açısından değerler eğitimi ile bir bütünlük içerisindedir. Çünkü din ve kültür birçok değere kaynaklık etmektedir. Nitekim ülkemizde temel eğitim düzeyinde yapılan değer öğretimi, çoğunlukla DKAB dersinde yapılmaktadır. Ülkemizde en geniş kitlelere ulaşan ve örgün bir din öğretimi olan DKAB öğretim programı ilköğretimler için 2006, ortaöğretimler için 2005 yılında yapılan değişiklikler ile birlikte tarihi süreç içerisinde her zaman var olagelen din öğretimi- değer öğretimi ilişkisi programda daha da görünür hale gelmiştir. Bu bağlamda DKAB öğretim programlarında, insanın ahlâkî değerlerini muhafaza edip geliştirilmesinde dinîn oynadığı rol ortaya konmuştur (Altıntaş, 2016: 53; Kaya ve Taşkın, 2016: 141).

Bu bağlamda aynı zamanda değer dersi olan DKAB dersi ortaöğretim programında ahlâk-değer öğrenme alanlarında ahlâk-değer ve din ilişkisi şu şekilde verilmiştir:

> *"Ahlâk, bir toplum içinde kişilerin benimsedikleri, uymak zorunda bulundukları davranış biçimleri ve kuralları, değer ise yüksek, yararlı ve manevî nitelikler demektir. Dinlerin ortak ahlâkî değerleri olduğu gibi birbirinden farklı değerleri de vardır. Bununla birlikte,*

ahlâkî değerleri yerleştirmek ve yaymak için gelmiş olan dinlerle ahlâk ve değerler arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. İslam, güzel Ahlâkı tamamlamak için ve insanî değerleri yüceltmek için gönderilmiştir. Dinîn öğreniminde "Ahlâk ve Değerler" alanı önemli bir yer tutar."

" 'Ahlâk ve Değerler' öğrenme alanıyla, din-değer ilişkisini, kişisel ve toplumsal gelişim için değerlerin önemini, hak ve özgürlüklerin kullanımını, barış içinde yaşamayı, affetme ve bağışlamayı öğretmek amaçlanmaktadır."

"Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak değerlerin farkına varır, din-değer ilişkisini yorumlayarak kişilik ve toplumsal gelişimde değerlerin önemini kavrar. Hak ve özgürlüklerin birey ve toplum için önemini kavrar, onlara saygı duyar ve kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olur. Devlete karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirir. Aile içi görev ve sorumluluklarının bilincine varır ve Hz. Muhammed'in bu konudaki örnek davranışlarından modellemelerde bulunarak aile içi huzuru korumaya çalışır. İslam'ın barış dinî olduğunu ve barışa verdiği önemi kavrayarak ona uygun davranışlar sergiler. İnsanın hata yapabilen bir varlık olduğunu ancak asıl erdemin yapılan hatadan dönmek, hata edeni ise bağışlamak olduğu bilincine varır."

"Öğrenciler, bu öğrenme alanında 9. sınıf düzeyinde değerin ne olduğunu ve dinîn değerlerin oluşumundaki etkisini, kişilik ve toplumsal gelişimde değerlerin etkisini, 10. sınıf düzeyinde hak ve özgürlük kavramlarını, temel hak ve özgürlükleri, bunların dinle ilişkilerini, kullanımlarını, kullanımını engelleyen alışkanlıkları, hukukun üstünlüğünü ve kul hakkına saygıyı; 11. sınıfta dinlerin aileye verdiği önemi, Hz. Peygamberin ailenin korunmasına ait öğütlerini; 12. sınıfta, barışın insanlık için ihtiyaç olduğunu, İslam'ın barış dinî olduğunu ve yaşama hakkına büyük önem verdiğini, Hz. Muhammed'in bir barış elçisi olduğunu, zorunlu olmadıkça savaşın insanlık suçu olduğunu öğreneceklerdir."

" 'Ahlâk ve Değerler' öğrenme alanında, "Ahlâk, Felsefe, Hukuk ve Tarih" disiplinlerinin temel kavramları kullanılacaktır. Üniteler, içeriği açısından öncelikle "Hz. Muhammed, Din ve Laiklik, Din, Kültür ve Medeniyet" öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilecektir. Bu öğrenme alanında öğrenciler, ahlâklı, sorumlu ve hoşgörülü davranış geliştirme, aile içi ve toplumsal barışı koruma becerisini geliştirecek etkinliklerle desteklenecektir" (MEB, 2005: 17-18)

2005 ortaöğretim programında değerlere ait öğrenme alanları yer almak beraber, gerek ortaöğretim (2005), gerekse de ilköğretim (2006) DKAB öğretim programlarında; "dersin işleyiş süreci içersindeki çeşitli uygulamalar, etkinlikler, öğretmen tutumları ve konuların işlenişinde kullanılan çeşitli öğrenim materyallerin de fiilen değerler eğitimin yapılmasına imkân tanıması" (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 32) DKAB dersinin değerler eğitimindeki önemini arttırmaktadır.

Görüldüğü gibi DKAB öğretim programının amaçlarında, kazanımlarında ve ünite içeriklerinde doğrudan ve dolaylı bir şekilde değerler eğitimine yoğun bir şekilde yer verilmektedir.

Nitekim Çekin'in (2012) yaptığı bir çalışmada *"Değer eğitimi açısından İDKAB dersi kazanımlarının analizi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında İDKAB öğretim programında yer alan 232 kazanım cümlesi değer/değer eğitimi açısından içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonunda, 64 kazanım cümlesinin değerler ile ilişkili olduğu görülmüştür. Oransal olarak, değerle ilişkili kazanım cümleleri bütün kazanımlar içerisinde % 36 gibi yüksek olarak nitelenebilecek bir orana tekabül etmektedir. Bu oran İDKAB öğretiminde değerlere ve değer eğitimine önemli oranda yer verildiğini göstermektedir."* (Çekin, 2012: 111)

Ayrıca DKAB ve İDKAB programlarında öğrencilerin içselleştirilmesi ön görülen birçok değer liste hâlinde verilmiştir. Bir kısmı birbirinin aynısı bazıları da benzer değerler olmak üzere ilköğretimde 61, ortaöğretimde ise 35 adet değer listelenmiştir. Bu bağlamda (2005) Ortaöğretim Programında içselleştirilmesi öngörülen değerler şunlardır:

> "Âdil olma, aile kurumuna önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, ölçülülük, yumuşak huyluluk, güvenilir olmak, kanaat, cömertlik, sabır, samimiyet, güven, namuslu olmak, alçak gönüllülük, sözünde durmak, emanete riayet etmek, hakikat sevgisi, kardeşlik, duyarlılık, doğruluk, dürüstlük, estetik duyarlılık, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik, paylaşımcı olmak ve fedakârlık." (MEB, 2005: 13-14)

İDKAB Öğretim Programında ise değer öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ve öğrenme sürecinde kullanılabilecek yaklaşım, yöntem ve teknikler ile ilgili bilgiler "Öğretmen Bilgi Notları" kısmında verilerek, programda öğrenciler tarafından içselleştirilmesi öngörülen değerler şu şekilde sıralanmıştır:

> "Adalet, aile kurumuna ve birliğine önem verme, demokrasi bilinci, dürüstlük, alçakgönüllülük, bağımsızlık, bağışlama, barış, Türk Bayrağına ve İstiklâl Marşı'na saygı, bilimsellik, cesaret, cömertlik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, doğal çevreye duyarlılık, doğruluk, dostluk, duyarlılık, emaneti korumak, estetik duyarlılık, fedakârlık, gazilik, görgülü olmak, güvenirlik, hakseverlik, Hakikât sevgisi, haya, hoşgörü, ibadet yerlerine saygı, iffet, iyi niyet, kâdirşinasilik, kanaat, kardeşlik, merhamet, millet sevgisi, millî birlik şuuru, misafirperverlik, mürüvvet, namuslu olmak, nezaket, ölçülülük, paylaşımcı olmak, sabır, sadelik, sağlıklı olmaya önem verme, samimiyet, saygı, sevgi, sorumluluk, sözünde durmak, şehitlik, şükür, tarihsel mirasa duyarlılık, temizlik, tutumluluk, Türk büyüklerine saygı, vatanseverlik, vefa, yardımseverlik." (MEB, 2006: 23)

Kaymakcan'a göre, "Programda içselleştirilmesi istenen bağımsızlık, bilimsellik gibi modern değerlerle misafirperverlik, alçak gönüllülük gibi geleneksel değerlere birlikte yer verilmiştir. Bu, geleneksel değerlerle modern değerler arasında bir denge kurulmaya çalışıldığının göstergesidir." (Kaymakcan, 2007: 4).

"Görüldüğü gibi son yıllarda değişen toplumsal şartları değer eğitimi- ve öğretiminde okulun önemini arttırmakta; bu doğrultuda değer odaklı bir eğitim anlayışı giderek beğeni kazanmakta ve bir dersin sınırları dışında okul kültürü içerisinde değerlerin nasıl kazandırılacağı tartışılmaktadır. Değerler öğretimine katkı potansiyeli yüksek olan DKAB ortaöğretim (2005) ve ilköğretim (2006) programlarında değerler öğretimine yer verilmesi oldukça anlamlıdır." (Kaymakcan, 2007: 4)

2010 yılında gerçekleştirilen 18. Millî Eğitim Şûrasında "Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi" adında bir başlığa yer verilmiş olup, bu başlık altında değerler eğitiminde gerekli hassasiyetin gösterilmesi noktasında yapılacak düzenlemelerin belirlenmesi, son dönemlerde değerler üzerindeki dikkatleri göstermek açısından önemlidir. Ayrıca bu başlığın 39. Maddesinin,"*Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi' dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır*." şeklindeki ifadesi de değer eğitiminde DKAB dersine verilen önemi vurgulaması açısından oldukça anlamlıdır (bkz. MEB, 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları).

Gerek ülkemizde yapılan araştırmalar, gerek mevcut Millî Eğitim Politikası DKAB dersinin değerler eğitimindeki önemine dikkat çekmekle beraber, değer öğretiminin ne tek bir dersin ne de tek bir ders öğretmeninin gerçekleştireceği bir faaliyet olmadığı bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda 18. Millî Eğitim Şûrasında mevcut maddelerden biri olan " Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim- öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır." (bkz. MEB, 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları)

Ayrıca Arpacı'ya göre, değerler eğitiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus, "Öğrencilerde değer karmaşasının yaşanmaması için gerek aile kurumunun, gerekse de okul kurumlarının öncelikle kendi çatıları altında ve daha sonra da kendi aralarında değer uyumunu sağlamalarının gerekliliği ve bunu sağlayacakları oranda başarı kazanacaklarıdır." (Arpacı, 2014b: 110)

"Ahlâk eğitimi sağlıklı düşünen, hisseden ve davranan bireylerin yetiştirilmesi için gerekli ve vazgeçilmez bir eğitimdir." (M. Z. Aydın, 2013: 24) Bu bağlamda ahlâkî değerlerin dinîn içerisinde yer alması, din öğretimi ve değer öğretiminin ayrılmaz iki unsur yapmakta ve dinî inancın ahlâkı teşvik edici gücü olduğu için bu anlamda DKAB dersinin önemini arttırdığı bilinen bir gerçektir (Altıntaş, 2016: 57). Nitekim burada vurgulanması gereken husus Ahlâk eğitiminin öğretim programının zorunlu kıldığı, her hafta belli günlerde yapılan birkaç saatlik ahlâk dersine sığdırmanın oldukça zor olduğudur. Ahlâk eğitimi için ahlâk dersi sadece gerekli unsurlardan biridir. Ahlâk eğitimi ahlâk dersine sığdırılmayacak geniş bir alandır. Ahlâk okuldaki yaşamla bütünleşmek, onun içine karışmak zorundadır (Durkheim, 2010: 153).

2.1.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Bağlamında Tutumlar

"Din; insanla beraber var olan ve yaşayan bir gerçektir, ferdi ve sosyal bir realitedir. İnsanın yaradılışına bağlı, tarihin her devrinde ve dünyanın her köşesinde fertlere ve toplumlara hâkim olan ilahî bir kanundur." (Pazarlı, 1982: 31) Çünkü "Din insan için gelmiştir; insanın problemlerine çözüm önerileri sunar; insanın kişiliğini geliştirmesi için bir mesajdır. Dinîn bunu gerçekleştirmesi, onun her zaman ve mekânda doğru bir şekilde anlaşılmasını gerektirdiğinden" (MEB, 2005: 5) din eğitimi de tarihin her döneminde ve her toplumunda bir ihtiyaç olarak görülmüştür (Kaya, 2001: 43). Bu ihtiyacı karşılamak üzere "toplumlar kendi dinî geleneğini ve tarihsel gerçeklerine uygun olarak din eğitimi ve öğretimi her dönemde gerçekleştirmekte faaliyetinde" bulunmaktadırlar (Zengin, 2013: 272).

> *"Eğitim bir iletişim ve etkileşim sürecidir. Yaşarken hepimiz eğitiyor ve eğitiliyoruz. Çocuklar, hangi toplumda gözlerini açarlarsa o toplumun ulaştığı kültür seviyesinden itibaren harekete geçerler. Toplumun kültür dokularında, geçmiş nesillerin alın terinin, beyin gücünün, tutum ve davranışlarının, siyasî, dinî ve ahlâkî kurumlarının, dilinin, atasözlerinin, geleneklerinin izleri vardır. İnsanlığın eserleri ve ürünleri birbirine eklenerek günümüze kadar gelmiştir. Eğitim, yetişen neslin beşerî mirastan mümkün olan en iyi payı almasını sağlamak görevini üstlenir. Geçmiş ve gelecek arasında uyumlu bir geçiş temin*

etmek, kültürün muhtevasını aktarmak, gençlere yeni biçimler, yeni sezgiler ve yeni anlayışlar kazandırmak; kültürün zenginleşmesini sağlamak ve uygarlığın gelişimi için elverişli ortamı oluşturmak eğitimin görev ve sorumlulukları arasındadır." (MEB, 2005: 5)

Görüldüğü gibi burada eğitimin toplumsal işlevi vurgulanmakta ve bu işlevini yerine getirebilmesi için bireyin ve dolayısıyla toplumun çok yönlü geliştirmesinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Dolayısıyla eğitimin görevi, bireyi sadece bilişsel yönde değil, bireyi bir bütün olarak (zihinsel, sosyal, psikolojik, ahlâkî, duygusal) geliştirmektir.

Nitekim 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre *"Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarından biri fertleri; beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından 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 ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir*."(MEB, 2005: 4).

Ancak Millî Eğitim Temel Kanunu'nda duyuşsal hedefler eğitimin genel amaçları olarak belirtilirse de genel olarak tüm eğitim aşamalarında duyuşsal hedeflere öğretimsel amaçlar arasında oldukça az yer verilmektedir. Hatta "dersin özel hedefleri olabildiğince bilişsel hedeflerden oluşturulmakta, bu da alt hedef düzeylerinin duyuşsal hedefleri ihmal etmelerini" doğurmaktadır (Bacanlı, 2006: 14).

İnsanoğlunun duyuşsal tarafı ise duygular, tercihler, seçimler, duygulanımlar, değerler, ahlâk (morals), etik, vb. içerir. Dolayısıyla duyuşsal eğitim demekle "ahlâk eğitimi, değer eğitim, karakter eğitimi, barış eğitimi, demokrasi eğitimi, değer eğitimi, kişiler arası ilişkiler veya insan ilişkileri eğitimi vb." kasdedilir (Bacanlı, 2006: 13-14).

Bu bağlamda duyuşsal hedeflere sahip olan bir diğer ders olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin genel amacı, "Temel eğitim ve ortaöğretimde, Türk Millî Eğitim Politikası doğrultusunda öğrencilere İslam Dinî ve Ahlâk Bilgisi ile ilgili

yeterli temel bilgi kazandırmak, bireylerin dinî ve ahlâkî yönden gelişimlerini sağlamak, iyi ahlâklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir.” (Bilgin ve Selçuk, 1995: 65)

Ancak ilgili araştırma sonuçlarına göre okullarda DKAB dersinde “ele alınan konuların çok azı duygu seviyesinde işlenmekte ve çalışmaların çoğunun bilgi alanına dönük olduğu”nu göstermektedir. Öğretmenler farkında olmadan bilgi alanına gereğinden fazla önem vermektedir. Kavramlar, olgular, ilkeler, kurallar dersin ya da konu alanının temel öğeleridir. Fakat o alanla ilgili bilme, onunla ilgili davranışı kazanmaya yetmez. Dolayısıyla bilgi aktarımı, öğrenciye hareketlerini düzenlemek için gerekli anlayışı ve beceriyi kazandıramaz (Bilgin ve Selçuk, 1995: 124-125).

Bu bağlamda din ve ahlâk öğretiminin amaçları arasında hem bilişsel ve hem duyuşsal davranışlar yer almaktadır. “Bilişsel davranışlar bilgiler, duyuşsal davranışlar tutumlarla ilgilidir. Din ve Ahlâk eğitiminde, ahlâkî davranışları benimsemek ve dine karşı olumlu tutum içinde olmak, dinî ve ahlâkî bilgilere sahip olmak kadar önemlidir.” (Kaya, 2001: 44) Eğitimin duyuşsal boyutuyla ilgili olan tutum ise “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim”dir (Kağıtçıbaşı, 1988: 84). Literatürde tutumla ilgili çok sayıda tanım bulunmakla beraber bu tanımlardaki ortak ifade, tutumların bireylerin duyuşsal, bilişsel özellikleri ve davranışsal ilişkisinin olduğudur. Bu bakımdan bireylerin bir duruma yönelik tutumunu belirlerken onların bu üç niteliğini ölçebilecek ve tanımlayabilecek bir ölçme aracına ihtiyaç vardır (Metin, 2014: 178).

Ders bağlamında tutum düşünüldüğünde ise, “Bir dersten hoşlanmanın etkin öğrenme için iyi bir başlangıç oluşturduğu bilinmektedir. Genellikle insan ilgi duyduğu konularla daha fazla meşgul olmak ister ve dolayısıyla o alanda daha başarılı olur. Bir derse karşı öğrenci nasıl bir tutum geliştirmişse, o derse karşı öyle davranır. (Arıcı, 2007: 172)

> *Dolayısıyla bir derse karşı bir öğrencinin tutumu henüz gelişmemiş ise tutumu "nötr", bu dersi beğenmiyor ve reddediyor ise tutumu "olumsuz", bu dersi seviyorsa tutumu "olumlu"dur. Genellikle bir*

derse karşı olumlu tutum, derste başarılı olma, dersin konularına ilgi duyma, konuların önemini görebilme sonucunda oluşur. (Kaya, 2001: 55)

Bu bağlamda "Öğrenci Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine olumlu tutum geliştirirse, bu dersle ilgili ödevleri yapar, derse istekli çalışır. Aksine, derse olumsuz tutum geliştirirse derse girmek istemez, derse katılmaz ve ödevlerini yapmada, çatışmaya girebilir." (Kaya, 2001: 46)

Öğrencinin DKAB dersine ilişkin tutumları sadece dersin kendisinden değil başka faktörlerden de etkilenebilmektedir. "Öğrencilerin; öğretmene ve okula ilişkin sahip oldukları tutumları, ailelerinin, çevrelerinin ve arkadaşlarının değerleri, dinî tutum düzeyleri, ileride seçmeyi düşündüğü meslekler v.b. faktörler, derse ilgi veya ilgisizliklerini belirleyebilir." (Arıcı, 2007: 173). Çünkü dinî ilgilerin ve isteklerin belirmesine etki eden faktörler olarak, "dinî prensiplerin tanıtılmasını yani dinî eğitimi, çocuğun gözü önünde işlenen tutum ve davranışları, yani ananın babanın, kardeşlerinin, büyüklerin, hocanın, öğretmenin, arkadaşların vb. etkilerini" sayabiliriz (Yavuz, 1983: 71).

Ayrıca öğrencilerin bir derse ilişkin olumsuz tutuma sahip olması o dersi ihtiyaç olarak görmemelerinden de kaynaklanabilmektedir. Bu bağlamda DKAB Ders Programlarının, "dinîn insan yaşamına anlam kazandırmasının, dersin, toplumdaki ihtiyaçlara cevap verebilme, sorunların çözümüne yardımcı olabilme gibi hedeflerinin gerçekleşebilmesi" öğrencilerin bu dersi bir ihtiyaç olarak algılaması ile sağlanabilir. Bu konuda en büyük sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin gerek kişisel, gerek mesleki niteliklerini en üst düzeyde kullanarak öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum geliştirmesi yönünde çabalamalıdırlar (Arıcı, 2007: 173).

2.2. DİN, AHLÂK VE DEĞER İLİŞKİSİ

2.2.1. Din-Ahlâk İlişkisi

"Din, kaynağını Tanrı'dan alan bir ahlâk sistemi" olduğu gibi ahlâkî hayatımız da din beslenmektedir. Dolayısıyla evrensel ahlâk kurallarının hepsini dinde bulmak mümkündür. Ayrıca toplumsal yaşantımızda dindar insan için ahlâklı bir genel yargının mevcut olması ikisi arasındaki ilişkiyi göstermek açısından

önemlidir (Güngör, 2008: 115-117). Ayrıca "Dindarlığın bireyi kötü alışkanlıklardan koruyan, çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan, güvenilir ve inanılır olma nitelikleri kazandıran bir referans olarak gözükmesi" toplumsal hayatta dindar insan için genel olarak olumlu bir yargı oluşturmaktadır (Ekşi, 2002: 160).

Topçu'ya göre ahlâk, dinî bir olgunluktur; onun ilke ve prensipleri de dinî kurallara dayanır. Bu noktadan hareketle Topçu, ahlâkî alanda belirleyici olan esasların ilahî vahye aykırı olmayacağını, her ahlâkî prensibin, dinî bir dayanağının olduğunu, dolayısıyla da ahlâkla din birlikte ortaya çıkmış olup, insanlığın ahlâk tarihi aynı zamanda dinlerin de tarihi olduğunu belirtir. .Görülüyor ki Topçu' ya göre ahlâk, dinden ayrı bir şey değildir. O dinî değerler sistemine bağlı olup dinden çıkmaktadır. Din gibi insanlıkla birlikte var olmuş ve insanlık devam ettiği müddetçe var olmaya devam edecektir. Dolayısıyla da dinî temele dayalı bir ahlâk anlayışını savunmaktadır (Karaman, 2000: 23-24). Çünkü ahlâk da din gibi insan cemiyetine ait bir olaydır. Cemiyet olmayan yerde ahlâkî değerler de yoktur. Bu bağlamda doğru olmak, kime karşı? Yalan söylememek, kime? Şefkat, merhamet, yardımseverlik kim için? Kurallar, örf ve âdetler, vicdanî değerler, hepsi cemiyet hâlinde oluşmuş, kuşatıcı, aynı zamanda yaptırımcı sahalardır (Sezen, 2013: 139).

Durkheim'e göre, Ahlâk ve din, tarihte birbirlerine çok sıkı oldukları gibi asırlardan beri birbirleriyle iç içe olmaya devam etmektedirler. Bu yüzden bunlar arasındaki ilişki zannedildiği gibi haricî ve yüzeysel değildir hatta her ikisinin de kilit taşı birdir. Çünkü dinî hayatın merkezi olan Allah, ahlâk düzeninin de en yüce kefilidir. Dinî görevlerle ahlâkî görevler arasındaki ortak noktanın, her ikisinin de birer ödev, yani manevî olarak uyulması gereken davranışlar olduğu dikkate alınırsa, din ile ahlâk arasındaki bu kısmî birlikteliğe hayret edilmemelidir. Bu yüzden insanların aynı ve bir varlıkta, yani ilahî varlıkta her türlü manevî mecburiyetin kaynağını görmeleri gayet doğaldır. O halde bu yakınlıktan dolayı dinî ve ahlâkî sistemlerin bazı unsurlarının birbirine karışmış olarak tek bir sistem oluşturacak derecede yaklaşmaları, bazı ahlâkî fikirlerin birtakım dinî fikirlerle birleşerek, birbirinden ayrılmaları imkânsız bir hâle gelmeleri ve ahlâkın din dışında hiçbir varlık ve realiteye sahip olmaması veya bu tarzda görünmesi kolaylıkla anlaşılır (Durkheim, 2007: 369).

Fakat Durkheim, bu durumun sadece ilkel toplumlar için geçerli olabileceğini ileri sürmektedir. Çünkü ona göre, ilkel toplumlarda insanların birbirlerine karşı olan görev ve yükümlülükleri, Tanrılarına karşı olanlardan çok daha azdır. Bu toplumlarda genellikle temel yükümlülükler, diğer insanlara saygı duymak, yardım etmek, insanları korumak değil; ritlerin (dinsel tören) kusursuz bir şekilde yerine getirilmesi, Tanrılara karşı olan borçların ödenmesi ve hatta onların şerefine kendilerini feda edilmesi şeklindedir. İnsanların birbirine karşı uyması gereken kurallar ise oldukça kısıtlı sayıda ilkeden ibaret olup uyulmaması durumunda hafif cezalara çarptırılması şeklindedir. Bu koşullarda ise hem ahlâkın kendisi hem de ahlâkî eğitim dine dayalı olmak zorundadır. Ancak yavaş yavaş bu durum değişmiş, zaman içerisinde insanın insana karşı yükümlülükleri çoğalıp belirginleşip ön plâna geçerken diğerleri gerilemiştir. Bu sürecin hızlı bir şekilde gelişmesinde ise Hristiyanlığın büyük katkısı vardır. Hristiyanlık temelinde insanî bir dindir. Çünkü insanlığın kurtulabilmesi için Tanrısının ölümüne göz yummaktır. Hristiyanlık insanın Tanrıya karşı olan temel görevinin diğer insanlara karşı olan görevlerini yerine getirmek olduğunu öğreten bir dindir. İnsanın her ne kadar Tanrıya karşı yerine getirmesi gereken ritüel görevleri varsa da bunların günlük yaşamda sahip oldukları önem giderek azalmaktadır. Artık günah işlemek en önemli hata değildir. Günümüzde gerçek günahın ahlâkî bir hata yapmak olduğu söylenebilir. Hiç şüphesiz Tanrı insanların ahlâkî yapılarında hâlâ önemli bir yere sahiptir. Ahlâka saygı duyulmasını sağlamakta ona karşı gelindiğinde cezalandırma görevini yerini getirmektedir. Ahlâka karşı işlenmiş suçlar Tanrıya karşı işlenmiş suçla gibi algılanmaktadır. Dolayısıyla da Durkheim göre Tanrı, yalnızca bir bekçilik görevini yerine getirmektedir. Ahlâk disiplini onun için değil insanlar için oluşturulmuştur. O yalnızca bu disiplini onun daha etkin kılmaya yardımcı olmaktadır (Durkheim, 2010: 28-29).

Şüphesiz bu görüş, eleştirilebilecek yönlerine rağmen ahlâkın (öncelikle etkin bir ahlâkın) aşkın dayanaklarına işaret etmesi bakımından önemlidir. Esasen dinden ve manevî yaptırımlarından arındırılmış laik bir ahlâktan söz edilemez. Böylesi soyutlama anlamında ne bir laiklik ve ne de bir ahlâk gerçekçi olamaz. Etkin ahlâk, eğer söz konusu ettiğimiz mekanizma ahlâksa aşkındır, daha açık bir ifadeyle din patentlidir. Elbette ahlâkın tamamı din çerçevesine sokulamaz, hele özel bir dine mal

edilemez. Evet ahlâk belli bir beşeri uzlaşımdır; ancak onun altını çizip belirginleştiren, yaptırımlarıyla hayat veren dindir. Buna örnek olarak adaleti İslâmiyetin getirmediğini ancak, adaletin bir ahlâk ilkesi olarak sürmesini sağladığını gösterebiliriz (Aydın, 2007a: 70).

Durkheim'in başta beraber olan din ve ahlâkın artık giderek ayrıldığı konusundaki fikrine ise Sezen, şu şekilde karşı çıkmıştır: Aşk ve imana dayalı Hristiyanlık ve İslamiyet mensuplarında bu iki vasıf zayıfladığı için –ki bu kendini belli etmektedir- ahlâkî sahada çöküşler gözlenir olmuştur. Gerek geleneksel şekliyle, örf ve âdetler olarak ahlâkın dış görünüşünde, gerek vicdanî kanaatlerdeki zayıflama, dinî sahadaki gevşeklikle beraber seyretmektedir. Batıda ve İslam dünyasında, bazı sosyal ilerlermelere karşılık, dinî ve ahlâkî sahada problemler görülmesi; hırsızlık, fuhuş, kumar artışları, dine ilgisiz kesinlerinde daha sıkça rastlanılması, sosyal ahlâkın düzenleyicisi olan bu iki büyük dinîn zayıflamasının sonucudur. Ancak Hristiyanlığın dünyaya ait hükümleri çok zayıf ve belirsiz olduğundan, ferdî hürriyet ve aşka ağırlık verdiğinden, bulunduğu cemiyetlerde bu işi, nazariyede ideolojiler, pratikte sosyal kurumlar yüklenmiştir. Problemlerin arttığı, tehlikelerin baş gösterdiği hâllerde, mesela fertlerin güvensizlik içine düştükleri, geleneksel dayanışmanın zayıfladığı zamanlarda, cemiyetler akılcı tedbirlere başvurur. Güvenlik kurumları, dernekler, sendikalar gibi. Fakat bunlar din ve ahlâktan boşalan yeri dolduramamaktadır. Çünkü akılcı tedbirler, çoğu kere yeni zümrelere ve imtiyazlara yol açmakta, güçsüzler yine yalnız kalmaktadır (Sezen, 2013: 156).

İslamiyet ise ahlâk temelleri ferdî ahlâka dayandırılmıştır. Dinîn esası ahlâktır. Bu esas aynı zamanda sosyal gayeyi de içine alır. İslam'ın sosyal ahlâkta takip ettiği sıra, bugün ilmin kabul ettiği sıradır. Bu sıra, şahsî ahlâk, aile ahlâkı, millî ahlâk ve evrensel ahlâk (insanlık) şeklindedir. Atlatılmadan gidilecek sıra, fert -aile- millet- insanlıktır. İslamiyete göre, önce ferdin kendi vicdanına başvurması, kendi nefsiyle hesaplaşması gerekir. Kendi kendini hesaba çekmeyen insan, ahlâkî sorumluluk yüklenemez. İslamiyet ferdî vicdan terbiyesinden sosyal ahlâka, oradan dünya meselelerine geçer. İslamiyette din ve ahlâk, kökte, hayatta ve gayede tam bir mutabakat hâlindedir (Sezen, 2013: 156-157).

Bu bağlamda dindar bir insan, ahlâkı ile dinî inancında tutarlı olmak durumundadır. Ahlâksız dindar olmaz. Olursa, ya sahtekârdır, ya yanlış dine inanmaktadır. "Gerçek dindarın inanç boyutu, onu öyle bir noktaya götürür ki, orada o, başkalarının sadece ahlâkî dedikleri şeyi, iman hayatının ayrılmaz bir parçası olarak görerek yaşadığından onun ahlâk hayatı, aynı zamanda onun ibadet hayatının merkezini teşkil eder." (Aydın, 1990: 256-257).

Ahlâkın dine dayanmasını, evrenselliğine aykırı görenler için ise evrensel bir din alınmadığı takdirde belki münakaşaya yol açabilecek hususlar bulunabilir. Bu şekilde bile din duygusu ile ahlâk duygunun aynı iklimleri üzerinde ilerlenebilir. Ahlâkı, cemiyet, örf ve âdet, zaman gibi çeşitli bağlılıklarla ele almadaki izafilik, dine bağlılığından çıkarılmak istenenden daha fazladır. Kültür dinleri ile evrensel dinî, sırf dinî olanla sırf ahlâkî olanı dikkatlice ayırt edebilirsek, din ve ahlâk arasındaki evrensellik problemi çözülebilir (Sezen, 2013: 155).

Salt ahlâk, bencilliğe, hatta nihilizme yol açar. Eğer Allah yoksa, her şey mübahtır klasik ifadesi bunu gösterir. Dinî inanca sahip olmayan herkesin ahlâksız olduğunu iddia etmek gibi savunulması güç bir tutumun içine düşmektense, inancın teşvik edici rolü üzerinde durmak daha uygundur. İnancın, her sahada olduğu gibi, ahlâkî sahada da önemli bir rolü vardır ve bu rol müspettir (Sezen, 2013: 155; Aydın, 1990: 245). Bu bağlamda "Vahye dayalı dinlerin ana gayesi, ahlâkî bir toplum meydana getirmektir. Hz Muhammed'in '*Ben ahlâkî güzellikleri tamamlamak için gönderildim.*' sözü, bu gayeyi açık bir şekilde dile getirmektedir." (Aydın, 1990: 239).

Din, ahlâk'a, ahlâklılık için şartsız, mutlak bir ölçü verir, onun temel kuvvetlerinin bir içtenliğini ve sıcaklığını kazandırır ki, Tanrı bilinci ve ahlâksal kişiliğe doğru bir gelişme ufku olmaksızın, insanların davranışları eksik kalır. Oysaki, özerk olarak türetilen ahlâk yasası, koşullu emirlerin ötesine götürmez. Ayrıca Ahlâk da "din"e ahlâksal eylem'i sunar ve bununla, doğmatizmden ve mistizm'den korunmasında dine yardım eder. (Öymen, 1975: 53)

Bugün din ve ahlâkın olduğu gibi kabul edilmesi, her iki alan arasında bir diyaloğun bulunduğu görüşü en yaygın kabul gören bir yaklaşımdır. Bu bağlamda

“Din, ahlâkî kavramların belirlenmesinde, yahut tanımlanmasında iş gören bir unsur olarak değil, teşvik ve terkip edici bir unsur olarak” değerlendirildiğinden ahlâk için güç kaynağı olarak görülmektedir (Aydın, 1990: 246). “Böylece din ve ahlâkî duygunun ayrı ayrı değil el ele vererek gelişeceği vurgulanmaktadır.” (Aydın, 1990: 249).

Din ve ahlâk arasında nasıl bir münasebet olduğu konusu ise düşünce tarihinde iki farklı şekilde ele alınmıştır. Bunlar “dinden ahlâka giden bir yol takip edilerek ya da ahlâktan dine giden bir yol” takip edilerek izah edilmiştir. Buna göre, “birinci yol, ahlâkı dine bağlamakta ve böylece dinî vasfı ağır basan bir ahlâk anlayışı –bir teolojik ahlâka-; İkinci yol ise, insanın ahlâkî tecrübesinden hareket ederek ilâhiyatı temellendirmeye ve bu şekilde ahlâkî yanı ağır basan bir ilâhiyata –bir ahlâk teolojisine– kapı açmaktadır.” (Aydın, 1990: 239)

Bu şekilde ortaya konulan ahlâk-din ilişkisi öteden beri tartışılagelmiş, hem ahlâkçıları hem de filozofları meşgul etmiştir. Burada daha çok üzerinde durulan konu ahlâkın dinden çıkıp çıkmadığı meselesi olmuştur. Topçu, “dinî ahlâktan veya ahlâkı dinden ayırmanın insanın iç dünyasını kendisinden ayırmakla eşdeğer olduğunu; ahlâkın, aslında dinî olgunluktan başka bir şey olmadığı” görüşündedir (Karaman, 2000: 28).

Din ile ahlâk birbirlerinden ayrılmaz bir bütün meydana getirirler. Dinî emirlerin büyük bir çoğunluğu, ahlâkî emirlerden ibarettir. Ahlâksız din olmaz ve her din insanları ve toplumları ahlâklı yaşamaya zorlar. Ahlâk, hayrın ve vazifelerin ilmidir, din ise insanın üstün ve mukaddes bir varlık ile ilişki kurmasıdır. Gerçekte din ve ahlâk vazifeleri bakımından farklı iseler de gelişmelerinde beraber yürürler ve aralarındaki münasebet pek sıkıdır. Bu yakın münasebet, birçok dinlerde görülmekte ve dinde ahlâka verilen mevki dolayısıyla bazı özellikler kazanmaktadırlar. Örneğin Budizm, Brahmanizm, Hristiyanlık dinlerinde ahlâkî ideallere verilen mevki birbirlerinden farklıdır. Dinler tarihinde görülen büyük dinleri birbirlerinden ayıran iki esaslı nitelik vardır: Bunlardan birincisi insanın kaderine hâkim olan kudret karşısında alınan vazifedir; İkincisi ise hayatı sevk ve idare için ortaya attıkları hükümler ve emirlerdir. Bu iki nitelikten birincisi dinî inanışları, ikincisi ise ahlâkı meydana getirirler. Büyük dinlerde bu iki kısım birbirleriyle ahenkli bir sistem teşkil

edecek şekilde müminlere arz edilmiştir. Bunun içindir ki, birçok din bilginleri, her dinde ahlâkın mühim bir rükün (temel) olduğunda ittifak etmişler, fakat din ve ahlâkın birbirlerinin aynı olduğunu iddia etmemişlerdir. Dolayısıyla ahlâk ve din arasında sıkı bir rabıtanın olduğu fakat ikisinin aynı şey olmadıkları anlaşılmaktadır. Nitekim din aklın müdahalesi ile geliştikçe ahlâkîleşir, fakat hiçbir zaman aynı olamazlar. Bununla anlatılmak istenen Müslümanlarca ahlâkî vazifenin desteği, ilahî vahiy olmakla beraber, onun aklî mahiyetinden bir şey kaybetmediğini anlatmaktır (Pazarlı, 1982: 42-45).

Tanrıya inanmak, ahlâkî ödevlerin yerine getirilmesini kolaylaştırmak bakımından yeni bir "çevre" oluşturur. Tanınmış bir çağdaş filozof S. Toulmin'e göre,

> *"Ahlâk ilkeleri doğruyu nasıl seçeceğimizi gösterirse, dinî inanç da bu doğruya bütün kalbimizle sarılmamız için yardımcı olur. Herhangi bir dine inanmadığı halde ahlâk ilkelerine uyan insanın, dinîn ahlâk için geçersiz olduğunu iddia etmesi doğru değildir. Belki öyle kişiler vardır ki, hiçbir yardıma ihtiyaç göstermeksizin kendi ahlâk problemlerini büyük bir kolaylıkla çözebilir; ama böylelerinin varlığı, ahlâk hayatımızda bizim birtakım yardım ve teşviklere, mesela dine, ihtiyaç duymamızı gereksiz kılmaz.*" (Aydın, 1990: 246)

Topçu, ahlâkla dinîn iki bakımdan ilgili olduğunu düşünür: Birincisi evrimi bakımından. İlkel toplumlarda din ve ahlâk birbirinden ayrılmamıştır. İlkel insanların davranışlarını düzenleyen dinîn emir ve yasakları idi. Ahlâkın dinden ayrılıp bağımsızlık kazanması, pek ağır giden bir evrimin sonucudur (Topçu, 2014b: 31). Yani ona göre din ve ahlâk, ilk insanla birlikte ortaya çıktığından ahlâk tarihiyle dinlerin tarihi aynıdır (Karaman, 2000: 28). İkincisi çevrildiği gaye bakımından. Çünkü bilindiği gibi din ve ahlak insan ruhunu yüceltmek açısından aynı gayeye hizmet etmektedirler. Dinin bizden istediği ahlâki kuralların yerine getirilmesi olmakla beraber bu yönüyle zaten ahlâka hizmet etmektedir. Zira benzer şekilde ahlâkın da gayesi "İnsanın kötü huylardan, başkalarına zarar veren hâllerden arınıp temizlenmesi, duygu ve düşünce yoluyla sefaletlerinin üstüne yükselmesi ve en

yüksek iyiliğin barındığı sonsuza doğru yönelmesi" (Topçu, 2014b: 31-32; Topçu, 2014a: 99) olduğundan dinî bir yaşantıyı kolaylaştırmaktadır.

Topçu, dinle ahlâkın bu benzerliklerinin yanında konularının farklı olduğunu ise şu şekilde ifade eder: "Din, insanın Tanrı ile olan ilişkilerini, ahlâksa insanın insanlarla olan ilişkilerini düzenler." Ancak bu, bizi din, insanlar arsındaki ilişkileri düzenlemez sonucuna götürmez. Zira din, ahlâkî ilkeleri vasıtasıyla insanlar arasındaki ilişkileri düzenlediği görüşündedir (Karaman, 2000: 31-32).

Toplumsal veya bireysel olarak ahlâki sorumluluklarımızı bilmekle beraber bu sorumluluğu yerine getirmede sıkıntı yaşamaktayız. İşte bu noktada din gücünü göstererek ahlâki kuralların uygulanmasına yardım eder. Örneğin yoksul bir kişi bizden yardım istediğinde bu kişinin yoksul olması ve bizden yardım istemesi, her şeyden önce bir olgudur. Buna, durumun olgusallık boyutu diyelim. Durumu bu düzeyde ele almak ve başka hiçbir şey yapmamak mümkündür. Fakat böyle bir olguya dayanarak kendi kendimize "Bu insana yardım etmeyelim." dersek, yani durum, bir talep doğururursa, olay yeni bir boyut kazanır ki, bunun adına da ahlâk boyutu diyelim. Bu boyutun varlığına rağmen kendi maddî imkânlarımızı ön plânda tutarak bizden yardım isteyen kişiye elimizi uzatmayabiliriz, yani ahlâkî yükümlülüğümüzden kaçabiliriz. İşte böyle bir durum karşısında kalan insan, eğer Tanrı'nın varlığına inanıyor ve O'nun kendisinden ne yapmasını istediğini biliyorsa artık söz konusu olay başka bir boyut yani inanç boyutunu kazanmış olur. Burada inanç boyutunun araya girmesi, örnek olarak ele alınan olayın mahiyetinde (olgu düzeyinde) bir değişiklik yapmıyor. Değişiklik, böyle bir olay karşısında kalan insanın tutumunda ortaya çıkmaktadır (Aydın, 1990: 247).

Şüphesiz ahlâkın ortaya çıktığı en belirgin alanlarından birisi dindir. Din ve ahlâk birbirlerini ne bütünüyle kapsarlar ne de dışlarlar. Din, bizzat toplumda var olan veya yeniden ortaya koyduğu ilkelerin altını çizer, bir eylem ölçüsü olarak dikkat çeker, etkinleştirebilmek için yaptırımlara kavuşturur, böylece işlevsel kılar. (Aydın, 2007a: 78).

Etkin ahlâk, aşkın temeller edinebilmiş, bunun için de din ile temasa geçmiş olan ahlâktır. Yani ahlâk nereden türetilmek istenirse istensin Tanrı bilinci ve ahlâkî

kişiliğe doğru bir gelişme ufku olmaksızın insan davranışları kusurlu kalır. Bir başka açıdan din, sosyal hayatla, dolayısıyla ahlâkla bağlantılıdır. Toplumsal ve ahlâkî boyutu olmayan bir din, bir metafiziktir, bir mistisizmdir (Aydın, 2007a: 76).

Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere, "Din ve ahlâk, ilahi bir kanun olup, din mazruf ise ahlâk da onun zarfıdır. Din ulu bir ağaç ise ahlâk da onun dalları ve meyveleridir." (Pazarlı, 1982: 44)

2.2.2. Din - Değer İlişkisi

Topçu'ya göre her biri birer hüküm ifadesi olan değerler çoktur. Dinî, hukukî, iktisadî, estetik ve ahlâkî değerler vardır. İlk toplumlarda insanın bütün hareketlerini idare eden ve toplum fertlerini birleştiren, dine bağlı değerlerdi. Onlarla sosyal hayat düzenleniyordu. Zamanla değerler birer birer dinden ayrıldılar ve bağımsızlık kazandılar. Hukuk, iktisat ve güzel sanatlara ait değerler dinden ayrıldıktan sonra ahlâka bağlı değerler de dinden ayrılarak toplum düzenine dayandı ve ahlâkî hareketler, imanın kontrolünden çıkarak aklın kontrolüne bağlandı. Ancak dinîn asıl gayesinin ahlâklılığın yayılması olduğunu düşünürsek, dinî yaşatan çevrelerde ahlâkın büsbütün dinden ayrılmadığını kabul etmek zorunlu olacaktır (Topçu, 2015b: 90).

Geçmişte değerler ve din arasındaki bu ilişki teolog, filozof, sosyolog ve psikologların teorilerinde merkezi bir bölüm olarak yer almıştır. Çünkü Başlangıçta Müslüman dünyasında ve Batı Hristiyan dünyasında eğitim tamamen din merkezliydi, yani genel eğitim dinî olarak gerçekleşmekteydi. Genel eğitimin dinî nitelikte olmasıyla değerler büyük ölçüde din merkezli verilmekteydi. Bu dönemde değerler eğitimi, ahlâk ve din eğitimiyle eş anlamlı olarak kullanılıyordu (Bazarkulov, 2008: 30-32; Mehmedoğlu, 2013: 179).

Orta Çağdaki eğitimin dinî olarak nitelendirildiği bu dönemin ardından, modern dünyada insanlar dogmatik unsurların etkisinden kurtulmak için her şeyi tenkit etmeye başlamış ve "tabii akıl" güçlenmiştir. Din, ahlâk, hukuk ve devletin dayandığı tabii ilkeler aranmış, her şeyin akıl yoluyla kavranabilecek bir bütün içerisinde sistemli olarak yerleştirilmesine çalışılmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak

seküler bir eğitim anlayışı da geliştirilmiş ve eğitimin dinî niteliğini ortadan kaldırmıştır (Aytaç, 1998: 137-138). Böylece din ile toplumun değer sistemi arasındaki klasik bağlantı koparak dine bağlı olmayan değerler ve ahlâk anlayışı doğmaya başlamıştır. Artık din değerler sisteminin tek kaynağı değil, sadece değer kaynaklarından biri hâline dönüştürülmüştür (Ziebertz, 2007: 445; Bazarkulov, 2008: 33).

Din ve değer arasındaki bu ilişkinin sadece geçmişle sınırlı kalmadığı; bu ilişkiye olan ilginin günümüzde de yoğun bir şekilde devam ettiği görülmektedir (Mehmedoğlu, 2013: 179). Çünkü din; erdem, ahlâk ve değerlerden meydana gelmiştir. Din insan içindir. Bir araç değildir. Din bir değerler bütünüdür. Erdem, fazilet ve etik değerlerin içinde yer alır. İman, doğruluk, adalet, dürüstlük, üstün meziyetler dinîn değerleri kapsamındadır ve bu değerler sayesinde birey kendine özgü bir çizgiye sahip olur, toplumda iyi bir konuma sahip olur (Uysal, 2010: 66).

Bir kimsenin doğal yollarla yalnızca dinîne bağlı olması, bir Müslüman olarak hayatını yaşaması, İslam toplumunun bir üyesi olması, onu diğer insanlardan daha eksik ya da üstün yapmaz. Ruhsal bir değişim ve dönüşüme yol açmayan, bizi benliğimizin üzerinde ilahî değerlere uyumlu yeni bir benlikle donanımlı kılmayan bir bağlanma ve aidiyetin karakter yapısı üzerinde bir etkisi olmayacağı açıktır (Hökelekli, 2013: 233-241).

> *"Diğer yandan dinler, mensuplarını belirli değer perspektiflerini izlemeleri yönünde teşvik eder. Dinlerin bu değerleri pozitif ya da negatif olarak takviye edebilen mekanizmaları sağlaması ve dinîn değerleri, ahlâkî kodları, inançları, ritüelleri, duyguları ve toplumu bu birleştirici niteliği nedeniyle, pek çok insan belirli değer önceliklerini genelde dinde bulur. Gerçekten de din, fikir ve tatbikat açısından sistemleştiği için, mensuplarına belli bir yaşama tarzı ve dünya görüşü sunmaktadır. Böylece din, özel bir değer olarak görünmektedir."* (Mehmedoğlu, 2013: 180)

İnsan ahlâkî yatkınlığa sahip bir değer varlığıdır. Dinî değerler insana benlik güçlerini bir merkezde toplama kabiliyeti verir ve böylece insanı yeni bir kişilikle

donatır. İnsanın maddî ve manevî yönden köklü bir değişim geçirmesi, kendi doğal eğilimlerini aşarak ilahî rehberliğin işaret ettiği yönde gelişip ilerlemesi ve olgun bir insan olması gereken son durağıdır. Bu açıdan bakıldığında dinî, "değerin en üst ilkesini ve insanın kendi kişiliğinin kuvvetlerini onunla yenileştirmek için bilinçli ve kasıtlı bir teşebbüs olarak tanımlamak mümkündür. Nitekim "Dinîn insan açısından asıl anlamını ortaya koyan, ahlâkî ve insanî değerleri gerçekleştirme talebine verilen cevaptır. Böylece anlamına uygun bir dinî anlayış ve yaşayış, değer odaklı olmak zorundadır." (Hökelekli, 2013: 233-234)

"Teorik açıdan bakıldığında, değerin, bilme ve inanma gibi iki yönünün olduğu görülür. İnanma ekseni değerleri dine bağlar. Bu çerçevede denebilir ki din değer ilişkisi karşılıklıdır; değerler dinîn dokusunu oluşturduğu gibi din de yerine göre hem değer oluşturur, hem de değerlerin ortamını inşa eder." (Aydın, 2003: 123; Ülken, 2001: 207)

Hangi kaynaktan çıkarsa çıksın, bütün değerler mutlaka bir inanca bağlanırlar. Bu inanç, dinde kutsallık duygusudur, ahlâkta iyilik idealine bağlanmaktır. İnsanda iyilik iradesinin varlığına inanmadıkça ahlâkî değer hükümleri ortaya koymak imkânsızdır. İyiliğin varlığı ise bir gerçeğin ifadesi değildir, bir inanç olayıdır. Bu bağlamda değer hükümlerinin kaynağının din olduğu sonucuna varılmaktadır (Topçu, 2015b: 90-91).

2.2.3. Ahlâk- Değer İlişkisi

Antik Çağ felsefesinden beri kullanılagelen ethik, belirgin biçimde iki şeyi kapsamaktadır. Bunlar "Valeur ve action", yani "değer ve davranış", bir başka deyişle ahlâktır. Bu da değer ve ahlâk arasındaki ilişkiyi göstermek açısından önemlidir. Çünkü her eylem, arkasında bir değer taşımaktadır. Aslında değer ile ahlâk arasındaki ayrım çizgisi salt değersellik ya da eylemsellik değildir (M. Aydın, 2007a: 71).

> *"Ahlâk, bir toplumun içinde kişilerin benimsedikleri, uymak zorunda bulundukları davranış biçimleri ve kuralları, değer ise yüksek, yararlı ve manevî nitelikler demektir. Dinlerin ortak ahlâkî değerleri*

olduğu gibi birbirinden farklı değerleri de vardır. Bununla birlikte, ahlâkî değerleri yerleştirmek ve yaymak için gelmiş olan dinlerle ahlâk ve değerler arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. İslam güzel ahlâkı tamamlamak için ve insanî değerleri yüceltmek için gönderilmiştir." (MEB, 2005: 21)

Ahlâk, bir şeyin iyi ya da kötü olduğuna ilişkin bir yargıyı gösterir. Yani ahlâk bir salt değer değil, en azından yargılaşmış değerlerdir. Ancak bu yargı insan eylemleriyle bağlantılı olarak ortaya konulmuş değer yargılarıdır. Sırf nesne üstüne iyi ya da kötü oluşuna ait bir yargı da değildir. Mesela çalışkanlık iyi bir vasıftır, demokrasi iyi bir rejimdir, filan marka arabalar çok güzeldir önermeleri bir değer yargısıdır, ama ahlâkî değer yargısı değildir. Buna karşılık "yardımseverlik iyidir, ailenize yardım etmelisiniz" ifadeleri ise değer yargısı olduğu kadar ahlâkî bir yargıdır da. Çünkü birincisinde açık bir olgu değerlendirilmekte, yargı açıkça eylemsel bir tercih ortaya koymamaktadır. Ahlâk da bütünüyle olmasa bile bir yönüyle elbette normatif bir özellik gösterir. Ancak ahlâk daha ötede salt değer ve normdan farklı olarak bir şeyin olumsuzluğuna ilişkin eylemsel normları da kapsar. Buna göre mesela "hırsızlık kötüdür" bir ahlâkî değer yargısıdır (M. Aydın, 2007a: 71-72; Güngör, 2000: 27).

Ahlâkta adalet, merhamet, ödev gibi ilkeler vardır. Bunlar zorunlu değillerdir, ancak evrenseldirler, ahlâk denemesinin eseridirler, nesiller tarafından yaşanmıştır (Topçu, 2015b: 91).

İnsanlar genellikle ahlâk kavramını değerler doğrultusunda alırlar. Değerleri olan ve bu değerler doğrultusunda davranan insan ahlâklı olarak nitelendirilir (Çileli, 1986: 44). Bu bağlamda ahlâk, değerlerle yakından ilişkili bir konudur. Hatta normalde kişilerin ahlâkından veya ahlâksızlığından söz ederken onların var olan değerleri içselleştirmesine ya da içselleştirmemesine gönderme yaparız. Bireyin değerinden veya değersizliğinden dem vururken ahlâklılığına ya da ahlâksızlığına işaret etmiş oluruz. Değerler, zorunlu olsa da olmasa da bütün insan eylemlerini ve özelliklerini ve özellikle de ahlâkî eylemleri belirler. Ahlâk bir yönüyle değerler dünyasının bir parçasıdır. Ancak "ahlâk"ın kendisi bir değer değildir. Değer, kendisine yöneldiğimiz bir alan, ahlâk ise ne tür değerlere yöneleceğimizi belirleyen

kurallar bütünüdür (Uysal, 2010: 59). Ahlâk ve değer kavramının ortak noktası ise her ikisinin de "iyi"nin peşinde koşmasıdır. Ahlâkî hükümlerin hepsi aynı zamanda değer hükümleridir. Örneğin "Ali dürüsttür" hükmü hem ahlâkî hem değer hükmüdür (Arslan Parlak, 2011: 12).

Ahlâkla değer arasındaki bir diğer ilişki de ahlâkta insanlığın ilerlemesi sonucu değer hükümlerinin artmasıdır. Eski Roma'da hukukî değerler, Rönesans'ta sanat değerleri, İslam'ın doğuş devri ile Osmanlılarda ahlâkî değerler içerisinde doğdukları cemiyetlerin ruhunu doldurmuştu. Bu toplumların fertlerine mutluluk getirmişti. Batının romantizmini insanlığın altın devri yapan, onun, sanat ve ahlâk değerlerini birlikte yaşatan özü olmuştur. Değerlerini çürüten ve deviren cemiyet, yıkım hâlinde bir cemiyettir, kapıları anarşiye açıktır (Topçu, 2015b: 90).

Ancak Göngür'ün de ifade ettiği gibi ahlâkî hükümler birer değer hükmü olmakla beraber, değer hükümlerinin hepsinin birer ahlâkî hüküm olmayacağı bilinmelidir. "Şu halde ahlâkî hüküm denince ahlâkla ilgili değer hükümleri kast edilmektedir." (Güngör, 2000: 27)

2.3. DEĞERLER EĞİTİMİ

2.3.1. Değer Kavramı

İktisattan etiğe geçmiş bir kavram olduğu düşünülen,ve ilk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan "değer" kavramı, Latince "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türetilmiştir (Aydın, 2003: 122; Kuçuradi, 2013: 38). "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" (TDK, 2006) veya bir şeyin kendisiyle aynı türden olan şeyler arasındaki yeri anlamlarına gelmektedir.

Son yüzyılda sosyal bilimlerin birçok bilim dallarında ele alınan "değer" kavramının tüm dallarında kabul edilen bir tanımına ulaşılamadığından bir takım tanımlara yer vermek daha işlevsel görünmektedir (Bacanlı, 2002: 205).

"Değer, arzu edilen, ilgi duyulan, ihtiyaç duyulan şeydir. Değer kavramı, 'olması gereken'i ifade eder, bilimin ve bilginin doğrudan

konusu olan 'olmuş olan'dan farklıdır. Dolayısıyla değer kavramı, teoriden çok amelî/pratik bir karakter taşır. Yani o eyleme ve ideale yöneliktir. Bundan dolayı değerler, insanın varlık şartlarıdır demek yanlış olmaz." (Bolay, 2007: 60)

Benzer şekilde Güngör'e göre de "*Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır. Ancak bir değer bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca tekabül eder. Mesela, insanlara yardımcı olmanın iyiliği hakkındaki inancımız bizim insan ilişkileriyle ilgili çeşitli hayat tecrübelerimizden doğmuştur ve bunun içinde birden fazla inancın –insanın kıymetine olan inanç, iyilik yapmanın vicdan huzuru vereceğine olan inanç, yardımseverliğin barışa yol açacağına olan inanç, Tanrının yardım edicileri sevdiğine olan inanç vs.- katkısı vardır."* (Güngör, 2000: 27-28)

"*Değerler- her zaman olmamakla birlikte- davranışta birer bağımsız değişken rolü oynar. Mesela bir insanın resim sergisini gezmesi, eğer prestij kazanmak gibi bir sosyal değer uğruna değilse, bize onun estetik değeri hakkında bir fikir verir. Dua etmek veya dua etmenin manasızlığına inanmak o insandaki dinî değerin yerini belirtir. Dolayısıyla her cins davranışın ilgili olduğu bir değer sahası vardır; her değer kendisiyle ilgili davranışlar düzenler.*" (Güngör, 2000: 74)

Kavrama ihtiyaç odaklı yaklaşan Ülken'e göre, "*Değer deyince bizim kendisine muhtaç olduğumuz, kendisini aradığımız, bizi tamamlayan her şeyi anlarız. Bu en ilkel şekilden en yüksek derecesine kadar bütün değerleri için geçerlidir. Suya muhtacım dediğimiz zaman, kendisine muhtaç olduğumuz için değerli olan şeyi ifade ediyoruz. Su değerdir dediğimiz zaman, her susadığımız vakit kendisini aradığımız ve kendisi ile ihtiyacımızı tamamladığımız şeyi anlıyoruz."* (Ülken, 2001: 201-202)

Benzer şekilde biz toplum içinde çevremizce takdir edilmeyi, vefalılığı, dostluğu, samimiliği birer değer olarak görüyoruz. Çünkü bunlar eksik olduğunda,

kendimizde bu eksikliği hissediyoruz ve bunlara ihtiyaç duyuyoruz. İşte bu ilkel ihtiyaçlar ve yüksek derecedeki ihtiyaçlar arasında, suje-obje ilişkisi bakımından bir fark yoktur. Bunlar arasında görülen fark, onlara başka açılardan bakılmasından ileri gelmektedir. Gerek fiziki, gerek düşünce, gerekse de ruhi ihtiyacımızı tamamlayan her şey bizim için "değer" olmaktadır (Ülken, 2001: 201-202).

Sosyolojik açıdan açıklayan Topçu göre ise, bizim iki türlü hükümlerimiz vardır. Bir kısmı eşyanın herhangi bir halini ifade eder. Bunlar gerçek hükümlerdir. "Bu adam askerden kaçtı.", "Marmara Denizdir." gibi hükümler birer gerçeğin ifadesi oldukları için gerçek hükümlerdir. Hükümlerimizin çoğu böyledir. Bir kısım hükümlerimiz ise, birtakım gerçeklerin ifadesi olmayıp bizim istek ve duygularımızın ifadesidirler. Bunlara değer hükümleri denir. "Marmara güzeldir.", "Bu adam cezaya layıktır." gibi hükümler birer değer hükümleridir. Ancak bu örneklerde görüldüğü gibi bir hükmün değer hükmü olması için bizim istek duygularımızın ifadesi olması yetmiyor. Aynı zamanda bu hükmün bir toplumun bütün fertleri tarafından aynı şekilde kabul edilmiş olması lazımdır. Şu halde değer hükmü, bir fertlerinin eşya hakkındaki istek ve duygularının ifadesi olan ve bir cemiyetin bütün fertleri tarafından aynı şekilde kabul edilen hükümleridir (Topçu, 2015b: 89; Topçu, 2014b: 207).

Görüldüğü gibi literatürde değer konusunda birçok tanım yapılmışsa da genel olarak değerler, insan, toplum, kurum veya ideolojinin düşünce, hüküm, tutum, davranış ve etkinliklerinde tercih edilen, kabul görülen, benimsenen, arzu edilen ve istenilen inanç, yargı, amaç, hedef, gaye, ölçüt, rehber, kılavuz, standart, kural, duyuş ve düşünüşler olarak tanımlanabilir (Y. Keskin, 2016: 21).

2.3.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Literatürde değerlerle ilgili farklı sınıflamaların olduğu görülmektedir Değer tasniflerinde hareket noktası olarak, sayısı çok fazla olan değerlerin sınırlandırılması, belirli değerlerin çeşitli özellikleri ve kategorileri arasındaki benzerlik ve farklılıkların anlaşılması, değerlerin tespiti, önceliklendirilmesi, kurumsal işlevleri, değer yönelimleri, değerler sisteminin oluşumu ve değer alanları görülmektedir. Örneğin değerler, "temel değerler" ve "aracı değerler" olarak ayrılabildiği gibi, bu

değerler de kendi aralarında işlevlerine göre sınıflandırılabilmektedir. Değerler, yönelim durumlarına göre ekonomik, estetik, politik, değerler vb.; kurumsal işlevlerine göre de dinî, siyasi, ekonomik vb. değerler olarak sınıflandırılmaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla değerlerin tasnifindeki bu fark, büyük oranda değerlerin kaynağı noktasındaki bakış açısından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla da değerleri kapsayan ve herkes tarafından kabul edilen bir değer sınıflandırmasından söz etmek mümkün değildir (Keskin, 2016: 37; Can, 2008: 8).

Psikolojide değer testi ilk defa " 'Types of Men' kitabının yazarı Alman Psikolog Edward Spranger (1928) tarafından kullanılmıştır. O yaptığı değer testinde deneklerini her birinde hâkim olduğu değere göre şahsiyet tiplerine ayırmaya çalışmış ve herkesin altı temel değerden birine girebileceğini söylemiştir." Daha sonra Spranger'den ilham alarak 'Study of Values' adlı geniş bir çalışma yapan Allport, Vernon ve Lindzey (1960) den sonra genelde; "estetik, teorik (veya ilmi), iktisadî, siyasî, sosyal, ve dinî değerler" olacak şekilde altı gruba ayrılmaya başlanmıştır (Akt. Güngör, 2000: 84-85; İşcan, 2007: 22; Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 9).

Göngür'e göre "Bunlar insan hayatının belli başlı varlık sahaları olduğuna göre, herkes kendi hayatında bunlara şu ya da bu derece de bir kıymet verir veya bunlar karşısında belli bir tavır alır. Örneğin bir kimse sakin bir hayat içinde ilim ve sanatla uğraşmayı gaye edinir; bir başkası ise bütün huzur ve saadetin iktisadî kudretle mümkün olacağına inanır." (Güngör, 2000: 84-85)

Rokeach (1973), değerleri, "*belirli bir davranış biçiminin ya da varoluş amacının kişisel ya da toplumsal olarak karşıtlarına tercih edilmesine dair kalıcı inançlar*" olarak görmüştür. Rokeach, bütün dünyadaki insanların 36 benzer ana değeri paylaştıklarını ileri sürmekte, bununla beraber insanların bu değerlerin nispi önemi üzerinde anlaşmak zorunda olmadıklarını (yani bu değerlerin önemi kişilere göre değişkendir) belirtmektedir. Rokeach " *'The Nature of Human Values' adlı eserinde bu 36 değeri 2 sınıfa ayırmıştır. Birincisi Allport, Vernon ve Drawing ve Spranger'in sınıflandırmalarındaki değerlere amaç (gaye) değerler (terminal values) demekte ve bu değerleri insan yaşamının arzulanan durumları olarak görmektedir. İkincisi ise, amaç değerlere ulaşmak için oluşturulan vasıta/aracı değerlerdir ki*

(ınstrumental values) bunlar arzulanan davranış biçimleridir. Amaç değerler (Kişisel ve sosyal değerler) tercih edilen değerlerdir. Yaşamın amacına ilişkin genel inançlardır." Örneğin rahat bir yaşam başarı, eşitlik, mutluluk, aile güvenliği, sosyal itibar gibi değerlerdir. Araç değerlere (Ahlâkî değerler ve yeterlik değerleri) ise hırslı, neşeli, itaatkâr olmak nezaket, sorumluluk, cesur olmak gibi değerler örnek verilebilir. Değerler ister bir araç, isterse amaç olsun yaşantımızı etkilemektedir (Akt. Sarı, 2005:79; Y. Keskin, 2016: 40-41; Güngör, 2000: 85).

Bu iki kategoride yer alan değerler aşağıda tablo 9'da verilmiştir (Y. Keskin, 2008: 9):

Tablo 9: Rokeach'ın Evrensel Ana Değerleri

Amaç Değerler		**Aracı Değerler**	
Rahat bir yaşam	Heyecanlı bir yaşam	Hırs (tutku)	Geniş fikirlilik
Başarı duygusu	Barış içinde bir dünya	Kabiliyetli	Neşeli
Güzelliklerin dünyası	Eşitlik	Masum	Cesaret
Aile güvenliği	Özgürlük	Affedici	Yardımsever
Mutluluk	İç düzen	Namuslu	Yaratıcı
Yaşlı sevgisi	Ulusal güvenlik	Bağımsız	Entelektüel
Haz (memnuniyet)	Kurtuluş (selamet)	Mantıklı	Seven
Öz saygı	Toplumsal kabul	İtaatkâr	Kibar
Gerçek dostluk	Bilgelik	Sorumluk	Özdenetimli

Sosyolog Ülken (1965) ise değerleri "içkin", "aşkın" ve "normatif" olmak üzere üçe ayırmaktadır:

İçkin değerlerin bir kısmı, değer vermenin öznesi durumundaki bilincin eşya ile ilişkisinden doğan değerlerdir." Bunlar teknik, sanat ve bilgi değerleridir. Teknikte madde, sanatta duyular ve duygular, bilgide kavramlar esası teşkil ederler, fakat hepsi bilinç muhtevasına dayanırlar. Bu değerlerde temeli bilinç muhtevası meydana getirir. "Yani içkin değerler, kavramlar, duygular ve eşya ile münasebetten doğan ve bilinçle çevrelenen,"inanma"dan daha çok "bilme"nin hâkim olduğu değerlerdir.

Aşkın değerler, bireyin sosyal çevresiyle etkileşimi ile doğan kişilerarası değerlerdir ve bilgiden çok inanma üzerine kuruludurlar. Burada duyu verileri, bilinç

muhtevaları yalnızca vesiledirler. Örneğin dinde dualar, münacatlar, yönelinen yerler, vb. duyu verileri ve bilinç muhtevalarıdır. Fakat o muhtevaları "aşkın obje" ile "Ben" arasındaki bağlantıda birer vesiledirler, doğrudan doğruya değerin kendisi değildirler; onun için denir ki, hakiki zahit kelimesiz olarak dua eder. Bunun anlamı, zahit o derece Allah'a yaklaşır ki, kelimeye lüzum kalmaz; anlam hâlinde her an Allah'la temastadır. İnsan bu dereceye erişemez. Çünkü sembolik düşüncesiz düşünemez. O, ancak mecazlı bu anlamda sembolik düşünceyi en aza indirir, aşkın obje ile arasında ilişkiyi en çoğa çıkarır demektir; büsbütün kaldırır denemez. İşte kelimeler, sözler veya hareketler ve jestler, bütünü ile bilinç muhtevaları ve duyu verileridir. Bunlar bu değerlerde vesileden ibarettir. Esas olan dinî ve ahlâkî alanda aşkınlıktır. Onun için bu iki değere aşkın değerler deriz.

Normatif değerler ise aslında değer değil, ancak bütün değerlerin ölçüleri, değişim örnekleridir. Bu değerlerin görevi başka değerleri birbiriyle karşılaştırmak ve ölçmektir. Bu ölçü- değerler de iktisadî, hukukî ve lisanî değerlerdir. İmal edilmiş şeyleri, başka imal edilmiş şeylerle; yahut imal edilmiş değerleri fikrî değerlerle, teknik veya sanat ürünlerini ahlâkî değerlerle karşılaştırıyor ve bu karşılaştırmada bir ölçü kullanıyorsak bunlara iktisadî değer denir. Fakat, eğer hareketlerle hareketlerin, hareketlerle eşyanın karşılaştırılması ve değiştirilmesi hâlinde ise hukukî adını alır. Örneğin benim mülküm, servetim çocuğuma, akrabama intikal ediyorsa, ya da benim yaptığım bir hareket başka birisinin değer düzeninde bir değişikliğe sebep oluyorsa, benim hareketim başkasının değer düzenini bozan bir tecavüz veya onu tamamlayan yardım şeklini alıyorsa, burada yeni bir ölçü-değer meydana gelir. Değer düzenindeki bu değişme bir adamın öldürülmesi veya malına tecavüz edilmesi şeklinde olabilir. Burada yeni bir değer yok, fakat değer düzeninin bozulmasından ibaret bir değişme vardır. İşte fiiller şeklindeki değer düzenine ait bu değişmelerin ölçüsüne hukuk diyoruz. Böyle bir fiilde insanın düşüncesi, inancı, yaratma gücü, insanlar üzerinde manevî prestiji yok edilir. Bundan dolayı değerler düzeni sarsılır, hiç olmazsa değerler düzeninin bir insandaki görüntüsü yıkılır. Değerler sözle de değiştirilir. İnsanların birbirine karşı davranışları, anlaşma ve bozuşmaları sözle, yani dilin mantığı ile olur. Söz bir nevi değerler ölçüsü, değerlerin taşıt aracıdır. Fakat gerek saygı ve takdir şeklinde, gerekse de alay ve küçümseme şeklinde değerlerin olumlanması veya olumsuzlanması hiçbir hukukî netice doğurmaz. Bunlar yalnız

sözlerle ifade edilir. Lisanî normlardan bazıları, mimikler, jestlerle, fakat genel olarak kelimelerle ifade edilirler. Diller ifade edilen ölçü-değerlere hakikat, fiili şeklinde ifade edilen ölçü değerlere hukuk ve ayni değerlerin değişimine ait ölçüye de fayda denir. Hukuk ölçüsünün en yüksek şekli ise Adalettir. Yani eylem eylem ile karşılaştırılınca ölçü hukuk olur, söz söz ile karşılaştırılınca ölçü dil olur, eşya eşya ile karşılaştırılınca ölçü iktisat olur (Ülken, 2001: 359-362; Poyraz, 2007: 85-86).

Bir diğer sınıflandırmada ise Schwartz tarafından Rokeach'ın değer sınıflaması üzerinde çalışılarak elde edilmiştir. "1992 yılında değer yöneliminin içerik ve yapısı hakkında aralarında Türkiye Cumhuriyeti'nin de bulunduğu 60'ı aşkın ülkede yapılan ve evrensel 10 değer tipi ile bunların içerdiği 56 alt değeri kapsayan sınıflandırmadır." Schwartz değerleri güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, iyilikseverlik, gelenek, uyum ve güvenlik olacak şekilde gruplara ayırmıştır. (Akt. Yiğittir, 2012: 3-4; Akbaş, 2004: 58-59; Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 11-12):

> Lickona (1991) ise değerleri; "ahlâkî değerler" ve "ahlâkî olmayan" değerler olarak ikiye ayırmıştır. *Buna göre "Ahlâkî değerler dürüstlük ve sorumluluk gibi yükümlülük içerirler ve bizlere bazı durumlarda –hoşumuza gitmese de– yapmamız gerekeni bildirirler. İnsanlara adaletle hükmetmek, yaşam hakkına saygı duymak, özgürlük, eşitlik örneklerinde olduğu gibi ahlâkî değerlerin bir kısmı evrenseldir. Birleşmiş Milletlerin 1948 tarihli Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi buna benzer evrensel ahlâkî değerleri içerir. Evrensel olmayan ahlâkî değerler ise tüm insanlığı bağlamayan belli bir dinîn özel günleri, yeme içme ile ilgili kuralları gibi bireysel kabule dayanan değerlerdir. Ahlâkî olmayan değerler kişiye belirli bir zorunluluk yüklemeyen, neyi yapıp yapmayacağımız konusunda tercih bildiren değerlerdir. Kişinin tercih ettiği müzik ya da edebiyat türüne atfettiği değer bu türden bir değerdir."* (Akt. Kaymakcan ve Meydan, 2011: 31)

Sonuç olarak değerler kesin çizgilerle birbirinden ayrılamazlar diyebiliriz. Değerler; "Ahlâkî, hukukî, örfî, siyasî, dinî, millî, sosyal, kültürel, sanatsal, ekonomik, küresel, yerel, evrensel, tarihsel, tarih üstü, mutlak, izafi, düşen, yükselen,

alt, üst, meta, değişmez, değişken, genel-geçer, geçersiz, geçici, müspet, menfi, geleneksel, modern vb." pek çok sıfatla nitelendirilebilirler. Bunlara başka değerler de ilave edilebilir; ancak "dinî, ahlâkî ve sosyal değerler" diğer değerlerin oluşumunu etkilediğinden bunlardan en önemlileri olarak görülmektedir (Polat, 2010: 62; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 72).

2.3.3. Değerler Öğretiminde Yaklaşımlar

Bilindiği gibi yaşam boyu devam değer kazanımı öncelikle ailede başlamakta ve daha sonra aile, okul ve çevre ilişkisi içinde devam etmektedir. Ancak okullar örtük programla değer kazandırdığı gibi açık programlar dâhilinde de değerler eğitimini sağlamaktadırlar. Dolayısıyla da "Değerler eğitiminde "Nasıl öğretmeliyim?"sorusu, her öğretmenin üzerinde düşündüğü bir problem olmakla beraber, bu konuda önerilen yaklaşım ve yöntemler hususunda farklı görüşler mevcuttur (Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 67).

Tüm derslerde ve konularda uygulanabilecek yöntemler değerler eğitiminde de kullanılabilir. Fakat bu yöntemlerin bazıları değerler eğitiminde sıklıkla kullanılan veya kullanılması gereken en etkili yöntemlerdir. Bu yöntemleri başlıklar halinde açıklamak yerinde olacaktır. (Arslan Parlak, 2011: 63)

2.3.3.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi: Değerleri Telkin Etmek/Aşılamak

> Bu yaklaşımında, "*Yetişkinlerin çocuklara ahlâkî değerleri doğrudan öğreterek, onların davranışlarını şekillendirme ve onlara iyi alışkanlıklar kazandırma noktasında sorumlu olduğu inancı yatmaktadır. Bu yaklaşımda öncelikle kazandırılacak değer belirlenir ve zamanlanmış ve programlanmış etkinlikler aracılığıyla değer kazandırılmaya çalışılır. İnsanlık tarihi boyunca, insanlara istendik değerler kazandırmak için en sık başvurulan yollardan biridir."* (Doğanay, 2012: 236)

Uzun bir dönem boyunca uygulanan bu yaklaşımın amacı, "Öğrencilere belirli değerlerin aşılanmasını ve bunların öğrenciler tarafından içselleştirilmesini

sağlamak ve öğrencilerin istenen değerleri daha iyi yansıtmaları için sahip olduklarını değiştirmektir." (Aladağ, 2009: 22)

"Bu yaklaşımda süreç içerisinde; model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, küçümseme, azarlama, alternatifleri idare etme, oyunlar ve taklitler, rol oynama ve araştırmacı öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır." (Aladağ, 2009: 22)

Ayrıca bu yaklaşıma göre, "Yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır varsayımı vardır. Veli ve öğretmenlerin 'İyi bir kız böyle yapmaz, çocuklar büyüklerine saygı gösterir.' gibi sözleri telkin yönteminin kullanımına örnektir." (Akbaş, 2004: 96)

Bunlar dışında yaklaşımda, "Ahlâkî öğrenmelere yoğun bir şekilde yer veren ve öğrencileri taklide teşvik eden hikâyeler bibliyografiler, videolar vb. değer edindirme sürecinde bir öğretim aracı olarak kullanılır." (Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 71)

Telkin yaklaşımının daha çok okul öncesi veya ilkokul döneminde bulunan çocuklar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü ergenlik dönemi ile beraber yetişkinliğe atmaya başladığından daha bağımsız davranarak kendini topluma ispatlama çabasındadır (Aladağ, 2009: 22).

Ahlâk eğitiminde doğruları öğretmenin bir yolu olan telkin yöntemine, bir anlamda öğüt verme de denilebilir. Bu bağlamda İbn Sina da nasihat etmeyi ilk başvurulacak metot olarak zikreder. Ancak İbn Sina, nasihat, genellikle insan üzerinde olumlu bir etki bıraksa da bazen kişilerde tepkiye de sebep olabileceğinden eğitimciyi bu hususa dikkat etmesi gerektiği konusunda uyarmıştır (Dodurgalı, 1995: 172). Ayrıca telkin yapılırken dikkat edilmesi gereken diğer bir husus ise, "Telkinde, muhatabın söylenilenleri duygusal olarak alma, kabul etme ve tasdik etmeye hazır oluş hâlinden yararlanma söz konusu olduğundan; telkin yapan kişinin, bilinçli olması, asla çocuğun iyi niyeti ve masumiyetini kötüye kullanmaması" gerektiğidir. (M. Z. Aydın, 2007: 653).

Nitekim bu konuda yapılan araştırmalar teklin yönteminin, aile ortamına göre okulda geçen sürenin yetersizliğinden dolayı değerin davranışa dönüşmesi

noktasında eksik kaldığını göstermiştir. Dolayısıyla veliler bu yöntemden daha iyi istifade ettiği düşünülmektedir. (Yazıcı, 2006: 510; Akbaş, 2004: 96)

2.3.3.2. Değerleri Belirginleştirme/Açıklama Yaklaşımı

1970'lerde daha çok kullanılmaya başlanan "değerleri belirginleştirme" yaklaşımının temeli, "*Bireylerin kendi yaşamlarında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanmaktadır. John Dewey'in çalışmalarından etkilenerek, Raths, Harmin ve Simon tarafından 1966 yılında bir değer kuramı adıyla oluşturulan bu yaklaşım, doğrudan öğretim yaklaşımının aksine bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkiniyle değil, alternatifleri ve muhtemel doğrularını inceledikten sonra, özgürce kendisinin değer hakkında karar vermesi esasına dayanmaktadır.*" (Akt. Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 83)

Son dönemlerde öğrencinin; daha çok sözlü veya yazılı medyanın etkisinde kalması, öğretmen ve velinin öğrenci üzerindeki etkisi azaltmış ve genç insanın kendisine örnek alabileceği insan sayısı arttırmıştır. Bu durumda öğrenci ebeveyni ve öğretmenini model aldığı gibi herhangi bir siyasetçiyi, artisti veya başka ünlü birilerini örnek alabilmektedir. Dolayısıyla da genç insan farkına varmadan, kendileri için doğru yanlış ayırımı yapmadan değerlerini oluşturmakta ya da var olan değerlerini değiştirebilmektedir. Bu yüzden yaşamlarında önemli kararlar alma durumlarında bile iyi bir muhakeme yapamayan genç, daha çok akran gruplarının baskısıyla ve propagandanın etkisi altında kalmaktadırlar (Akbaş, 2004: 97-98).

Bu bağlamda "Gencin hayatını nasıl yaşayacağı, seçimlerinde ve karar almada nasıl davranacağı ve aklına gelen soruların cevaplarını doğru verebilmesi için kendi değerlerini açıklığa kavuşturması gerekir. Genç veya yaşlı herkes otorite, çalışma, arkadaşlık, para, cinsellik, din, siyaset, boş zaman, okul gibi konularda anlaşmazlığa ve karışıklığa düşer ve değer çatışması yaşar. Bu günün genç ve çocukları geçmişe nazaran daha çok seçimle karşı karşıyadır. Alternatiflerin çok olması onları daha çok karmaşaya ve görgüsüzlüğe itmiştir. Bu karmaşıklık ve anlaşmazlık karşısında genç insanlara yardım gereklidir." (Akbaş, 2004: 98)

Bu yaklaşımda öğretmen ise rehber görevinde olup, öğrencilerin değerlerini açıklamada yardımcı görevini üstlenir. Öğrencilerin ortaya koydukları değerlerle ilgili olumlu veya olumsuz yargılarda bulunmadan, onlara rehberlik ederek yönlendirmeye çalışır (Arslan Parlak, 2011: 64). Dolayısıyla "Her düşünceye saygı göstermek esastır. Öğretmen belli değerleri öğrencilere kabul ettirmeye çalışmaz. O gerçek anlamda 'kolaylaştırıcıdır' ve sınıfta bu konuların konuşulmasını ve görüşülmesini kolaylaştırmaya çalışır." (Aladağ, 2009: 29)

Değer belirginleştirme de birçok yöntem kullanılabilir: "rol oynama, grup tartışması, düşünce kâğıtları, açık uçlu sorular, otobiyografi, oylama, görüşme, alıntılama, öğrenci raporları vb." Ayrıca Raths, Harmin,ve Simon (1966), değer açıklamada kullanılabilecek özel bir teknik olarak "değer kağıdı"nı geliştirmişlerdir. En basit şekliyle değer kağıdı kışkırtıcı bir ifade ve bir sayfaya yazılıp çoğaltılarak sınıf üyelerine dağıtılmış bir dizi sorudan oluşur. Amaç, öğrencilerin kafasında sorun oluşturmaktadır. Her öğrenci değer kağıdını kendisi doldurur ve sonra yazılanlar diğer öğrencilerle paylaşılır (Bacanlı, 2006: 40).

"Değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımı, bir değerin kazanımında birbirinden farklı üç adımın bulunduğunu ve bu adımların içinde de farklı etkinliklerin yer aldığını vurgular." Bu adımlar ve etkinlikler şu şekilde belirtilmiştir (Doğanay, 2012: 238-239):

I. Seçme

"1. Çocukların özgürce seçim yapmalarını özendirme.

2. Seçme durumuyla karşılaşıldığında, alternatif seçenekler oluşturmaya yardımcı olma,

3. Her bir alternatifin olası sonuçları üzerinde düşünülerek alternatifleri değerlendirmede çocuklara yardımcı olma."

II. Ödüllendirme

"4. Çocukları neyin ödüllendirilip korunduğu konusunda

düşünmeye özendirme.

5. Seçeneklerini başkalarının onaylaması için fırsatlar sunma."

III. Davranma (Harekete Geçme)

"6. Çocukları seçimleriyle tutarlı yaşama ve davranmaya özendirme.

7. Yaşamın daha sonraki anlarında bu davranışın tekrarlanması için çocuklara yardımcı olma."

"Değer açıklama yaklaşımında amaç yukarıda verilen yedi basamağı kullanarak, öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla değerleri içselleştirmelerini sağlamaktır. Bu basamakların kullanılması durumunda öğrencilerin değer ve davranışlarının farkına varması beklenir." (Akbaş, 2004: 99)

1980'lerden sonra eleştirilmeye başlanan bu yaklaşım daha çok, "öğrencilerin gizlilik hakkını tehlikeye attığı, öğretmenleri eğitilmiş birer danışman ya da psikiyatri rolüne soktuğu, ahlâkî ve ahlâkî olmayan konuları ayrıştıramadığı, tüm değerleri eşit gördüğü, estetik ve etik değerleri karıştırdığı" yönünden eleştirilmiştir (Doğanay, 2012: 241-242).

2.3.3.3. Değer Çözümlemesi (Analizi) Yaklaşımı

"Bu yaklaşımın temel amacı öğrencilerin, değer içeren soru ya da sorunları, mümkün olduğunca duyguları katmadan, akıl yürütmeye dayalı olarak inceleyerek karara varmalarını sağlamaktır. Bu süreçte üst düzey bilişsel süreçler sıklıkla kullanılır." (Doğanay, 2012: 242)

Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilen değer analizi yaklaşımının hedefleri ise şunlardır:

1. " *Öğrencilere, bir değer nesnesini belli bir şekilde değerlendirmeyi öğretmek,*

2. *Öğrencilerin, söz konusu değer nesnesi hakkında en akılcı yargıya ulaşmalarına yardım etmek ve öğrencilere akılcı yargıya ulaşmalarını öğretmek*
3. *Öğrencilere, nasıl bazı değer nesneleri hakkında genel bir değer yargısını paylaşan bir grubun üyesi olunabileceğini öğretmek*." (Bacanlı, 2006, s. 34-35)

"Diğer yöntemlere göre en önemli farkı ise değerleri dayatmak yerine onları açıklamakla yetinerek analiz ve kriterlere dayanıp hüküm vermeyi sağlamasıdır. Bu yöntemin ilgilendiği değerler, genel olarak sosyal nitelik arz ederler." (Yazıcı, 2006: 511-512)

Ayrıca bu yaklaşım gerçek bir problemle karşılaşıldığı zaman kullanılabildiği gibi ortaya yapay bir problem atılarak da uygulanması sağlanabilir. Meselâ öğrencilerin; oyun sahası dışında niçin oynamamaları konusunda mantık yürütmeleri sağlanması ya da bulduğu bir cüzdanı sahibine iade edilmesinin gerekliliği ve cüzdan sahibinin parasını bulmaması durumunda karşılaşacağı problemler üzerine tartışılması "başkalarının eşyalarını almamalıyız" türünden öğütler verilmesinden daha etkilidir (Akbaş, 2004: 102).

"Bu yaklaşımda öğrenciler örnek olaylarla ahlâkî düşünme becerisini kazanırlar. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı da öğrenirler. Öğrencilerin değerlerle ilgili soruları anlamaları için çözümleme yeteneklerinin ve dikkat yeteneklerinin geliştirilmesi gereklidir." (Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 79)

Değer analizi yaklaşımında, karar vermede kullanılan süreç 8 aşamadan oluşmaktadır:

1. "Değer sorununu belirleme,

2. Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma,

3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,

4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme,

5. Olası çözüm yollarını belirleme,

6. Çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme,

7. Seçenekler arasından birini seçme,

8. Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunmadır." (Aladağ, 2009: 28)

Görüldüğü gibi bu yaklaşım, "öğretmenin telkin ve dayatmasından çok, ilgili olgu ve kanıtları değerlendirerek çocukların kendi kendilerine karara varmalarına" dayanmaktadır. Böylelikle değer kazanımı süreci bilimsel süreç kullanılarak geliştirilmektedir (Doğanay, 2012: 243).

> *"Aşamalar ise öğrenciler bütün yeterlilikleri kazanana kadar uygulanır. Bu yöntemde de birçok basamak öğretmenin soracağı seri sorulara bağlıdır. Grupların küçük olması durumunda, dikkat dağıldığında özetleme yapılırsa, yeterli zaman varsa ve örnek problemin içeriği yeterliyse amacına ulaşması kolaylaşır. Değer analizi birçok eğitimci tarafından faydalı görülen ve ilköğretim, lise ve üniversite seviyesinde uygulanabilen bir yaklaşımdır."* (Akbaş, 2014: 45)

Bu bağlamda, değer çözümlemesi, çoğu kez desteklenen ve az eleştirilen bir yaklaşımdır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 81).

2.3.3.4. Bilişsel Ahlâkî Gelişim/Ahlâkî İkilem Tartışmaları Yaklaşımı

Ahlâk gelişimine zihin gelişimi açısından ilk yaklaşan düşünür Jean Piaget olmuş, daha sonraları bu yaklaşım Lawrence Kolhberg ve arkadaşları tarafından ele alınarak bir ahlâkî evre kuramı geliştirilmiştir. Birbirini izleyen ahlâk gelişimi evrelerinin evrenselliğini vurgulayan Kolhberg, Türkiye, Taiwman ve Meksika'da yaptığı araştırmaların bu görüşünü doğruladığını ileri sürmüştür. (Çileli, 1986: 11-12) Kolhberg, "ahlâkî değerlerin kazanımının, değerlerin başkaları tarafından değil, kişinin bilişsel ahlâkî gelişim düzeyine göre şekillenen akıl yürütmesi sonucunda oluştuğunu" belirtmiştir. (Doğanay, 2012: 243)

Ayrıca Kolhberg'e göre, ahlâkî gelişimde ikişer düzeyden oluşan üç evre olmak üzere altı düzey vardır. Birinci düzey gelenek öncesi evredir. *"Dokuz yaşından küçük çocukların çoğu bu düzeydedir, ayrıca birçok ergen ve yetişkin suçlu da bu düzeydedir. Birey iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kültürel kural ve değerlere açıksa da; bunları, ceza-ödül gibi fiziksel sonuçlarına göre veya bu kuralları ortaya koyan kimselerin fiziksel gücüne göre değerlendirir."* Bu düzeyin birinci evresinde dışarıdan dayatılan kurallara uygun olan, ödül getiren ve cezadan kaçındıran davranış ve olayların doğru olduğu düşünülür. Yani, eğer bir davranış cezalandırılıyorsa "kötü", cezanlandırılmıyorsa "iyi"dir. Mesela, komşunun bahçesine dayak yiyecekleri için girmezler, girmemeleri gerektiğinden değildir. İkinci evrede birey, herkesin farklı çıkarlarının olduğunun ve bunlara sahip çıkıldığının farkındadır ve doğru olanın âdil ve eşit bir değiş-tokuş, yararcı bir alışveriş olduğuna inanmaktadır, başka bir anlayışla "al gülüm, ver gülüm" anlayışı hâkimdir. Kişinin davranışının makul derecede karşılık göreceği düşünülür ("ben ona…yaparsam, o da bana yapar").

İkinci düzey geleneksel düzeydir. "*Bu düzeydeki bireyler başkalarının standartlarını içselleştirmeye başlamışlardır. Ergenlerin ve yetişkinlerin çoğu bu düzeydedir.*" Üçüncü evresindeki (bu düzeyin birinci evresi) bireyler, başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan veya onlar tarafından takdir edilen davranışlardır. Arkadaş grubunun, çevrenin veya seçilen referans grubunun doğru kabul ettikleri, bu dönemdeki birey için de doğrudur. Kendisine yakın olanların beklentisine veya yaygın davranış kurallarına "uyma" ön plândadır ("…yapmazsam arkadaşlar beni ayıplar."). Dördüncü evrede kanun, kural ve geleneklere uygun olanın iyi olduğu düşünülür. Kurulu toplumsal düzen eleştirilmeden kabul edilir ("…yapmalıyım çünkü kurallar böyle").

Üçüncü düzey gelenek ötesi düzeydir. *"Bu düzey moral prensiplerin (ahlâkî kuralların) baskın olduğu bir düzeydir. Ergenlikte veya yetişkinlikte ulaşılabilir ya da hiçbir zaman ulaşılamaz.*" Bu düzeyin birinci evresi olan beşinci evrede toplumsal anlaşma ve kişi hakları dikkate alınır. İyi olanın toplumsal uzlaşmayı sağlamak için konmuş kurallara uygun olduğu düşünülür ("…yapmam gerek, çünkü toplumsal uzlaşma sonucu konmuş kurallar böyle gerektiriyor."). Altıncı evrede ise,

doğru ve yanlış, sosyal düzenin yasa ve kurallarıyla değil, kişinin kendi vicdanıyla ve kendi geliştirdiği ahlâk ilkeleriyle tanımlanır. Bu ilkeler; adalet, insana ve insan haklarına saygıyı içermektedir ("…yapmam gerek çünkü evrensel değerler böyle gerektiriyor"). Kolhberg'e göre bu evrelerin sıralaması evrenseldir ve değişmez, ama herkes son evreye kadar gelemez (Bacanlı, 2006: 31-32; Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 51-54).

"Ahlâk gelişiminde daha çok adalet kavramı üzerinde duran Kolhberg ahlâk devrelerini saptayabilmek için deneklerine dokuz hikâye vererek, her hikâye hakkında çeşitli sorular sormuştur. Ancak kullanılan bu ahlâk problemleri doğru ya da yanlış davranışı kolayca saptanmaya uygun değildir." (Kağıtçıbaşı, 1988: 256-258)

"Kohlberg, yaptığı bu araştırmalarda, aynı hikâyelere farklı yaş grubunda bulunan öğrencilerin farklı yargılarda bulunduğunu saptamıştır." (Akbaş, 2004: 100) Ayrıca araştırmalarına dayanarak "5. ve 6. devrelerin son devreler olmayabileceğini ve belki 4, 5 ve 6. devrelerin birbirlerini izleyen devreler olmayıp alternatif devreler olabileceklerini" kabul etmiştir (Kağıtçıbaşı, 1988: 261).

Kolhberg'in ahlâkî ikilem yaklaşımına göre, öğretmenin rolü "etik konularda öğrencilere yardımcı olmak ve aynı zamanda öğrencilerin düşünmesini kolaylaştırmasına hizmet etmek, ayrıca ahlâk muhakemesinin gelişmesi için öncelikli ve gerekli şartlarda toplumdaki tartışmaları oluşturmak" şeklinde görülmektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 73).

2.3.4. Ailede Değerler Eğitimi

"Aile, kan veya akrabalık bağıyla birbirine bağlı olan, aralarında toplumca belirlenmiş hâk ve ödevlere sahip bireylerin oluşturduğu bir kurum, ortak değerleri olan bir gruptur." Bu bağlamda çocuğun, aile üyeleriyle, anne babası veya kardeşleriyle sıkı ve sürekli teması, aileyi, toplumun temel değerlerini yeni kuşaklara aktaran en temel kurum yapmaktadır (Aydın, 2013: 27-30).

İbn Sina'ya göre aile hayatı, çocuğun yetişmesi için en elverişli ortamdır. Çünkü, çocuk ihtiyacı olan sevgi, şefkat ve güven gibi en temel duyguları aile

ortamında bulur (Dodurgalı, 1995: 148). Nitekim sevgi ve hoşgörü gibi duyguların çocukları zeka gelişiminden vicdan gelişimine kadar birçok yönden etkilediği bilinen gerçeklerdir (Aydın, 2013: 70).

> *"Ayrıca aile, başkasını sevmekte de kaynaktır. Çocuklar, vatandaşlarını ve diğer insanları sevmeye ve onlara karşı iyiliksever olmaya, önce ailelerindeki kişileri sevmek ve onlara karşı iyiliksever olmayı öğrenmekle ulaşır. Yani önce anne-babaya veya onların yerini tutan kişilere, kardeşlere sevgi duyulur. Sonra bu sevgi akrabaya, komşuya ve nihayet vatandaşlara ve nihayet diğer insanlara kadar ulaşır. Anne-babaya saygı ve itaat etmeyi öğrenen çocuk daha sonra kanunlara saygı ve itaat etmeyi de öğrenecektir."* (Bilgin ve Selçuk, 1995: 109)

Bu bağlamda Öymen'in; "çocuğun, âdil bir baba vasıtasıyla dünyanın en muktedir öğretmenlerinden daha iyi terbiye edilebileceğini ifade etmesi" eğitimde ailenin rolüne dikkat çekmektedir. (Öymen, 1975: 86)

Aile, çocuk için bütün bir toplum demektir. Çocuk ilk çağlarında etrafında sadece ailesi içindeki fertleri görür, onlarla sosyal münasebete girer ve sosyal davranışın kaidelerini bu vasıtayla öğrenir. Şu hâlde bütün toplum hayatının temelini meydana getiren sosyal normlar, âdetler, kıymetler, inançlar çocuğa ailesi yoluyla geçmektedir. Bu yüzden çocuğun aileden öğrendikleri ona mutlak hakikat gibi görünür ve zihnînde öyle yerleşir (Güngör, 2008: 214). "Yetişkin bir insanın iyi veya kötü oluşunun kökleri çocukluğa dayandığından yetişkin insan, geniş ölçüde, çocukken aldığı eğitimin meydana getirdiği bir eser" olarak görülmektedir (Montagu, 2005: 5). Bu bağlamda İbn Sina, ancak erken eğitimle alışkanlıkların ve tutumların kişiliğe yerleşeceğini ifade etmiştir (Dodurgalı, 1995: 157).

Dünyada yapılan bilimsel araştırmaların sonuçları da, "çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük kısmının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini ve sağlam bir kişiliğin temelinin ilk çocukluk yıllarında atılabileceğini" göstermiştir. Çünkü kişinin hayatındaki "ilk izlenimler" daha kalıcı etkilere sahiptir (Selçuk, 2015: 13).

Şahsiyet yapılanmasında çocukluk yıllarının önemine dikkat çeken Gazâlî'ye göre, bu yaşlardaki hayat, âdeta şahsiyetin çekirdeğini oluşturmaktadır. Çocuğu korumak, onu güzel terbiye etmek, ona ahlâkî değerleri kazandırmak, kötü arkadaşlardan korumak vs. ailenin sorumluluğundadır. Çünkü çocuk ana-babasına ilahi bir emanettir. Gazâli, "Küçükken öğrenim, taş üzerine yazı yazmak gibidir." diyerek terbiyede ilk yaşların önemini vurgulamıştır (Çamdibi, 2014: 228). Zira çocukluk çağı ilkbahar; gençlik çağı yaz mevsimine; erginlik çağı, sonbahara; ihtiyarlık çağı ise kış mevsimine benzemektedir. İşte bu noktada insanın eğitim ve öğretimi, onun hayatının ilkbaharında yani, çocukluk çağında başlamalıdır (Comenius, 1964: 101).

Ayrıca kişide şahsiyet oluşmasının cereyan ettiği en uzun dönem de ailenin içerisinde geçer (Dodurgalı, 1998: 77). Çünkü insan yavrusu diğer canlıların yavrularına kıyasla daha uzun sürede ve daha zor yetişmektedir. Hatta uzun zaman korunmaya ve bakıma muhtaç olan çocuk, sadece bebeklik çağında değil, hayatının her döneminde ailesinin maddi ve manevî desteğine ihtiyaç duymaktadır. Zira aile, bireylere diğer kurumlarda olmayan çok yönlü biyolojik, psikolojik, ekonomik ve sosyolojik bir ilişki örüntüsüne sahiptir. Aile, fert ve toplum için gerçekleştirdiği fonksiyonlar nedeniyle, yeri doldurulamayan ve alternatifi olmayan bir müessese olarak kabul edilmektedir (Köylü, 2016: 107).

Bu bağlamda dünyaya gelişimini tamamlamış bir varlık olarak gelmeyen ve uzun bir gelişim süreci geçirmek zorunda olan çocuk; dünyaya gelince çevresinde dil, din, ahlâk, hukuk, sanat, kültür gibi değerleri hazır bulur. O böylece belli bir dünya ve hayat anlayışı içinde gelişimini tamamlayarak topluma karışmaktadır. Çocuğun kendi hayatının biçimlenmesinde ve çizilmesinde istidatların önemli rolü olmakla beraber, çocukta doğuştan var olan inanma gücü ve eğiliminin, kendini gösterebilmesi için dış etkenlerle beslenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Şöyle ki devamlı akıtılamayan ve kullanılmayan suyun bir yerde terk edilmesi orada mikropların üremesine sebep olur. Aynı şekilde insanın doğuştan getirdiği potansiyel güçlerin geliştirilmemesi ya da bir kenarda terk edilmesi kötülüğe zemin hazırlayacaktır. Öyleyse her ikisinin de birbirini tamamladıkları söyleyebiliriz (Dodurgalı, 1995: 143; Yavuz, 1983: 105-107). Gazâli, " *'insan bulunduğu kabın*

şeklini alan sıvı gibidir.' benzetmesiyle kişiliğin oluşmasında çevrenin önemine dikkat çekmektedir." (Aydın, 2013: 28)

Çocuk toplumdaki fikirleri, gelenekleri ve kuralları ise daha çok taklit yoluyla kazanmaktadır. Çocukta taklit fonksiyonu ilk zamanlarda iradesiz işler. Çocuk âdeta pasif durumdadır (Pazarlı, 1982: 45).

Nitekim öğrenme kuramları çerçevesinde Bandura ve Walters (1963) sosyal öğrenme ve kişilik kuramlarını büyük ölçüde taklit ve model aracılığı ile öğrenme üzerinde yoğunlaştırmışlardır ve taklidin sadece onaylanan değil aynı zamanda da onaylanmayan davranışların edinilmesindeki önemi vurgulamışlardır. Kültürler arası yapılan bir araştırmaya göre, çocukların yalnız yetişkinlerin sözlü olarak yönelttikleri doğru yanlış kavramlarından değil, aynı zamanda onların davranış biçimlerinden de etkilenlenmektedirler. Bir diğer araştırmada ise değerlerin öğretilmesinde modellerin etkisi, laboratuarda film izletilerek yürütülen deneylerle ortaya konmuştur (Çileli, 1986: 20).

Bu bağlamda birinci dereceden yakın aile üyelerinin problemli bir kişiliğe sahip olması durumunda bunun çocuğa yansıması; " 'Suçlu çocuklarda zekâ kişilik ve yakın çevre özellikleri' adlı, 214 hükümlü genç üzerinde gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre, suçlu gençlerin birinci dereceden akrabaları arasında, % 54 oranında hüküm giymiş suçluya rastlanılması" ile daha iyi anlaşılmaktadır (Yavuzer, 2015: 132).

Buna karşın sosyal bakımdan faydalı tipler ise, genellikle üyelerinin birbirine yardımcı olduğu, birinin diğerine destek olduğu aileler içerisinde yetişmiş olan, birbirlerine saygılı olan, problemleri herhangi bir çatışmaya sebep olmadan ele alma eğilimi gösteren aileler içerisinde yetişmiş olan kimselerden oluşmaktadır (Adler, 2015: 55).

Değerler eğitimi ne zaman verilmelidir sorusunun cevabı elbetteki her zamandır. Ancak bu zaman diliminin önemli parçasını insan yaşamının ilk yıllarının oluşturduğu muhakkaktır (Doğanay, 2012: 233). Nitekim şahsiyet çocuk altı aylık iken, hatta çok kere ondan evvel, kendini belli etmeye başladığından okul çağına

gelmeden evvel belli başlı yönelişlerinin birçoğu kökleşmiş, yerleşmiş olur. Ana, baba ve öğretmenler çocukların kötü huylarını, yönelişlerini bulup çıkarmakta uyanık davranmalı ve bunların yerine istenilen, beğenilen huy ve yönelişleri koymaları için yardım ve teşvikte bulunmalıdırlar. Gidişlerin ve karakterlerin çok küçük bir yaşta biçim almaya başladığı ve sonradan bunları değiştirmenin çok zor olduğu anlaşıldığı için hiç vakit kaybetmemek ve geç kalmamak lazımdır (Cole ve Morgan, 1985: 396).

2.3.5. Okulda Değerler Eğitimi

"Okul öncesi dönemde aile içi deneyimler, okul döneminde de aile dışı deneyimler, kişilik oluşumu ve yapılanmasında büyük önem taşımaktadır." (Yavuzer, 2015: 148) Okul, çocuğun hayatında yeni bir dönüm noktasıdır. Çocukların sosyal ufukları alabildiğince genişler ve ahlâkî gelişmeleri için yeni tecrübeler kazanma imkânı belirir (Montagu, 2005: 25). Çünkü bu dönemde çocuğun kısıtlanmış, eve dönük, taklit düzeyinden, okul çağının bilgi ve beceri yarışmasına dayanan yeni bir ortama geçişi söz konusudur (Başaran, 1992: 30).

Çocukta yeni bir hayatın ve genişlemiş yeni bir çevrenin başlangıcı olan ilkokul dönemi çocukta oyun ile görevin ayrılması şuurlu öğrenimin ve kültürel değerlerin sistemli bir biçimde kazanılması açısından önem teşkil etmektedir (Yavuz, 1983: 4). İlkokul çağından sonraki okul çağlarında da değer kazanımını hassasiyetini korumaktadır. Şöyle ki, tutumların oluşmasında olarak kabul edilen 12-30 yaş arası ve 12- 30 yaş arası devreler kritik dönemlerdir. Çünkü ergenlik devresinde tutumlar şekillenir, ilk yetişkinlik devresinde ise giderek kristalleşir veya kemikleşir (J. Morgan, 1989: 376). Bu bağlamda bir çocuğun gerek son çocukluk, gerek erinlik gerekse de giderek hızla yaygınlaşan yüksek öğrenim sayesinde ilk yetişkinlik dönemini de kapsayan en verimli yıllarını okulda geçirmesi ve kişilik döneminin en kritik döneminin okul sıralarına rastlaması gibi nedenler, örgün eğitim kurumları olan okulların, kişilik gelişimi üzerindeki etkisini kaçınılmaz kılmaktadır (Ekşi, 2002: 154).

Dolayısıyla okul öncesi dönemden, gençlik döneminin sonuna kadar bireylere etkili ve sistemli eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uygulandığı yegâne kurum okuldur. Akademik ve mesleki gelişimin yanında okul; iyi bir vatandaş,

ekonomik/sosyal sorumluluk sahibi ve toplumsal değerlere sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu amaca ulaşmak için okullar, toplumun sosyal davranışlarını, alışkanlıklarını ve değerlerini yeni nesle kazandırmaktadır. Ayrıca okullar çocuklarda var olan değerleri işleyerek, bunların üzerine yeni değerler inşa etme amacına hizmet etmektedir (Kaya ve Taşkın, 2016: 131-132).

Durkheim'e göre çocuklukta iki dönem vardır. Bunlardan birincisi, tamamıyla ailenin yanında geçirilen zaman; ikincisi ise, dış dünya ile olan bitenle ilgilenmeye başlandığı okul dönemidir. Aile her ne kadar ahlâkî açıdan gerekli duygusal donanımı ve daha genelinde en basit özel ilişkilerin temelinde bulunan duyguları tek başına oluşturup, sağlamlaştırma olanaklarına sahip görünse de çocuğu toplumsal yaşama hazırlayabilecek bir şekilde oluştuğu söylenemez. Bu bağlamda ahlâkî eğitimin ailede bitmediğini, tam tersine çocuğun ahlâkî gelişiminde okulun yerinin çok önemli olabileceği ve olması gerektiği görüşündedir (Durkheim, 2010: 40-41).

İbn Sina da buna benzer şekilde, okulun toplumsal hayata hazırlama işlevine sahip olmasından dolayı, okul – toplumsallaşma - değer üçlüsü arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Şöyle ki, toplum değerlerin önemli kaynaklarından biridir. Halka ters gelen davranışların onlarda tepkiler doğuracağı ve dolayısıyla davranışlarımızda bu tepkinin dikkate alınmasını tavsiye eder. İnsanın toplumsal hayatın gereklerine uymak mecburiyetinde olduğunu belirterek kamuoyunun yönelimlerinin davranışlarımızdaki etkisini gözler önüne serer. Toplum hayatına intibak, bu hayat tarzının temelidir ve kişi ise toplum içinde yaşayacak, ona uyum sağlayacak bir yaratılıştadır. Görülüyor ki; değerlerin oluşmasına etki eden önemli faktörlerden olan toplum, kendi değerler sistemine uymayan kişileri kınar. Böylece, insanın kendi yaklaşımlarına uygun bir değerler manzumesi edinmesini sağlar. Dolayısıyla da değerlerin oluşumuna kaynaklık eder. İbn Sina bu görüşüne paralel olarak kişinin sosyalleşmesi açısından mektep eğitimini savunmuştur. Çünkü okul toplumu, insanı yarın içine gireceği topluma hazırlar. İlerde karşılaşması muhtemel birçok davranış şekilleriyle, okul toplumunda karşılaşır. Böylece, bunlara karşı olumlu tepkiler geliştirme fırsatı bulur (Dodurgalı, 1995: 118). Dolayısıyla okul; toplumsallaşmanın öncel kaynaklarından olup, toplum içinde yaşamını

sürdürebilmek için gerekli temel becerilerin kazanılmasında çocukları yetiştiren bir kurumdur (J. Morgan, 1989: 390).

Hem aile hem de okul, kültürün başat değer ve uygulamalarını aktarmada büyük rol üstlenmekteyse de ailedeki hayat şartlarının değişmesi (her iki eşin de çalışmaları, evde başka büyüğünün bulunmayışı vs.) bir taraftan da eğitim müesseselerinin ilkokul öncesinde kadar yayılması, artık ailenin eski tesirini kaybetmesine yol açmaktadır. Kreş ve anaokulları ailenin yetiştirici fonksiyonunu büyük ölçüde paylaşır duruma gelmişlerdir (Güngör, 2008: 216). Buna bağlı olarak geçmişte toplum içinde ailenin yüklendiği değer eğitimi sorumluluğu artık büyük oranda okullara bırakılmaktadır. Zira anaokulu veya kreşe başlama yaşının günümüzde 3-4 yaş seviyesine kadar inmesi, ilkokul, ortaokul ve liselerin vatandaşın ayağına kadar gitmesi, zorunlu olması, erken yaşta okula başlayan çocuğun 22-24 yaşlarının sonuna kadar zamanının büyük bir bölümünü okullarda geçirmesi gibi etkenler, okulun yetişmekte olan nesle, ortak değerleri kazandırmadaki rolünü arttırmaktadır. Bunlarla beraber "ailelerin; çocuklarının okula gitmesi ile onlarla birlikte okulun verdiklerinden etkilenmeleri ve yararlanmaları" da (Aydın, 2013: 32; Kaya ve Taşkın, 2016: 133) göz önünde bulundurulduğunda okulun, toplumun geleceğini belirleyen iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanları yetiştirmedeki fonksiyonu daha iyi anlaşılmaktadır.

Bilindiği gibi eğitimin programlarının bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki türlü hedefleri bulunmaktaysa da eğitimin daha çok bilişsel hedefleri vurgulanmaktadır. Eğer eğitimin toplumsal işlevleri varsa (ki temel işlevi budur.), o zaman "öğrencileri toplum için bir bütün olarak (zihinsel, sosyal, psikolojik, ahlâkî, duygusal) eğitmek durumunda olup, eğer eğitim sadece bilişsel olursa, bu toplumsal işlevini yerine getiremeyeceği ve eksik kalacağı" anlaşılmaktadır (Bacanlı, 2006: 5).

Nitekim toplumun ve devletin okuldan beklentisi daha çok akademik ve meslek kazandırma hedefleri çerçevesinde olduğu bir gerçektir. Okullarda daha çok öğrencilerin daha çok bilişsel yönüne hitap edilmekteyken buna karşılık duyuşsal ve davranışsal yönü ise yıllardır ihmal edilmektedir (Kaya ve Taşkın, 2016: 154). Oysaki "okul hayatı boyunca çeşitli derslerin programı çerçevesinde öğrenilen bilgilerin pek çoğunun kullanım süresi ve bireyin tutum ve davranışları üzerindeki

etkisi son derece kısıtlı kaldığı, değerler ile ilgili öğrenmelerin ise hayat boyu önem ve etkisini devam ettirdiği" (Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 16) herkesçe doğrulanabilecek gerçeklerdir.

John Dewey de, "pedagojik yanlışlıkların en büyüğünün, bireyin sadece okulda gördüğü konuları öğrenme çabasından ileri geldiğini savunarak, bireyin gelecekteki yaşamının temelini oluşturması bakımından, birtakım davranışların oluşumu gibi ikinci derecede önemli görülen konular, bazen bir coğrafya ya da tarih öğrenmekten daha önemli olabildiğini" belirtmiştir (Yavuzer, 2015: 149). Bu konuda, aileler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, "ailelerin % 71'inin okulun değerleri öğretmesinin akademik konuları öğretmesinden önemli gördükleri" anlaşılmıştır (Doğanay, 2012: 227).

Ülkemizde okullarda değer öğretimi ise bu kurumların devlete bağlı olmaları sebebiyle devletin izlediği politika üzerinden yürütülmektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 155). Bu bağlamda devletin kendi eliyle yürüttüğü eğitimle kendisi için "iyi vatandaş" yetiştirmeye çalışması, duyuşsal hedefleri eğitimde önemli kılan en önemli sebeplerinden biridir. Hatta eğitim felsefesinde eğitimin "iyi insan" yetiştirmesinin "iyi vatandaş" yetiştirmesinden daha önemli olduğu ama "eğitimin patronu" olan devletin iyi vatandaş yetiştirmeyi tercih edeceği öne sürülür ve bu da doğrudur (Bacanlı, 2006: 13-14).

Nitekim ABD Ohio Eyaleti Eğitim Masasının tüm okullarında çocuklara merhamet, şefkat, nezaket, hoşgörü, dürüstlük, özdenetim, sebat, sorumluluk, öz kabul, cesaret ve kişilik bütünlüğü gibi karakter özelliklerini kazandırmak için yürüttüğü çalışmalar, başka ülkelerin de kişilik gelişimi konusunda eğitimden beklediği gizli işlevlerini göstermek bakımından önemlidir. Bu bağlamda "çocuğun değer sistemine katkıda bulunmada aileden sonra en önemli kurum olan okullarda, gençlerde problemli eğilimleri ortadan kaldırmanın en önemli yolunun verilecek ahlâk ve karakter eğitimi olduğu" bilinmelidir (Ekşi, 2002: 157).

Topçu'ya göre de ahlâk terbiyesinde mektebin aile ile el ele vererek işini onunla paylaşmasını isteyenler, hem ailenin hem de devletin bugünkü yapısının farkında olmadıklarını göstermektedir. Daha önce nüfusu çok, vazifelerinin sahası

pek geniş olan aile geçirdiği evrimle beraber, hem nüfusunu azalttı hem de bu vazifelerini azar azar kendi üzerinden attı. Bugünkü aile ancak kendi dışında hazırlanmış olan her türlü düşünüşle hareket şekillerini kabul edici, edilgen bir kurumdur. Devlet ise, ailenin tam tersi yönünde bir evrim geçirmiştir. O gittikçe genişlemiş ve vazifelerini arttırmıştır. Hem ailenin bıraktığı görevleri devralmış, hem de yenilerini bunlar eklemiştir. Yük taşıyıcıya, satıcıya, muallime, işçiye, sanatkâra gideceği yolu o çizmektedir. Ruhumuzdaki evrim bakımından hepimiz, ailelerimizin değil, bizi her yönden kuşatan devletin çocuklarıyız. Dolayısıyla ahlâkî hayatımıza düzen vermek de devletin işidir ve bunu devletten beklemek hakkımızdır (Topçu, 2015a: 193-194). Bu noktada bize düşen en önemli görevlerden biri okulda ahlâkî değerlerin önemi vurgulamak ve bunları çocuklara daha iyi nasıl işleyebileceğimizin imkânları üzerinde araştırmalar yapmaktır.

Okul, ahlâk hayatımızda etkin yani yapıcı olan devletin kurduğu büyük bir aile ocağı olduğuna göre yarınki cemiyetin bütün karakteri, duygu ve düşünüşleri burada hazırlanır. Terbiye ediciler bu büyük ailede baba rolünü yapacaklardır. Dolayısıyla muallim, hareketleriyle bilgilerini ve düşünüşlerini birleştirmiş olan örnek bir babadır. Çocukların hayata hazırlık dönemlerinin büyük kısmı öğretmenin himayesinde geçtiğinden, onun tesiri de her bakımdan babadan fazladır. Bu bağlamda, toplumda babadan çok hocaya şeref bağışlanması ise elbette isabetlidir (Topçu, 2015a: 194). Bu konuya en büyük muallim olan Rasûlullah (s.a.v.), "Ben sizler için, bir baba nasılsa öyleyim" ifadesi en güzel örnek olarak gösterilebilir (Çamdibi, 2014: 234). Ayrıca Öymen'in şu ifadelerine yer vermek öğretmenin etkisini açıklamak için gayet çarpıcı olacaktır. Ona göre, çocukların yalan söylemeleri öğretmenlerinin eseridir. Çocukları hakikati öğretmek, onlara yalan söylemeyi öğretmekten başka bir şey değildir. Öğretmenler! Faziletli ve iyi olunuz ki sizin misalleriniz, talebenizin hafızasında hakkedilsin ve onların kalplerine girsin (Öymen, 1975: 86).

Mademki çocukların hayata hazırlık çağlarının en fazla zamanları burada geçmekte ve çocuğun ikinci ailesi de okul olduğuna göre hatta bu dönemde artık babanın çocuk üzerindeki tesiri öğretmeninkinden daha az ise o zaman gençliğin vicdan yapıcısı pek geniş ölçüde öğretmendedir denilebilir. Dolayısıyla "*öğretmenler*

öğrencisine bir baba gibi merhametli olmaya, anne-babalar kadar çocukların sevgisini uyandırmaya, fena muameleler ve adaletsiz davranışlarla bu sevginin ve saygının zedelenmesine izin vermemeye, öğrenciler arasında iyi ilişkiler kurulmasına özen göstermeye, aralarında nefrete sebep olacak olayları önlemeye" özen göstermelidir (Topçu, 2015a: 194; Bilgin ve Selçuk, 1995: 109).

Özellikle ilkokul çağında çocuk, öğretmenini her şeyi bilen ve yapan üstün bir insan olarak gördüğünden onun söyledikleri ve anlattıklarını hemen benimseyebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenin kişiliği bilgisinden daha çok önemlidir ve öğretmen bu yönü ile öğrenciyi daha çok etkiler. Uygulanan eğitim, yöntemi, araç gereçleri ne olursa olsun, eğitim ve öğretimin temelini öğretmenin kişiliği oluşturur. Yöntem, araç ve gereç bu kişiliğin yardımcısıdır (Köknel, 1881: 134-135). Öğretmen için en önemli eğitim aracı ise sevgidir. Çocuk öğretmeni karşısında güvenlik ve rahatlık duymazsa, öğretmen onun ahlâkî gelişimine pek az yardım edebilir. Çünkü ahlâkî gelişmede en önemli öğe olma niteliğindedir. Çünkü çocuk, ahlâkî değerlerin çoğunu, bilerek veya bilmeyerek hayran kaldığı ve örnek aldığı kimselerden öğrenir. Çocuk kendisini sevenleri sever ve sevdiği kimselere benzemeye çalışır. İşte ahlâkî gelişmede sevginin hiçbir zaman önemli bir öğe olma niteliğini kaybetmemesi bu sebepten olmalıdır (Montagu, 2005: 37-38). Nitekim her birimizin gönlünde bizi derinden etkilemiş, yönlendirmiş en az bir öğretmenim izin anısı, sevgisi yatar (Yavuzer, 2015: 159).

Konuya başka yönden yaklaşan İbn Sina'ya göre, "insan, hatalarını anlayabilmesi ve bunlardan kurtularak kendisini eğitebilmesi, bir başkasının yardımına ihtiyaç hissedilmesi" ile mümkündür. İnsan doğasında kendi kusurlarını tespit etmek konusunda bir anlayışsızlık, bu kusurları hoş görme konusunda ise geniş bir müsamaha olduğundan dolayı kişi kendi ayıplarını tam olarak bilemez. Bundan dolayı da çocuk mizaç değişimi ve gelişiminin hiçbir döneminde eğitimcinin yardımından kendisini uzak tutmamalıdır. İnsandaki kötü davranış ve zaafların yok edilmesinde eğitimin gücüne inanarak, ahlâkî davranışları elde etme hususunda hem eğitime ve hem de eğitimciye büyük güç atfettiği anlaşılmaktadır (Dodurgalı, 1995: 29-32).

> Benzer şekilde Gazâlî Kimyayı Saâdet'de şu şekilde ifade etmektedir: "*Çocuğun kalbi kıymetli bir cevher gibi temizdir. Mum gibi her şekil alabilir. Bütün yazı ve şekillerden uzaktır. Temiz bir toprak gibi olup, hangi tohum atılırsa büyür. İyilik tohumu ekilirse din ve dünya saâdetine kavuşur. Annesi, babası ve hocası sevabına ortak olur. Şayet fesat tohumu atılırsa helak olur; annesine, babası ve hocası günahına ortak olur.*" Gazâlî'nin çocuk yetiştirmede anne-babanın sorumluluğu ile ile öğretmenin sorumluluğunu aynı derecede görmesi ahlâkî terbiyede öğretmenin sorumluluğunu kavramada dikkat çekicidir (Çamdibi 2014, 227).

Bazıları, şehvet ve gazap (öfke) mizac gereğidir; o hiçbir şekilde insanoğlundan ayrılmaz diyerek, ahlâkın değişmeyeceğini zannetmişlerse de ahlâkın değişmesi mümkün olmasaydı Rasûlullah (s.a.v.) "Ahlâkınızı güzelleştirin." diye emretmezdi ki, insan, hayvandan aklı ile üstün olmasına rağmen, hayvan terbiye edilir de insan niçin terbiye edilmesin (Çamdibi, 2014: 235). Bu konuda Gazâlî, terbiye imkânlarını kabul etmekle birlikte tamamen mutlak bir terbiye imkânını savunmaz. Ona göre, hurma çekirdeği aslında ne hurma ağacı ne de elma ağacıdır. Ancak terbiye ile bilkuvve (potansiyel) hurma ağacı olma kabiliyetindedir. Elma ağacı olması ise kabil değildir. Mademki hurma çekirdeği insanın ihtiyarı ile etkileniyor da durumlarının birinin değil; diğerini kabul ediyor; (bakılmazsa çürüyecek, bakılırsa ağaç olacak) o halde öfke ve şehvet de böyledir; hiç eseri kalmayacak şekilde bunları tamamen kökünden silip atmaya çalışsak, buna asla gücümüz yetmez. Eğer onların uysallaştırılmalarını, mücahede ve riyâzetle kontrol edilmelerini istersek buna gücümüz yeter. Zaten bununla emrolunmuşuzdur ki, bizim kurtuluş sebebimiz, Allah'a ulaşmamızın sebebi de budur (Çamdibi, 2014: 225).

Bu bağlamda mektep ruhları iyileştirecek, gençleri iyi ahlâk sahibi yapabilecek bir kurum olarak görülmeli ve mualliminin işinin ise sadece iyilerle övünmek olmayıp, genç ruhların hepsini iyi ve ahlâklı yapabileceği bilinmelidir (Topçu, 2015a: 194).

Topçu'ya göre öğrencinin ahlâkî gelişimi için en başta öğretmenin kendi şahsı öğrencinin ruh ve ahlâkı üzerinde etkili olmalıdır. Çünkü ahlâkî vericilikte en

önemli husus örnek olmaktır. (Topçu, 2015a: 193-194) Öğretmen kendindeki çalışma, saygı, ödev, adalet ve millet sevgisi, kanunlara bağlılık gibi hâlleri davranışlar hâlinde göstererek, bütün bu üstün ahlâk değerlerine kendi varlığını örnek yapmalıdır. Öğretmen ancak böyle yaparsa gençler, ahlâk ideali peşinde kolaylıkla koşacaktır (Topçu, 2015b: 115). Şu halde öğretmen, bilgili ve kültürlü olduğu kadar; aynı zamanda üstün bir karakter ve yüce bir şahsiyete sahip olmalıdır (Bayraktar, 2013: 122). Bu bağlamda Gazâlî de, öğretmen ilmiyle amil olmalıdır; fiili sözünü yalanlamamalıdır şeklinde ifade etmiştir (Çamdibi, 2014: 235).

İbn Sina da eğitimin bir uzmanlık alanı olduğunu ve davranışlarıyla öğrencisine örnek olduğunu dolayısıyla da eğitimcinin önce kendisini eğitmesi gerektiğini ifade ederek; bir eğitimcinin şahsiyetini tanımasının ve terbiye etmesinin gerekliliğini vurgulamıştır (Dodurgalı, 1998: 44). Bu bağlamda Adler ve arkadaşlarının, özellikle zihinlere ve karakterlere şekil veren öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu üzerinde ağırlıklı olarak durdukları görülmektedir (Adler, 2015: 7).

Nitelikli insan gücü yetiştirmede, eğitim sistemlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelikli olması temel bir etken olduğunu belirten Işıkdoğan'a göre, "öğretmenlerin; devletin eğitim politikasını uygulayan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyerek bireylerin eğitim sorumluluğunu üstlenen bir meslek grubunu oluşturduğu ve böyle bir sorumluluğu yerine getirebilmeleri için her açıdan gerekli formasyona sahip olmalarının gerekliliği" üzerinde durulması gereken bir husustur." (Işıkdoğan, 2006: 2)

Okulda değerler eğitiminin daha etkili ve başarılı olması için okulun tüm paydaşlarını kapsayan, informal ilişkileri de göz önünde bulunduran, öğretmen yetiştirmeden ebeveynlerin eğitimine tüm süreçleri kapsayan daha geniş çerçeveli stratejilere dayanan programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Değer eğitiminin başarılı olması için birçok strateji, yöntem, örnek uygulama ve materyalin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında değerlerin bir bütün olarak mutlaka okul çatısı altında kabul görmesi, benimsenmesi ve yaşanması gerekmektedir. Değer eğitiminde asıl amaç ahlâkî değerlerin davranışa dönüşmesi ve kötü davranışların engellenmesidir. Dolayısıyla tek başına ahlâkî kuralları ezberletmek, ahlâkî telkinlerde bulunmakla

değer eğitiminde başarılı olunmayacağı bilinmelidir. Değerler ve ahlâkî davranışlar en iyi yaşantı yoluyla ve sosyal öğrenmelerle öğrenilmektedir. Bu nedenle, okulu sadece akademik bilgi aktarılan bir kurum olmaktan kurtarıp, değerlerin yaşanıldığı ve öğrenildiği bir kurum hâline dönüştürülmesi gerekmektedir (Kaya ve Taşkın, 2016: 157).

2.3.6. Diğer Çevre Şartları ve Değer İlişkisi

"Birey; bilgiler, beceriler, tutumlar, değerler, güdüler, alışkanlıklar, gereksinmeler, ilgiler ve idealler yönünden toplumsallaşırken, dış unsurlar olarak aile, arkadaş grubu, çevredeki yetişkinler, okulların, sosyal kurumların ve kitle iletişim vs. araçlarının etkisinde kalır." (Başaran, 1992: 17) Bu bağlamda Gazâlî'nin " 'insan bulunduğu kabın şeklini alan sıvı gibidir.' ifadesiyle kişiliğin oluşmasında çevrenin önemine dikkat çekmesi" anlamlıdır (Aydın, 2013: 28).

Değerler eğitiminde teoriden ziyade pratik ve model daha etkili olduğundan, çocuk, başta aile bireyleri olmak üzere toplumun her kesiminden bilinçli veya bilinçsizce etkilenebilmektedir. Bu bağlamda çocuklara değerleri kazandırmada sadece ailenin değil, başta eğitim kurumları olmak üzere, basını ve yayınıyla birlikte toplumun tüm kurumlarının gerekli hassasiyeti göstermeleri sağlanmalıdır (Köylü, 2016: 128-129). Bilindiği gibi çocuklara olumlu ahlâkî değerleri kazandırmada olumlu çevre şartları oluşturmak kadar, değerleri olumsuz yönde etkileyen çevre şartlarından uzak tutmak da bir o kadar önemlidir. Bunun en önemli sebebi ise olumsuz çevre şartlarının olumlu çevre şartlarına göre daha etkili olması ve kontrol edilmesinin de daha zor olmasıdır (Köylü, 2016: 126).

Bu bağlamda insan davranışlarının güçlü ve zayıf oluşunu, tam veya noksan olarak gerçekleşmesini üç unsura bağlayan İbn Sina, bunları; organın kabiliyet durumu, o işin yapılmasına duyulan istek ve arzu ve dış engellerin varlığı şeklinde ifade etmiştir. Görüldüğü işin başarılması bir yönü ile kabiliyete bağlı ise de bir yönü ile eğitime, bir yönüyle de dış engellerin kaldırılmasına bağlıdır (Dodurgalı, 1995: 38). Bu yaklaşımıyla İbn Sina güçlü davranışların gerçekleşmesi için önemli gördüğü üç unsurdan birinin, olumsuz çevre şartlarının giderilmesi hususunun oluşturması konumuz açısından oldukça dikkat çekicidir.

İnsanı olumlu veya olumsuz yönde en çok etkileyen çevresel faktörler sırası ile aile, okul ve kitle iletişim araçları olarak bilinse de günümüzde kitle iletişim araçlarının dönüştürme gücü aile ve okuldan daha etkili hâle geldiği görülmektedir (Turan ve Nazıroğlu, 2016: 159).

Çevre faktörünün başında gelen kitle iletişim araçları ise; yazılı ve sözlü basın, yani kitap, dergi, gazete, sinema, tiyatro, radyo, televizyon, bilgisayar, internet, CD, DVD gibi çeşitli oyun malzemeleri şeklinde açıklanabilir. Ancak çocukların, gençlerin ve hatta yetişkinlerin bile ahlâkî tutum ve davranışlarını etkilemekte televizyon ve internetin başı çektiği herkes tarafından bilinen bir gerçektir ki, yapılan araştırmalarca da bu yönde sonuçlara ulaşılmıştır. Nitekim 2014 yılında "We are social" tarafından hazırlanan rapora göre, Türkiye'de nüfusun %45'i aktif internet kullanıcı olarak görülmektedir. Bir birey günde ortalama beş saat kişisel bilgisayar, iki saat de mobil cihazlar vasıtasıyla internete bağlanmakta ve zamanının ortalama iki buçuk saatini sosyal medyada geçirmektedir. Ayrıca araştırmalar, bir çocuğun doğuşundan lise sonlarına kadar televizyon ya da internet başında geçirdiği zamanın, okul yıllarında geçirdiği zamandan daha çok olduğunu ortaya koymaktadır (Köylü, 2016: 126-127; Kaya ve Taşkın, 2016: 133).

Tabiatıyla bu araçların başında uzun süre kalan bireyler, onun kısa ve uzun vadeli etkilerine maruz kalmaktadır. Her ne kadar bu araçlar gündelik yaşantıyı kolaylaştırma, insanları eğlendirme ve bilgilendirme gibi bazı olumlu etkilere sahip olsalar da artık onların olumlu etkilerinden ziyade birey ve toplum üzerindeki olumsuz etkileri daha fazla tartışılmaktadır. Bu tartışmaların odağında, medya araçlarının etkileşimi yok edip tek yönlü bir bilgi bombardımanı aracına dönüşmesi yer almaktadır. Bunun yanında bu araçlarda yer verilen içeriğin herkese yönelik olması ve farklı yaş ve cinsiyet gruplarındaki bireylerin ayırt etmeksizin bu programları izliyor olması da ayrı bir problem alanı olarak görülmektedir (Turan ve Nazıroğlu, 2016: 159).

Kitle iletişim araçlarından televizyon; bütün insanlığı etkileyen ve yönlendiren en güçlü yayın aracı olarak bilinmekle beraber burada vurgulanması gereken asıl husus, yetişkinlere oranla çocukları daha çok etkilenmesidir. Çocukta henüz eleştirel zekâ gelişmediğinden karşısındaki en hassas kitleyi çocuklar

oluşturmaktadır. Televizyon "sadece bir eğlence aracı değil, çocukların dünya görüşlerinin büyük çoğunluğunu kaptıkları bir iletişim aracı"dır. Televizyon hissettirmeden yavaş yavaş çocuğun dünyasına girmekte ve ona belli anlayışlar, belli değerler, belli tutumlar kazandırarak onu yönlendirmektedir. Yalnız televizyonu bütünüyle olumlu ve olumsuz olarak değerlendirmek yerine anne ve babanın bu araçların iyi yönlerinden çocuklarının yararlanmalarını sağlamalıdır (Aydın, 2013: 207).

Çocuğun ahlâkî karakterinin şekil almasında etkili bir diğer kuvvet ise sahip olduğu arkadaş çevresidir. Birinci sınıftan itibaren, çocukların çoğu sosyal varlıktır. Bu dönemde çocuk; aile çevresinden, içinde akranlarının bulunduğu dünyaya girdikçe, zamanının büyük bir bölümünü arkadaşlarıyla birlikte geçirmesinin etkisiyle bu kimselerle beraber olmaktan doyum almaya başlar ve böylece arkadaşlık, dostluk ilişkilerini arttırmanın yollarını ararlar. Özellikle aşağı yukarı onuncu yaştan itibaren çocuğun kendi arkadaş grubu, onun için gittikçe daha önem kazanır. Anne babanın davranış standartlarından çok arkadaşlarınınkini örnek alırlar. Hatta bir dereceye kadar ailede kazanılan değerler, çocuğun arkadaş grubuyla olan deneyimleri sonucu değişebilir. Ortaokul dönemine gelindiğinde ise çocuklar, öğretmeninkinden çok grup öğütlerine değer vermek gerektiğine iyice inanırlar. Onlara göre, arkadaşlarının kendisi hakkında iyi izlenim taşımaları onca, öğretmenin kötü izleniminden çok daha önemlidir (Montagu, 2005: 28).

Bunun sonucunda ise artık akran grubunun bir bireyi olan çocuk, davranış ve tavırlarında gittikçe grubun etkisinde kalmakta ve hatta grup, çocuk için aileden önce gelebilmektedir. Bu akran grubu, "birlikte duyan ve hareket eden, aşağı yukarı aynı yaştaki kimselerin kümesi" olarak tanımlanabilir. Ayrıca arkadaş seçimi konusunda, okul döneminin başlarında çocukların, "arkadaşlarını çoğunlukla yakın çevrelerindeki komşularından seçip, kendi yaşlarına, cinslerine, zihinsel ve sosyal düzeylerine uygun olmalarına özen gösterirken; yıllar ilerledikçe, arkadaş seçiminde, yardımseverlik, dürüstlük, sağduyu sahibi olmak, arkadaş canlısı olmak gibi kişilik özellikleri ön sırayı almaya başladıkları" görülmektedir (Yavuzer, 2015: 146-148; Montagu, 2005: 28).

Çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde önemli bir uyaran olduğu bilinen kitaplar da tüm araçlar gibi çocuğu olumlu ya da olumsuz etkilemede, çift yönlü bir etkiye sahip olduğu bilinmelidir. Çünkü çocuklar anne, baba ya da öğretmenini örnek aldığı gibi okuduğu kitap kahramanlarını model alabilir. Bu bakımdan, "kitap kahramanlarının ahlâkî ve sosyal açıdan sağlıksız olması, çocuğun kendisini kötü bir modelle özdeşleştirmesine" neden olabildiğinden, kitaplardan olumlu yönde faydalanmak için çocukta okuma zevki uyandırılmalıdır. Çocuğun okuma zevkini ise, kültürel koşullar etkilemektedir. Nitekim yapılan araştırmalar çocuğun, okuması gerekeni, kendi cinsi için uygun türü ve sayıyı belirlemede sosyoekonomik ve kültürel faktörlerin etkisinde kaldıkları göstermektedir. Buna göre orta ve daha üstün sosyoekonomik çevre çocuklarının, anne, baba ve öğretmenlerinin uygun buldukları kitapları okudukları; sosyoekonomik düzeyi düşük kesimlerden gelen çocukların ise, kendilerine yol gösterilmeksizin, istediklerini okuduklarını veya hiç okumadıkları tespit edilmiştir. Bu konuda "%73'ü kırsal kesimden gelen 15-18 yaşlarındaki 214 ilkokul mezunu suçlu genç üzerinde yapılan araştırmaya göre, suçlu gençlerin % 59,3'ünün kitap okuduğu, hemen hiçbirine kitap seçiminde yol gösterilmediği" belirlenmiştir. Dolayısıyla çocukların; sağlıklı davranış değişikliği geliştirmede "eğitici yönü olmayan, sanat değeri olmayan, okuma zevki ve ilgisi vermeyen, aksine çocukları şiddete yönelten kitaplar"dan uzak tutulması noktasında hem aileler hem de öğretmenler gerekli hassasiyeti göstermelidir (Köylü, 2016: 128; Yavuzer, 2015: 190-191).

Sonuç olarak çocukları ve gençleri etkisi altına alan teknolojik aletlerin cazibesine karşılık, kitapları daha çekici ve ilginç hâle getirmek bir zorunluluk olarak görülmelidir. Çocuk gelişimine olumlu katkı sağlaması istenen kitapların bu işlevi yeterli bir şekilde gerçekleştirmesi için ise aile, okul, yazar, yayınevleri ve idarecilere de pek çok yükümlülükler düşmektedir. Bu bağlamda çocukta kitap okuma alışkanlığının kazandırılması sağlanmalı; çocuğun okuduğu kitaplar konusunda özellikle aile ve öğretmen uyanık davranmalı; piyasada çokça talep gören kitaplar ilgili kişi ve kurumlarca gözden geçirilerek varsa eksik ve yanlışları giderilmeli ve bu kitaplarda çocuğunun ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, gerek konu gerekse de kahramanları konusunda gerekli güncelleştirmeler sağlanmalı; bugünün

çocuğunun hayal dünyasına hitap eden, kültürel mirasımızı, ahlâkî değerlerimizi çocuklara aktaracak eserler sayıca arttırılmalıdır (İnan Kılıç, 2009: 221).

2.4.ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR VE DEĞERLER EĞİTİMİ

2.4.1. Üstün Yetenekli Çocuklar

Günümüzde üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları ayrı olarak düşünülmemekte ve üstün zekânın üstün yetenek içerisinde tanımlanabileceği belirtilmektedir (Ersoy ve Avcı, 2004: 195).Yani yetenekleri zihinsel ve zihinsel olmayan gibi ikili bir sınıflamaya sokmak yerine "yetenek" sözcüğünün başına getirilen isme bağlı olarak birçok yetenek ifade edilmektedir (Akarsu, 2004a: 127). Dolayısıyla araştırmamızda konu üstün zekâyı da kapsayan üstün yetenek şeklinde incelenecektir.

> Üstün yeteneğin ne ifade ettiği ise, "*Farklı yer ve zamanlarda kullanılan yetenek tanımına, ölçülerine, bilimin ve toplumsal gelişmelerin getirdiği katkılara, gerekliliklere ve önceliklere göre değişiklikler göstermektedir. Yetenekten bağımsız bir üstün yetenek olmadığı için bu alanda kullanılan bilimsel kuramlar modeller ve bunlara dayalı olarak geliştirilen ölçme araçları yeteneği açıklamaya yöneliktir."* (Akarsu, 2004a: 129)

Türkçede yetenek, "bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet, istidat; bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç ve kapasite" şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2006).

> *"Genel olarak Türkçedeki 'yetenek' sözcüğü Belli bir alanı ima etmeyen geniş ve kucaklayıcı bir sözcüktür. Tıpkı kişilerin bir ya da birçok konuda yetenekli olabilecekleri gibi yine bir ya da bir çok konuda üstün yetenekli olmaları da mümkündür. Dilimiz bize çağdaş ve gittikçe yaygınlaşan bu anlayışı kolayca kavramamıza izin vermekteyse de bütün diller için aynı durum geçerli değildir. Örneğin İngilizcede yeteneğin alanına bağlı olarak kullanılan iki ayrı terim var: 'Gifted' ve 'talented' İlki tanrının bir armağan bahşettiği kişi anlamını taşıyor. İkincisi ise bir*

marifeti, hüneri bulunan kişi demek. Özellikle İngiltere'de bunların ikisini de içeren 'ability' sözcüğü bilim ve eğitim çevrelerinde daha çok rağbet görüyor." (Akarsu, 2004a: 129)

Literatürde üstün yetenek ile ilgili birçok tanım mevcut olmakla beraber, ortak kabul görülen bir tanıma rastlanılmamaktadır. Buna rağmen 1993 yılında ABD Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen tanım genel olarak kabul edilmektedir. Buna göre;

"*Aynı yaş, deneyim veya çevre şartlarına sahip akranlarına göre, üstün perfonmans gösteren veya yüksek düzeyde başarı elde eden çocuklar ve gençlerdir. Bu çocuk ve gençler entelektüel, yaratıcı ve olağanüstü bir liderlik kapasitesine sahip oldukları için sanatsal alanlarda ve özel akademik alanlarda yüksek performans sergilerler. Bu özellikteki bireyler, genellikle okul tarafından sağlanmayan eğitim hizmeti veya faaliyetlerine ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli çocuklar ve gençler tüm kültürel gruplarda, tüm ekonomik tabakalar arasında bulunabilmektedir*." (Akt. Levent, 2011: 21)

1991'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen I. Özel Eğitim Konseyinde göre ise;

"Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir, ayrıca bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duyan gruptur." şeklinde tanımlanmıştır (Çağlar ve Diğerleri, 2004b).

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezlerinin son olarak 2009'da güncellenen yönergesine göre ise "Üstün yetenekli çocuk/öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrencilerdir." şeklinde tanımlanmıştır (MEB,Mevzuat 2007).

Yukarıda verilen değişik tanımlardan sonra ifade etmemiz gereken husus, tanımların sürekli güncellendiği ve her zaman yeni yaklaşımların olacağını belirtilmesidir. Son dönem yaklaşımlarına göre ise, üstün yeteneklilerin tanımı için yalnızca "zekâ bölümü" veren ölçekler yerine diğer bazı özelliklerin dikkate alınması gerektiğinden söz edilmektedir. Böylece üstün yeteneklilerin tanımlanması ve tanılanmasında "çoğul ölçüt kavramı" diye adlandırabileceğimiz bir kavramın ortaya çıktığı görünmektedir. Üstün akademik başarı, üstün yaratıcılık, çok özel yetenek, herhangi bir etkinlikte arkadaş grubunun çok ilerisinde bir başarı, üstün yetenek ölçütlerinin herhangi birisinde arkadaş grubunun ilk yüzde onu içinde olma gibi ölçütlerin kullanılmasından söz edilmektedir. Bazılarınca bu ölçütler üstün yetenek, üstün yaratıcılık, üstün iş-görev yüklenme gibi üç özellik alanına indirgenmektedir. Bu özellikler dikkate alındığında üstün zekâlı ve üstün yeteneklilerin tanımı şöyle yapılabilir: Eğer bir çocuk bu üç ölçüte göre akran kümesinin yüzde seksen beşinden daha iyi ve bu ölçütten herhangi birinde akran kümesinin yüzde doksan sekizinden daha iyi olduğu konunun uzmanlarınca belirlenirse çocuk üstün yetenekli sayılabilir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 129).

Gelecek vadeden bu çocukların ileride önemli rolleri gerçekleştirmeleri için, doğru tanılarla erken belirlenmelerine ihtiyaç vardır. "Bu çocukların bazıları üstün gelişmeleri ve başarıları ile kendilerini daha kolay seçilebilir hâle getirirken bazıları ise çeşitli nedenlerden dolayı gizli kalabilmektedirler. Her toplumun her kuşağında böyle gizli kalmış, keşfedilmeden eriyip gitmiş nice yetenekler vardır." (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 129) Dolayısıyla her dönem bu parlak çocukların tanılanması konusundaki tartışmalara rastlamak mümkündür.

Üstün yetenekli çocukların doğru bir şekilde tanımlanması için çok yönlü taranmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla sağlıklı tanılanma da,

> *"Çocuğun fiziksel, hareket, bilişsel, sosyal ve duygusal, dil gelişimi alanlarındaki düzeyini ölçekler kullanılarak belirlenmeli; gelişim alanlarının değerlendirilmesine ilişkin standartlaştırılmış testler ve ölçekler kullanılmalı; 0-18 yaş grubu çocukların gelişim alanları konusunda lisans eğitimi almış ve /veya uzman psikologlar, çocuk*

gelişimciler ve rehber öğretmenler tarafından değerlendirme yapılmalıdır." (Baykoç Dönmez, 2015: 365)

Bu konuda araştırmacılar birçok yazılı veya sözlü birçok test ya da teknik kullanmış ve sürekli çeşitli güncellemelerle gelişimini sağlamaya çalışmışlardır.

Nitekim 1921 yılında bu maksatla kullanılan testler, ölçek ve teknikler ile 1964 yılında kullanılan testler mukayese edildiğinde ciddî gelişmelerin olduğu görülmektedir. Uzun yıllar yapılan bu çalışmalar sonucunda üstün yetenekli çocukların, normal çocuklardan farklı ve üstün bazı özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. (Çağlar, 2004a: 113)

Ancak burada belirtilmesi gereken husus, "*zekâ ve yetenek kuramlarındaki çeşitlilik, yetenekli olan çocukların kendi bünyelerindeki farklılık, tanı koyacak ve hüküm verecekler arasındaki farklılık böylesi çocukların tek bir yöntemle tanılanma ve belirlenmelerini olanaksız kılmasından dolayı geçerli ve güvenilir bir sonuç almak için çok yönlü arama, tarama ve incelemeye"* ihtiyaç duyulduğudur (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 129).

Üstün Yeteneklilerin tanılanmasında dikkat edilecek noktalar şunlardır (Davaslıgil ve Diğerleri, 2004: 40; Çağlar ve Diğerleri, 2004b,: 484)

"Ölçmeler çok yönlü ve çok boyutlu olmalıdır.

Ölçütler çağdaş bilimsel verilerle, toplumun o zamanki koşullarına uygun olmalıdır.

Ölçme işleminde, objektif ölçme araçlarının yanı sıra, ebeveyn ve öğretmen görüşü ile süreç içerisinde gözlenen bireylerin ilgi alanları ve dikkat süreleri de göz önüne alınmalıdır.

Evrensel boyutlar göz önünde bulundurularak Türkiye'de çeşitli nesnel ölçme araçları geliştirilmeli, geçerliliği ve güvenirliği sağlanmalı, standartlaştırma işlemleri yapılmalıdır.

Üstün Yetenekli çocukları tanılama çalışmaları mevcut durumda il ve ilçelerdeki Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yürütülmektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bu anlamda idari ve örgütsel yapı, teknik materyal, donanım ve fizikî şartlar ile personel niteliği gibi işlevsel konularda desteklenmeli ve geliştirilmelidir.

Mevcut durumda ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini sürdüren kurumların kadrolarına gerekli testleri uygulayabilecek personel dâhil edilmeli ve hizmet içi eğitim ile desteklenmelidir.

Mevcut testler ve ölçme araçları, ailenin, öğretmenlerin ve çevrenin kanaat ve değerlendirmesiyle birlikte kullanılmalıdır.

Tanılama ve seçme işlemleri çok aşamalı bir biçimde düzenlenmelidir. (Aday gösterme, grup testleri uygulaması, bireysel testler uygulaması, doğrudan gözlem gibi).

Değerlendirme amacıyla kullanılacak testlerin hazırlanması ve kullanılışında gizliliğin ön plânda tutulması çok önemlidir. Bir süre sonra bu testlerin eğitimini veren kuruluşların ortaya çıkacağı tehlikesi sürekli göz önünde tutulmalıdır."

2.4.2. Üstün Yetenekli Çocukların Genel Özellikleri

Literatürde üstün yetenekli çocukların özellikleri yaratıcılık alanında gösterdiği özellikler, liderlik özellikleri, bedensel gelişim özellikleri, öğrenme özellikleri, görsel ve performans sanatlardaki özellikleri, zihinsel özellikleri, sosyal ve duygusal özellikler, kişilik özellikler, meslek özellikleri, yetişkinlik çağı özellikleri vs. şeklinde çok farklı sınıflandırılmalar olmakla beraber biz bu başlıklara ayrı ayrı değinmek yerine genel olarak üstün yetenekli çocukların özelliklerinden bahsedeceğiz. "Fiziksel, ruhsal ve sosyal uyum sağlamanın yüksek düzeyde olmasının yanında, yüksek yetenekli çocuklar, genel olarak bazı entelektüel başarı ve süreçlerde de parlaklık" gösteren bu çocukların yetileri şu şekilde özetlenebilir (Cutts ve Moseley, 2001: 63-77; Akarsu, 2004a; 137-138; Levent, 2011: 23) :

"*Sözcük hazinelerinin zenginliği ve sözcüklerin tam anlamıyla kullanılışı,*

Genelleştirme yapabilme yeteneği,

Soyut düşünce yeteneği,

Problemler konusunda iç görü (Insight) sahibi olmak,

Problem çözebilme,

Uslamlama, (mantıklı analiz gücü)

Öğrenme hızı; entelektüel amaçları bitirme sürati,

Israr, sebatlılık,

Bellek (Hafıza),

Önsezi,

Mizah ve nükte yapabilme yeteneği,

İlgilerin ve merakların zenginliği,

Uyanıklık ve gözlemlemeye doğal bir eğilim,

İnsiyatif, teşebbüs etme yetisi,

Yaratma yeteneği,

Eleştirici muhakeme,

Hizmet etme arzusunda bulunmadır,

Bir yetenek alanında üstün performans,

İlgisiz gibi görünen şeyler arasında ilişki kurabilme,

Yüksek enerji düzeyi,

Akademik başarı,

Bağımız çalışabilme,

Gelişmiş ahlâkî değerler,

Haksızlığa katlanamama,

Doğaya ilgi,

Kitap okumaya düşkünlük,

Mükemmelliyetçi bir yapıya sahip olma,

Sorumluluk duygusuna sahip olma,

Hassas ve duygusal yapıda olma,

İlişkilerinde dürüstlük ve adalet kavramlarına önem verme,

Rekabeti sevme,

Sayısal becerilerinin çok yüksek olması,

(Eğer ilgilerini çekerse) dikkat süreleri uzundur."

Bu özellikler tüm çocuklarda belli bir ölçüde gözlenebilen özellikler olduğundan, "üstün yeteneğin bir göstergesi olabilmesi için bu özelliklerden bir çoğunun çocukta ilgili yaş grubunun doğal olarak gösterdiği ölçülerin üstünde ölçülerde gözlenmesi" beklenmektedir (Akarsu, 2004a: 138).

2.4.3. Cumhuriyet Döneminin Öncesinden Günümüze Kadar Ülkemizde Üstün Yeteneklilerin Eğitim Uygulamaları

Üstün yetenekli bireyler her zaman için varolagelmiştir. Özel bir eğitimden geçirilmeden, bir kısmı kendini kanıtlamış ve uygarlığın gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Özel eğitime muhtaç çocuklar kapsamına giren diğer özürlü kümeleri 18. Yüzyıl sonlarından itibaren önemle ve sistemli olarak ele alınmış ancak üstün yeteneklilerin özel eğitimi bu akımı biraz daha geriden izlemiştir. Bu anlamda üstün yeteneklilerin –özellikle çok üstün zekâlıların- özel eğitimi ancak 20. Yüzyıl

başlarında görünmektedir. Bu konuda öncülük ABD ve Almanya'da görülmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 135).

"Her bireyin doğuştan elde ettiği yeteneklerini geliştirme ve bu doğrultuda eğitim alması, günümüze ilişkin demokratik bir hak olarak bilinse ve bu çerçevede yararlanılsa da, tarihsel süreç içerisinde bireylere ilişkin bu potansiyelden bazı devlet örgütlerinin /hükümdarların da üst düzeyde istifade etme yoluna gittiği bilinmektedir." (Bilgili, 2004: 32) Dolayısıyla "üstün yeteneklilerin dikkate alınması, onlardan özel biçimde yararlanma fikrînin oldukça eski olduğu" ortaya çıkmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 135). "Bu yararlanma biçimi devletin/hükümdarın konumu/biçimine göre bireysel ve/veya kurumsal düzeyde olduğu görülmüştür. Ülkemizde Cumhuriyet öncesinde Dünya eğitim tarihinde kurumsal düzeyde orijinal bir örnek olan Enderun Mektebi bu anlamda hizmet vermiştir." (Bilgili, 2004: 32) Bu bağlamda Osmanlı İmparatorluğu döneminde uygulanan "Enderun" üstün yeteneklilerin seçimi, eğitimi ve istihdamı konusunda sistemli çalışmaların başlangıcı sayılabilir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 135).

"Üstün yeteneklilere eğitim sunan tarihteki en eski kurumlardan biri olan Enderun II Murat tarafından 15. Yüzyılın ortalarında kurulmuştur." (Akarsu, 2004 b: 97) Fakat özellikle "İstanbul'un fethinden sonra ordu ve sivil örgütün önder ve yöneticilerini yetiştirecek biçimde ve yeterlikte bir okul olarak örgütlenerek öncelikle devlet görevlisi yetiştirmek üzere yüksek düzeyde bir kuruluş olması" nı Fatih Sultan Mehmed'e bağlamak daha kabul görmektedir (Enç, 2004: 37-84).

Bu sistemi açıklamak için Akarsu'nun açıklamalarını vermek gerekirse;

> *Üstün yetenekli öğrenciler, uzun yıllara dayanan deneyimler sonucu oluşturulmuş kriterlere göre, Türk ve Müslüman olmayan hâlkın veya padişahın kölelerinin 12-16 yaş arasında olanlarından, tüm ülkede dolaşan bir komite tarafından seçilmekteydi. Öğrenciler öncelikli olarak Adrianople ve İstanbul'da bulunan üç hazırlık okuluna kabul edilmekteydi. Bu hazırlık okulunun eğitim süresi 6-8 sene arasında değişmekteydi. Öğrencilerin bazıları orduda veya diğer devlet hizmetlerinde görevlendirilirken, % 30'luk kısmı da Grand Seraglio da*

bulunan Enderun'daki eğitimlerine devam etmekteydiler. Öğrenciler yetenek ve becerilerine göre dört gruba ayrılmaktaydı. Enderun eğitimi 8-10 yıl sürmekteydi. Okulun bitirilmesi ile tüm mezunlara eğitim dönemindeki performanslarına göre farklı memuriyet görevleri verilmekteydi. Bazı mezunlar vezir ve başvezir olarak imparatorluğu yıllarca idare etmişlerdi. Hükümet ve askeri memuriyetlerin yüksek seviyelerinde görev alanların hemen hemen % 75'ini Enderun mezunu olan kişilerden oluşmaktaydı. Enderun müfredatında liberal sanat, savaş sanatları (beden eğitimi) ve mesleki eğitim eşit ağırlığa sahiptir. Liberal sanat müfredatında Türkçe, Arapça, müzik ve Kuran eğitimi zorunlu derslerdir. Seçmeli dersler arasında ise Farsça, Türk ve Fars edebiyatı, Arapça söz dizimi, İslâm din bilimi, hukuk ve yasa, Türk tarihi ve matematik sayılabilir. Savaş sanatları; okçuluk, güreş, koşu, atlama, ağırlık kaldırma ve savaş oyunlarını içermektedir. Eğitim sırasında sunulan mesleki eğitim için ise seferi hizmetlerde, elçiliklerde, hazinede ve sultanın ikametinde (selamlık) doğrudan katılım sağlanmaktaydı. Tüm bu üstün özelliklere paralel olarak, Enderun mezunları iyi ücret alır ve toplumda büyük saygı görürlerdi. Mezunlar da bu yüksek seyirdeki eğitime, Osmanlı İmparatorluğuna en iyi kalitede hizmet sunarak karşılık verdikleri" şeklindedir (Akarsu, 2004 b: 98).

Osmanlı Devleti'nin ortalama altı yüzyıl boyunca gerek idari, gerek askeri, gerekse de bilim alanlarına etkin personel yetiştirme görevini üstlenmiş kurum olarak Enderun'un, "*Gedik Ahmet Paşa, Damat İbrahim Paşa, Sokullu Mehmet Paşa ve Köprülü Mehmet Paşa yetiştirdiği 64 Sadrazamın (Başbakan) en tanınmış"* olanlarındandır (Mertol, 2014: 51).

"Osmanlı Devleti'nde, XVI. ve XVIII. yüzyıllardan önce askerî daha sonra da siyasî alanda baş gösteren çözülme olgusu, etkisini Enderun Mektebi'nde de göstermiştir. Sultan Abdülmecid (1839-1861) dönemi Enderun Mektebi'nin zayıflamaya başladığı dönemdir. 2. Abdülhamid zamanında (1876 -1909) ise Enderun tamamen ihmal

edilerek önemini kaybetmiştir. Meşrutiyetle birlikte Enderun'un hiç önemi kalmamıştır. 1923 tarihinden sonra da Topkapı Sarayı müze ve kütüphane hâline getirilmiştir." (Akkutay, 2004: 94-95)

"Batılı kaynaklara göre; Osmanlı İmparatorluğu'nun altı yüzyıl boyunca devam etmesinin temel nedenlerinden biri, üstün yetenekli çocukların Enderun okullarında yetiştirilmesinin ardından devletin yönetiminde söz sahibi olmalarıdır." (Mertol, 2014: 51)

Cumhuriyet sonrasında ise ülkemiz, "*1970'lerde hızlanıp, gelişmiş pek çok ülkede yaygınlaşarak özel eğitimin çok ötesinde genel ve temel eğitim aşamalarında olağan programların bir parçası hâline gelen üstün yetenekliler eğitimi konusunda, tıpkı eğitimin öteki konularında olduğu gibi çağın standartlarının altında bir durum sergilemektedir. Oysaki, tarihteki en uzun soluklu ve etkili üstün yetenekliler okulu olan Enderun'u kuran Osmanlıların torunlarından, yetenekli ve yetişmiş lider kadrosunun bir ülkenin yönetiminde ne denli önemli olduğunu iyi bilmeleri beklenirdi. 1960'lada başlayan cılız çabalar 1990'larda tekrar alevlenmiş, ancak dünyadaki gelişmenin tersine, bazı kirli ve vakıfların girişimleri, velilerin çabaları ve birkaç eğitimcinin gayreti Millî Eğitim Bakanlığı'nda ve genel olarak eğitim çevrelerinde bu konuda gözlenen tutuculuğu kıramamıştır."* (Akarsu, 2004a: 146)

"1909 tarihinden 1948 yılına gelinceye kadar üstün zekâlı çocukların eğitimine ilişkin doğrudan yapılan çalışmalara rastlanmamaktadır**."** (Mertol, 2014: 52)

"7 Temmuz 1948 tarihinde halk arasında 'Harika Çocuklar Kanunu'adıyla anılan 5248 sayılı bir yasa çıkartılmıştır. Aynı yıl kabul edilen 5245 sayılı yasayla özel yetenekli çocukların yurt dışında eğitimi sağlanmıştır. Bu yasa ile İdil Biret ve Suna Kan'ın Paris konservatuarı'nda müzik eğitimi almalarına olanak tanınmıştır." (Levent, 2011: 90)

"1956 yılında 'Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun' adıyla 6660 sayılı yasa çıkartılmıştır. 1976 yılında bu yasa kapsamında Devlet Konservatuarı'nda yoğun ve hızlı bir müzik eğitimine olanak sağlayan "özel statü" yönetmenliği yürürlüğe girmiştir. Bu statü ile kendi alanlarında konservatuarın yüksek bölümünü bitirenler yurt dışına giden öğrenciler olmuştur. Bu yasa özellikle resim, müzik ve öteki özel yetenek alanlarında küçük yaştan itibaren olağanüstü gelişme gösteren çocuklara uygulanmıştır. Aralarında Gülsin Onay, Verda Erman, Bedri Baykam, Ateş Pars, Fuat Kent ve Fazıl Say gibi sanatçıların bulunduğu toplam 22 kişi, bu yasadan yararlanarak yetenekli oldukları alanlarda eğitim almak üzere yurt dışına gitmiştir. Bu yönetmenlikten en son 1998 yılında yedi yaşında olmasına rağmen piyanoda üstün yetenek gösteren Emre Can Yavuz yararlanmıştır. Günümüzde 6660 sayılı yasa, bu tarihten bu yana ödenek yetersizliği nedeniyle işlemez hâle gelmiştir." (Levent, 2011: 91)

"Ülkemizde Cumhuriyet döneminde üstün yeteneklilerle ilgili ilk deneme 1960'lı yıllarda Ankara'da özel sınıflar ve türdeş yetenek sınıfları uygulamaları ile başlamıştır. Özel sınıf denemesi Ergenekon İlkokulunda çevre okullardan seçilen ve IQ düzeyleri o günün ölçme araçlarına göre 125 ve üstü olan öğrenciler ayrı bir sınıfa toplanarak, onlara zenginleştirilmiş bir program uygulanmıştır." (Akarsu, 2004b: 148)

"Talim Terbiye Kurulu Başlığının 3918 sayılı emriyle 1964-1965 öğretim yılında üst özel sınıfların açılması gerçekleşmiştir. Üst özel sınıf açma çalışmaları Ankara, İstanbul, Bursa ve Eskişehir illerinde uygulanmıştır. Gerek özel üst sınıflar, gerekse türdeş ilkokul sınıfları uygulaması 1966 yılında Talim ve Terbiye Kurulunun aldığı bir kararla durdurulmuştur." (Levent, 2011, s. 91-92) "Uygulamanın kapatılmasının sebebinin, üst düzey bürokratların kendi çocuklarının yetenek düzeyi yeterli olmasa da bu sınıflarda yer alması için yaptığı baskılar olduğu söylenmektedir." (Akarsu, 2004a: 148)

Üstün yetenekliler ile ilgili bir diğer uygulama ise Fen Lisesi örneğidir. 1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şûrası kararları doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacı ile 1964 yılında Ankara'da bir tek lise olarak başlayan uygulama bugün artık "Fen Liseleri" olarak yaygınlaşmış bulunmaktadır. Bu uygulama, fen ve matematik alanlarına yatkın, yetenekli ortaokul mezunlarını alıp yetiştirmeye yöneliktir. Belirli bazı notların ortalaması baraj olarak alınmaktadır. Bu bakımdan bu projede bir ön seçim vardır. Daha sonra bu okullara, fen ve matematik alanlarında üstün başarı ve yetenek gösterenlerin, seçme sınavı türündeki sınavlarla kabul edilmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 137; Davaslıgil ve Diğerleri, 2004: 56; Baykoç Dönmez, 2015: 371).

> *"Üstün çocuk, yaşdaşlarının çoğunluğuna göre üstün öğrenme ve eğitilme gücü olan çocuktur. Üstün yetenekli, herhangi bir yetenek türü ya da genel yetenekte nüfusun ancak %2'sinde rastlanabilen bir üstünlük gösteren kişidir. Özel yetenekliler, zekâ bölümü sürekli olarak geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde 120 ve daha yukarı olup da güzel sanatlar, matematik, fen ve teknik gibi alanlarda yaşıtlarından belirgin ölçüde üstün olan çocuklardır."* (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 128)

Benzer şekilde Cole ve Morgan da okul nüfusunun %3'ünün pek parlak zekâlı denebilecek kadar üstün bir kabiliyete sahip olabileceklerin ifade etmişlerdir (Zekâ bölümü 130'un üstünde olanlar) (Cole ve Morgan, 1985: 300).

Bu bağlamda günümüzde yapılan araştırmalar da üstün yeteneğe sahip olan çocukların, zekâ bölümü olarak dünyada ve ülkemizde genel nüfus içindeki oranının %2 olduğu şeklinde doğrulamıştır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 371; Baykoç Dönmez, 2015: 363; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 129; Davaslıgil ve Diğerleri, 2004: 11).

Buna göre 2015 yılında 78 milyondan fazla olan Türkiye nüfusunun 1.5 milyondan fazlasının üstün yetenekli olduğu varsayılabilir. Ayrıca Fen Liselerine TEOG ile kabul edilen sınava 2014-2015 eğitim- öğretim yılında 1.287.847 öğrenci girmiş, bunların %2'si olan 25.756 kişinin 24.750'si Fen Liselerine yerleştirildiği tespit edilmiştir. Nitekim sınava giren öğrenci sayısı, bu öğrencilerin %2'si ve

yerleştirilen öğrenci sayısı birlikte düşünüldüğünde Fen Liselerine yerleşmeye hak kazanan öğrencilerin özellikle fen ve matematik olmak üzere akademik anlamda üstün yetenekli kabul edilmesini güçlendirmektedir (İstatistiksel bilgiler Diyarbakır Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.).

Ayrıca üstün yetenek tanımlarının, üstün akademik başarı göstermede akran grubunun ilk %10'u içinde olmayı da kapsaması fen liseleri öğrencilerin üstünlüğünü göstermesi açısından önemlidir.

Bu bağlamda yapılan bir diğer tanımda, "zekâ bölümü sürekli olarak 120 ve daha yukarı olup da güzel sanatlar, matematik, fen ve teknik gibi alanlarda yaşıtlarından belirgin ölçüde üstün olan çocukların, özel yetenekli kabul edildiği" görülmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 128).

Sayıları 2014-2015 öğretim yılı itibariyle 288 bulan Devlet Fen Liselerinin amaçları şu şekilde açıklanabilir:

> *"Fen liseleri; eğitim ve öğretim süresi 4 yıl olan yatılı ve karma okullardır. Bu okullarda öğrenci velilerinin istekleri doğrultusunda gündüzlü öğrencilerde öğrenim görürler. Fen liseleri öncelikle fen alanı ile ilgili yüksek öğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır. Fen liseleri, zekâ düzeyleri ile fen ve matematik alanlarındaki yetenekleri yüksek olan öğrencileri, matematik ve fen bilimleri alanında yüksek öğrenime hazırlamayı, matematik ve fen bilimleri alanlarında gereksinim duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi, öğrencileri araştırmaya yöneltmeyi, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile yeni buluşlara ilgi duyanların çalışacakları ortamı ve koşulları hazırlamayı, yeni teknolojileri kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve projeler hazırlayabilen bireyler yetiştirmeyi, öğrencilerin bilimsel araştırma yapmalarına, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemelerine yardımcı olacak şekilde yabancı dilde iyi yetişmelerini sağlamayı amaçlar."* (MEB Fen Liseleri Yönetmeliği, 2006)

Son dönemlerde üstün yeteneklilerin sadece akademik değil, aynı zamanda farklı sanat dallarında da gelişmelerini sağlamaya yönelik eğitim kurumları ile karşılaşmaktayız.

Bu bağlamda *"T.C. Millî Eğitim Bakanlığınca 1992 yılında zamanın Millî Eğitim Bakanı Köksal Toptan tarafından özel gereksinimli çocukların eğitimlerini sağlamak amacıyla Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş, Genel Müdürlük teşkilat yapısı bünyesinde idari, rehberlik ve özel eğitim olmak üzere 3 daire başkanlığı ve bunlara bağlı 25 şube oluşturulmuştur. Özel eğitime gereksinimi olan engel gruplarına ilişkin ayrı şubelerle birlikte, üstün yeteneklilerin eğitimleri şubesi kurulmuş ve çalışmalar başlatılmıştır. Ülkemizin mevcut ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitim şartları dikkate alınarak, daha fazla sayıda üstün yetenekli çocuğa en uygun modelle ulaşılabilmesi için, farklı ülkelerde uygulanan modeller incelenmiş, ülkemiz şartlarına uygun yeni bir model geliştirilmiştir. Bu model Prof. Dr. Dönmez'in kendi çalışmalarında 'Ek Ders Uygulama Okulu' olarak isimlendirdiği daha sonra Bilim ve Sanat Merkezi olarak adlandırdığı, pilot proje olarak beş ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Bayburt ve Denizli) öğrenci seçimi, öğretmen seçimi ve eğitimi, aile eğitimi ve bina hazırlıkları ile başlatılan bir uygulamadır."* (Baykoç Dönmez, 2004: 71)

"2014-2015 sayıları 64 ilde 72'ye varan; öğrenci sayıları ise 14 bin 390'a ulaşan bu eğitim merkezlerinde, hem bilim alanında hem de sanat alanında üstün yetenekli çocuklar eğitim almaktadırlar. Bu nedenle, bu kurumların isimleri, Bilim ve Sanat Merkezleri olarak kabul edilmiştir. Bilim Sanat Merkezleri, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün doğrudan denetimi altında çalışan bir devlet kuruluşudur. Merkez bağımsız bir yönetim kurulu tarafından idare edilmektedir. BİLSEM Yönergesi'ne göre: "Bilim ve Sanat Merkezi, okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve

kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur." Bu kurumlara kabul sürecinde ise öğretmenler, kurullar, veliler ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri üstün yeteneğe sahip olduklarını gözlemledikleri çocuk/öğrencileri aday gösterirler ve aday gösterilen bu çocuk/öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan grup değerlendirmesi testine alınırlar. Test sonucunda yeterli performansı gösteren öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığı uzmanları tarafından bireysel incelemeye tabi tutulur ve konunun uzmanlarınca üstün yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciler BİLSEM'de eğitim alma hakkını kazanır." (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007)

Şu anda üstün yeteneklilere eğitim veren BİLSEM'lerin devlet kurumu olarak hizmet vermeleri, devamlı, düzenli ve yaygın olmaları ülkemiz için büyük önem taşımaktadır.

2.4.4. Üstün Yetenekli Çocuklarda Ahlâk Gelişimi

Zekâ, daha doğrusu zekânın kullanılması sağlam ahlâkî davranışlar için önemlidir. Ancak İnsan ne kadar zeki ise o kadar ahlâklıdır veya zeki insanlar, davranışlarında muhakkak ahlâklıdır denmeyeceği hepimiz tarafından bilinen gerçeklerdir. Fakat zekâ olmazsa, çocuk, öğrendiği genel ahlâk kurallarını belli durumlara uygulayamaz. Yani zekâ veya düşünme yeteneği çocuğun ahlâkî gelişimine açıkça etki eden bir kuvvettir. Örneğin toplum, (iyi niyete dayandığı halde) iyi yöneltilmemiş davranışlardan da kötü davranışlar kadar zarar görebilir. Bir arkadaşa bağlılık, bir insanın işverene karşı olan sorumluluğu için göstereceği medeni cesaret, bir grupta sağlanan işbirliği ruhunu yok edebilir. Buna benzer meselelerin çözümü, geniş ölçüde zekice düşünmeye bağlıdır (Montagu, 2005: 29-30).

Piyaget'in ahlâk gelişiminin temellerinin zihin gelişiminde olduğu görüşünü ortaya atması sonucunu zekâ-ahlâkî olgunluk düzeyi ilişkisi üzerinde yoğun araştırmalara neden olmuş ve bağlamda Abel (1941), Boehm (1962), Durkin (1959), R.C.Johnson (1962), Mac Rac (1954), R.L.Krebs (1965) tarafından yapılan

araştırmalarda zekâ düzeyi ile ahlâkî yargı olgunluğu arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Akt. Çileli, 1986: 78). Bu bağlamda çocuğun zekâ düzeyi doğrultusunda ahlâkî olgunluğa sahip olabileceği sonucuna varılabilmektedir.

Öymen'in "Ahlâk, başka bilimler gibi, aklın eseridir. Akıl teriminden ise burada, herkes için geçerli olan hakikatleri arayan insan zihnî anlaşılmalıdır. Kuşku yok ki, gelenek de, ahlâkta büyük rol oynar. Fakat toplumun birbirini tutmayan, birbirini çelen gelenekleri arasında, seçme yapmak da akla düşen bir iştir." Şeklindeki ifadeleri de ahlâk ve zihin arasındaki kuvvetli ilişkiyi vurgulamaktadır (Öymen, 1975: 7). Benzer şekilde Güngör de ahlâkî gelişimin, zekâ gelişiminden ayrı düşünülemeyeceğini ifade etmiştir (Güngör, 2000: 24).

"Ahlâkî davranış iradeli davranışlardır. İrade, kişiyi, bir şey yapmaya veya yapmamaya iten güç demektir." Dolayısıyla irade ve zekâ konusunda bir bağlantı vardır (Aydın, 2013: 273). Şöyle ki, vicdanın yapısında duygular ve zekâya ait çok karmaşık unsurlar bulunmaktadır. Öncelikle vicdan, iyi ile kötüyü ayırt etme yetisidir. Genellikle iyi kötü davranışlar karşısında vicdanın verdiği tepkilerde çok çeşitli duygular görülmektedir. Kendimiz bir iyilik yapacağımız zaman, hareketten önce onu yapmak için bizi yükseklere doğru çeken duygular arıyoruz. Hareketten sonra içimizde sevinç, ferahlık hissediyoruz. Bir fenalık yapınca ise utanç duyuyoruz. Vicdan azabında, biz istemediğimiz halde, hareketimizin fena olduğu düşüncesinin yarattığı ıstırap yaşanır ki o edilgendir. Pişmanlıkta ise etkinlik vardır. Yapılan bir hareketi düzeltmek ve gelecekte daha iyi bir harekete hazırlanmak için iradenin harekete geçtiği görülür, onda ahlâkî taraf vardır. Böylece görünüşte vicdanın temelini duygular meydana getirmekle beraber, çok defa duygulardan önce verilmiş hükümler bulunmaktadır. Hareketten önce, zihnîmizde doğan çeşitli tasavvurların ahlâkî değeri hakkında hükümler veriyoruz. Hareketten sonra da, yaptığımız hareketten kendimizi sorumlu ve suçlu buluyoruz ve bundan, yukarıda belirttiğimiz ahlâk duyguları doğuyor.

Bu durumda, "Vicdanın yapısında duyguların rolü bulunmakla beraber bu duygular aklın kontrolü altındadır. Aklın kontrolünden kaçan duygular, ahlâk dışı veya ahlâka karşı olabilirler. Vicdanı harekete geçiren duygular ise, ona olaylar karşısında hüküm verdiren akıldır." şeklinde özetlenebilir. Mesela iyi ve kötü

hareketlerin kendi vicdanımızı sarsmasından çok toplumun onu karşılayışından duygulanıyoruz ya da pek çok kötülükler vardır ki cemiyet onları alkışladığı için iyilik zannedip, onlarla övünüyoruz. İşte her türlü yanılmadan vicdanı kurtaracak olan, aklın derini çalışmasıdır. Bu bağlamda vicdan zeki ve hür insanların en emin kılavuzu olarak tarif edilmiştir (Topçu, 2015b: 139-143).

Sonuç olarak, İnsan zekâsı, bilgi ve tecrübesi geliştikçe, onun ahlâkî yargılarında hesaba kattığı faktörler de artmaktadır ve yetişkin insan, olgunluğu ölçüsünde, "çok yanlı" düşünmektedir (Güngör, 2008: 29). Dolayısıyla parlak bir çocuk zekâca ve bedence üstünlük gösterdiği gibi çevresi kusurlu olmadıkça sosyal, heyecan ve ahlâk gelişimi bakımından da üstünlük göstermektedir. Ancak üstün yetenekli bu çocukların toplum ve grup içinde uyum güçlüğü yaşamaları kaçınılmaz olup bu güçlüğü tek başlarına yenmeleri beklenmemelidir. Çünkü üstün çocukların hem okul içinde, hem de okul dışında hususi muamele görmelerine ihtiyaç vardır. Bu bakımdan bu çocukların ana-babaları, öğretmenleri ve diğer ilgili eğitimciler çok dikkatli olmalı ve bu konuda gereken işbirliği sağlamalıdırlar (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 145; Cole ve Morgan, 1985: 314).

2.4.5. Üstün Yetenekli Çocuklarda Değerler Eğitimi

Eğitim ve öğretimin herkes için zaruri olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla da eğitim ve öğretimin yalnız geriler ve ahmaklar için olduğu ve sadece onların eksiklerini ve geriliklerini gidermek ve yok etmek için lüzumlu bulunduğunu hiç kimsenin iddia etmeyeceği de açıktır. Ancak, gerçeği söylemek gerekirse, istidatlı ve kabiliyetli olanların, geri olanlardan daha çok eğitim ve öğretime ihtiyaçları vardır. Çünkü uyanık, işlek ve her şeyi öğrenmek isteyen gizlicil bir zihin; eğer faydalı şeylerle meşgul edilmezse, mutlaka faydasız, ters ve zararlı şeylerle meşgul olacaktır. Nasıl ki; çok bereketli topraklarda, çok ve bol miktarda çalı ve dikenli otlar yetişiyorsa, büyük istidatlarla, kabiliyetlerden de –eğer bunlara hikmet ve fazilet tohumları serpiştirilmezse- büyüklükleri oranında ters, zıt ve zararlı düşünceler doğar. Bir örnek daha vermek gerekirse eğer işlemekte ve taşları dönmekte olan bir değirmen dolabına yeterli miktarda buğday konulmazsa; birbirine sürtünen taşlar, birbirlerini ezip ufalar ve bir takım toz taneleri hâsıl olur; hatta boş bir takım gürültüler çıkar ve zararlı sarsıntılar meydana gelir; boş sürtünmeler uzun

süre devam ettiği takdirde ise değirmen taşlarından, büyükçe parçalar kopmaya başlar. İşte işlek ve yaratıcı olduğu halde, ciddî işten mahrum bırakılan zihin de; boş, lüzumsuz, zıt ve zararlı etkinliklerde bulunursa, kendi kendisini yıpratmaya sebep olur (Comenius, 1964).

Ancak üzerinde düşünmeyi gerektiren diğer bir husus bunların sadece kendilerine zarar vermemeleridir. Şöyle ki az önce verdiğimiz örneğimizi biraz irdelediğimizde yeterli miktarda buğday konmadığı takdirde, birbirine sürtünen değirmen taşlarından toz tanelerinin oluşacağı ve bunun da öğütülen buğdaya karışarak bundan beslenecek insanlara ne kadar çok zarar vereceğidir. İşte bu noktada söylemek istediğimiz bu kişilerin karakter eğitimleriyle yeterince ilgilenilmediğinde, bu bireyler kendilerine zarar verdikleri gibi bulundukları toplumda da büyük hasarlara neden olmaktadırlar. Nitekim bu gibi kişilerin; toplumu kendileri ile beraber olumlu veya olumsuz yönde sürükleyecekleri göz önünde bulundurulduğunda karakter eğitimlerinin ne kadar hayati olduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

Toplumun beyni olarak görülen üstün yetenekli çocuklar, toplumda bilim, teknoloji siyaset vs genel anlamıyla fen ve sosyal bilimlerin öncülüğü gibi kendilerinden beklenilen yüksek seviyeli toplumsal görevlere ulaştıklarında, bu bireylerin ahlâkî duyarlılıkları da görüldüğü gibi tüm insanlığı etkileyebilmektedir (Cutts ve Moseley, 2001: 358).

> *"Bu bağlamda dünün pek çok üstün yetenekli çocukları, bugün biyo-teknoloji alanında araştırmaya dayalı heyecan verici ve potansiyel olarak yararlı yeni keşifler yapmaktaysa da bu yeni teknolojik güç aynı zamanda uzun menzilli etik problemler ve potansiyel olarak sağladığı yararların çok üzerinde olabilecek öldürücü çevresel zararlar vermektedirler. Modern toplum, özellikle bilim ve teknoloji alanında yaratıcılığı cesaretlendiriyor görünse de, bu yaratıcılığın ahlâkî anlamlarıyla ilgili uzun vadede iyi bir karşılık sağlayamamaktadır."* (Hökelekli ve Gündüz, 2004: 139)

Bunlar dışında zahmetli bir iş olan bilimin gerçekleşmesi noktasında da bilim insanlarında bulunması gereken bazı üstün vasıflara değinmek gerekmektedir. "Örneğin bilim adamları, doğayı tanımak için çok defa zahmetli çabalar sarf ederler. Onlar bu çalışmaya başlarken daha çok insanlığın maddî ya da fizikî durumunu düzeltmek arzusu ve duygusu hissederler." (Gökdere ve Çepni, 2003: 98) "Ayrıca bilim adamında gerçek aşkı, tarafsızlık, içtenlik, çaba göstermek, sabır ve enerji görülür ki bunlar, ahlâksal özelliklerdir. Bu özellikler olmaksızın iyi bir bilimsel araştırma yapılamayacağı gibi, böyle bir araştırma yapacak bilgin de var olamaz." (Öymen, 1975: 8) Dolayısıyla başta toplum bireyi olan bu insanlar olmak üzere, "öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlâkî kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması eğitim programlarının temel hedefleri arasında yer almalıdır." (Gökdere ve Çepni, 2003: 98)

Ancak günümüz okullarının hedeflerini anlamak için Topçu'nun bu konudaki ifadelerine yer vermek gayet açıklayıcı olacaktır. Ona göre,

> *"Bugün okulu sadece bir atölye, bir laboratuar hâline getirmek isteyen gizli kuvvet, onun esaslı olan insan varlığını yok etmeye çalışmaktadır. Şüphe yok ki, tekniğin zamanımızda büyük önemi vardır ve onu ilerletmeye çalışmak da vazifelerimiz arasındadır. Ancak okuldan insanı kovarak sadece tekniği geliştirmek ve insanı tanıtacak olan ilimlerden de insanı çıkarmak, tekniği insanın üstüne yükselttikten sonra tekniğin ayakları altında ezilmek, insanın ve insanlığın yükselişi değildir. Bu, insanın yıkılışıdır ve insanlığın yıkılışı bu felaketli adımdan doğmaktadır."* (Topçu, 2015a: 144)

Nitekim insanların ve toplumların karşı karşıya kaldıkları problemlerin sayısı ve çeşidi her geçen gün artmaktadır. Tarihte olduğu gibi, bugün de dünyamızda amansız bir savaş hüküm sürmekteyse de bugünün savaşı, her bakımdan şekil değiştirip insan varlığını tehdit edecek seviyelere ulaşmıştır. Çünkü son dönem savaşları ideolojiyle, bilimle, kültürle, teknolojiyle, siyasetle, ekonomiyle vs. çok boyutlu sürdürülmekte ve bu durum hem savaşın şiddetini ve etki alanını arttırmıştır. Bu savaşın, bu yarışın, zekânın, üstün yeteneğin, dehanın elinde yürütüldüğü ise muhakkaktır (Hökelekli ve Gündüz, 2004: 205).

“İnsanın, üstün beyin gücü ile elde ettiği başarıları, bütün insanlığa hizmet ile taçlanması mümkün iken, zenginliğin büyük ölçüde eşitsiz dağılımı, sosyal sınıflar arasındaki ilişkide adaletsizlikler ve organize olmuş toplumların ve devletlerin başlattığı ve sürdürdüğü savaşlarla kirlenmekte ve yıkıcı amaçlara yöneldiği görülmektedir.” (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 387)

Hatta bu konuda İbn Sina’nın çok zeki olanların hile yapmaları endişesi ile istihdam edilmelerini istememesi oldukça düşündürücüdür (Dodurgalı, 1995: 25). Nitekim psikopatların, zeki insanlar olduğu ve dolayısıyla da gerçek şahsiyetlerini gizlemekte usta oldukları, birçok konuda gayet normal davranabildikleri konusunda çevresini inandırabildiklerini, hatta büyük mevkilere geçip, büyük işler çevirebilecekleri bilinen gerçeklerdir (Güngör, 2008: 54-55).

Ancak bu üstün yetenekli bireylerden vazgeçip onları kendi hâlinde bırakılması gerektiği anlamında değil, “bu bireylerin kendi hâline bırakılıp yönlendirilmediği, kendini gerçekleştirme ve yaratma fırsatı bulmadığı zaman üstün yeteneklerinin yıkıcı, kendisine ve çevresine zarar verici bir hâl alabileceğine” dikkat çekmektir (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 387). Bütün bunlar, gelecekte toplumda etkin görev ve sorumluluk yüklenecek üstün yetenekli kimselerin yaratıcı güçlerinin önce kendi bireysel olgunlaşmalarına, buna bağlı olarak da toplumda “haz ve menfaat ahlâkı” yerine “erdem ahlâkı”nın yaygınlık kazanmasına imkân verecek bir anlayışla eğitilip, yönlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 373).

Her insanın doğduğu günden itibaren ölünceye kadar rehberliğe ihtiyaç duyduğu bilinmekle beraber, açıklamalarımızda anlaşıldığı üzere üstün yeteneklilerin rehberliğe daha çok ihtiyaç duyduğu gerçeği, bu konuda yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Bu bağlamda New York eyaletinde hazırlanan bir rapora göre ortaöğretim düzeylerinde öğrenim görmekte olup da çeşitli nedenlerden dolayı okuldan ayrılan öğrencilerin %20’sinin üstün yeteneğe sahip öğrencilerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenleri tarafından yeterince motive edilmeyen ve karakter özellikleri yeterince gelişmeyen öğrencilerin başarı göstermeleri bir yana, tamamen kaybedilme riski ile karşı karşıya kalabildikleri görülmektedir (Gökdere ve Çepni, 2003: 98; Çağlar, 1974: 205).

Ayrıca Adlerci bir psikolog olan B.Wexberg, "İndividual Psychology" adıyla yayımladığı kitabında, dâhiliğin bir kalıtım işi olmadığını iddia etmiş; dâhiliği, bir cesaret ve eğitim meselesi olarak gördüğünü belirtmiştir (Adler, 2015: 49). Dolayısıyla üstün yetenekli çocukların sosyal, duygusal yönden uyumlu kişiler olarak yetiştirilmesi ve yeteneklerine uygun alanlarda gelişmeleri ancak iyi bir eğitim ve rehberlikle hizmetleriyle gerçekleşebileceği anlaşılmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 144).

Nitekim sosyal bakımdan çevresinin eseri olan üstün çocuğa, eğer kendisine bir mucize gözüyle bakılır; bulunmaz bir kimseye yapılacak olan muamele yapılır ve bütün ilgi onun üzerinde toplanırsa, bunlar onun için hiç de hoş görülmeyen, sevilmeyen bir şahsiyet geliştirmesine sebep olabilir. Şayet sosyal faaliyetler dışında bırakılır çocuğun onlara karışmasına müsait davranılmaz ve bütün dikkatini sadece akademik konulara vermesine teşvik edilecek olursa o zaman çocuk kabuğuna çekilmiş biri olarak yetişebilir. İçe dönük bir insan zihnî başarısından dolayı kendine hususi iyilikler yapılmış, işi kolaylaştırılmışsa, heyecan reaksiyonları bakımından hâlâ çocukluk gösterebilir. Bununla beraber, çevredeki faktörler çok aleyhte olmadıkça pek parlak bir çocuk umumiyetle işbirliği gösteren ve mesuliyet hissî duyan bir kimsedir. Zihince üstün olan bir çocuğun çevreye uyma, intibak etme ihtimali, etmemesi ihtimalinden daha fazladır. Genel olarak üstün öğrenciler kabiliyet bakımından olduğu gibi karakter ve ilgi bakımından da üstün olmaya yönelir ve bu üstünlük umumiyetle yaşla beraber artar (Cole ve Morgan, 1985: 303).

Üstün yetenekli çocukların geliştirmeye daha eğilimli oldukları üstün sosyal özelliklerinin büyük çoğunluğu da sağlanan üstün sosyal çevre imkânları ve bunun getirdiği ileri düzeydeki olanaklar sayesinde gelişme şansı bulacaktır (Çağlar, 2004: 119; Hökelekli ve Gündüz, 2007: 389). "Çünkü üstün yetenekli çocuklar, değerler bağlamında kimlik geliştirirler ve etrafındaki başka kimselerden etkilenirler. İnsanların kendilerini görüp değerlendirebildikleri tarzda belli değerleri birleştirir ve daha sonra nasıl davranacaklarını belirlerler." (Hökelekli ve Gündüz, 2004: 140)

Bu bağlamda "üstün çocukların üstün değerlere sahip bireyler olarak yetişebilmeleri için en başta ailelerinde çok sağlıklı kişilik özelliklerine sahip yetişkin ve çocukların yaşadığı ve etkileşim hâlinde bulunduğu sağlıklı bir ortamın

olması" gerekir (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 389). Dolayısıyla üstün çocukları yetiştirme konusunda önemli bir role sahip aileler, diğer ailelere oranla iki kat daha fazla aydınlatılmaya gereksinim duymaktadırlar (Davaslıgil ve Diğerleri, 2004: 54).

> Ayrıca bu çocukların aileleri için belirtilmesi gereken bir diğer husus, *"Bu çocukların bazılarında ve bilhassa ana babalarında gereksiz bir gururun gelişebilmesidir. Ana baba olarak üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmak muhakkak iyi bir şeydir. Ama aşırı gurur çocuğun daha iyi yetişmesini engellediği gibi zamanla ana-babada gelişen gurur çocuğu da sarmaktadır. Bu duruma düşmemek için ana-babaya rehberlik edilmelidir. Çünkü üstünlük duygusu en az aşağılık duygusu kadar zararlı olabilir."* (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 145)

Ancak bu çocuklar, aileleri tarafından herhangi bir üstünlüklerinden dolayı değil, kendilerini sadece biricikliğini hissettirecek şekilde ve kendileri olduğu için hoşlanılmasını isterler (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 388).

Üstün çocukların sosyal gelişimleri için vurgulanması gereken önemli hususlardan biri de öğretmenlerinin olduğu muhakkaktır. Çünkü Üstün yetenekli çocukların hangi yol tutulursa tutulsun öğretmen problemi en çok üzerinde durulması gereken bir husus olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlarla meşgul olacak öğretmenin "uygun tavra sahip olması, özel eğitime inanmış olması, zeki, hareketli, bilgili ve samimi kişilerden seçilmesi ve bu konuda yetiştirilmiş" gibi bazı unsurlara sahip olması gerekmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 144). Dolayısıyla bu çocukların eğitim – öğretimi sürecinde öğretmenlerin onlara örnek teşkil edeceği gerçeği, öğretmenlerinin titizlikle seçilmesi ve değer eğitimi konusunda belli bir formasyondan geçirilmelerinin gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır.

Doğrulukları ve duyarlılıkları sebebiyle "üstün yetenekli bireylerin, insanlığı yüksek ahlâkî değerler bütününe iletebilecek kabiliyette oldukları araştırmacıların birçoğu tarafından dile getirilmekle beraber, onların doğuştan sahip oldukları faklılıklar sebebiyle toplum tarafından bozulmak gibi büyük bir riskle de karşı karşıya oldukları" bilinen gerçeklerdir (Hökelekli ve Gündüz, 2004: 137-138).

Bu bağlamda, özel eğitimlerine gereği gibi özen gösterilmeli ve üstün yetenekli bu çocukların bir takım problemlerle karşı karşıya kalmaları önlenmelidir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992: 125). Nitekim Antik Çağ düşünürü Platon, daha o tarihte bile, "çocukların farklı yeteneklere sahip olduklarını, bu nedenle, farklılıklarının dikkate alınarak eğitilmeleri gerektiğini" ifade etmiştir (Yavuzer, 2015: 14). Benzer şekilde, Enstein'ın, "Deha bir ter dökme işidir. Bunun gereği her alanda yerine getirilmelidir." (Yılmaz, 2004: 207) şeklindeki ifadesinden de yola çıkarak üstün yetenekli çocuğun sadece bilim, sanat veya teknolojik yönde ilerleme kaydetmesini değil aynı çabanın en başta onun doğru bir insan olması için karakter gelişimi konusunda da gösterilerek gelişimi bir bütün olarak sağlanmalıdır.

> *"Üstün yetenekli çocuklar elverişli gelişim ortamları ve uygun eğitim koşulları altında insanlık için büyük bir kazanım hâline gelebilecekleri gibi, varlıklarının ciddîye alınmadığı ortamlarda insanlık için yeri doldurulamaz büyük bir kayıp, bazı durumlarda da ciddî bir tehlike kaynağı hâline gelebilirler. İnsanın ahlâkî değerlerini ve manevî seviyesini yükseltecek bir eğitim ve rehberlik, bireysel ve toplumsal huzur ve refahın sağlanmasında her zaman en önemli bir faktör olarak karşımızda durmaktadır."* (Hökelekli ve Gündüz, 2004: 143)

Sonuç olarak üstün çocukların ailede, okulda, toplumda, millî seviyede ve dünya seviyesinde toplum mutluluğunu sağlayacak, ona hizmet eden problemlere karşı duyarlı olmasına yardım edecek şekilde eğitim hizmetleri düzenlenmeli ve çeşitli etkinlikler sunulmalıdır. Çocuğun yalnız kendi refah ve mutluluğu için değil ailesinin, arkadaşlarının, milletin hatta diğer milletlerin mutluluğunu isteyen bir seviyede duyarlı olmasına yardım edilmelidir. Onda başkalarının mutluluğu ve refahı için sorumluluk alma isteklerini harekete geçirecek şekilde durumlar yaratılmalı ve çocuğa başkalarının mutluluğu için çalışmanın hazzı tattırılmalıdır (Çağlar, 1974: 203).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, tablo halinde verilerek yorumları yapılmıştır. Bu doğrultuda alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bulgular ve yorumların verilmesinde önce betimleyici istatistik sonuçları daha sonra ise alt problemlere ilişkin görüşler doğrultusunda bir yol izlenmiştir. Ayrıca konu ile ilgili alıntılara yer verilerek açıklamalarımızın desteklenmesi sağlanmıştır.

3.1.ÖĞRENCİLERE AİT KİŞİSEL BİLGİLER

Tablo 10: Örnekleme Dâhil Edilen Öğrencilere Ait Kişisel özellikler

Değişkenler	**Değişkenlere Ait Özellikler**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	369	52,3
	Erkek	337	47,7
Sınıf Düzeyi	Lise 1	219	31,0
	Lise 2	190	26,9
	Lise 3	190	26,9
	Lise 4	107	15,2
Öğrencinin Algısına Göre Ailesinin Ekonomik Düzeyi	Orta altı	56	7,9
	Orta	518	73,4
	Orta üstü	132	18,7
Toplam		**706**	**100**

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin; %52,3'ü (369 kişi) kız ve %47,7'si (337 kişi) erkektir. Buna göre, kız ve erkek oranlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin; %7,9'u (56 kişi) orta altı sosyoekonomik düzeye, %73,4'ü (518 kişi) orta ve %18,7'si de orta üstü sosyoekonomik düzeye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise; %31'i (219 kişi) lise 1, %26,9'u (190 kişi) lise 2, %26,9'u (190 kişi) lise 3, %15,2'si (107 kişi) lise 4 şeklindedir. Buna göre lise 2 ve lise 3 sınıflarından eşit sayıda, lise1 sınıflarından bunlara yakın sayıda, lise 4 sınıflarından ise daha az sayıda öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Lise son sınıf öğrencilerinin, örneklem içinde daha az orana sahip olmalarının nedeni ise son sınıflara gelindikçe bu öğrencilerin kolejlere kaydığı ve merkezi sınava az bir süre kaldığından devam konusunda daha sıkıntı çıkardıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Okur- yazar değil	137	19,4	23	3,3
Okur-yazar	20	2,8	6	,8
İlkokul	171	24,0	105	14,9
0rtaokul	61	8,6	41	5,8
Lise	159	22,5	178	25,2
Üniversite	154	21,8	332	47,0
Vefat etmiş	4	,6	21	3,0
Toplam	**706**	**100**	**706**	**100**

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin annelerinin; %19,4'ü (137 kişi) okuryazar değil, %2,8'i (20 kişi) okuryazar, %24,'ü (171 kişi) ilkokul, %8,6'sı (61 kişi) ortaokul, %22,5'i (159 kişi) lise ve %21,8'i (154 kişi) üniversite mezunudur. 4 kişi ise annesi vefat ettiği için bu soruyu yanıtsız bırakmayı tercih etmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin babalarının ise; %3,3'ü (23 kişi) okuryazar değil, %0,8'i (6 kişi) okuryazar, %14,9'u (105 kişi) ilkokul, %5,8'i (41 kişi) ortaokul, %25,2'si (178 kişi) lise ve %47'si (332 kişi) üniversite mezunudur. Bu soruyu yanıtsız bırakan 21 öğrencinin ilgili verileri incelendiğinde babasının vefat ettiği anlaşılmıştır.

Tablo 12: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Genel Tutumlarına Göre Dağılımı

Genel Tutum	**Anne**		**Baba**	
	N	**%**	**N**	**%**
Demokratik	344	48,7	331	46,9
Aşırı koruyucu	222	31,4	156	22,1
Otoriter	111	15,7	149	21,1
İlgisiz	25	3,5	49	6,9
Kaybettim	4	,6	21	3,0
Toplam	**706**	**100**	**706**	**100**

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin annelerinin; %48,7'si (344 kişi) demokratik, %31,4',ü (222) aşırı koruyucu, %15,7'si (111 kişi) otoriter, %3,5'i (25 kişi) ilgisiz bir tutuma sahiptir. 4 kişi ise annesi vefat ettiği için bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin babalarının ise; %46,9'u (331 kişi) demokratik, %22,1'i (156) aşırı koruyucu, %21,1'i (149 kişi) otoriter, %6,9'u (49 kişi) ilgisiz bir tutuma sahiptir. 21 öğrenci babası vefat ettiği için bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

3.2. ÖĞRENCİLERİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE BU TUTUMLARIN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu başlık altında, *"Öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutum düzeyleri nedir? ve Öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutum düzeyleri; öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, ailelerinin ekonomik düzeylerine, kardeşler arasında teşkil ettiği yere, anne ve babasının genel tutumuna, anne ve babanın öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?"* şeklinde ifade edilen alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları verilmiştir.

3.2.1. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri

Tablo 13: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Tutum Ölçeği İfadeleri	N	X^2	S.d.	Tutum Düzeyi
3-DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmek istiyorum.	706	3,61	1,34	Oldukça
9-Zorunlu olmazsam da DKAB dersine girerdim	706	3,59	1,56	Oldukça
1-DKAB dersine girmekten zevk alıyorum.	706	3,55	1,37	Oldukça
4-DKAB derslerinde öğrendiklerimizin günlük yaşantımızı kolaylaştıracağına inanıyorum.	706	3,51	1,33	Oldukça
2-DKAB dersinde öğrendiklerimin güzel ahlâklı, iyi bir insan olmama katkı sağladığını düşünüyorum	706	3,50	1,36	Oldukça
6-DKAB derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.	706	3,32	1,36	Orta
7-DKAB dersleriyle ilgili merak ettiğim her konuyu, mutlaka araştırır, öğrenirim.	706	3,09	1,22	Orta
5-DKAB dersleri kendime olan güvenimi arttırdığını düşünüyorum.	706	2,97	1,35	Orta
8-DKAB derslerine ayrılan ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.	706	2,93	1,44	Orta

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin; DKAB dersine ilişkin tutumlarını ifade eden 9 maddenin 5'ine "yüksek (oldukça)" ve 4'üne de "orta" düzeyde sahip oldukları görülmektedir. En fazla sahip olunan tutum maddesi, "DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmek istiyorum.", en az sahip olunan tutum maddesi ise, "DKAB derslerine ayrılan ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum." maddesidir.

Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlara sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, 3,61- 2,97 arasında değişmektedir. Öğrencilerin DKAB dersine ilgilerinin, dersten hoşlanma durumlarının ölçülmesi amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeylerinin, olumlu ve "orta" ve "orta üstü" bir seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Kaya'nın "İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumları" adlı, 944 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında da öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%86'sının) DKAB dersine ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir (Kaya, 2001: 43).

Tablo 13'deki verilere göre öğrencilerin; düşüncelerinin genel anlamda DKAB dersinin zorunlu olmasından memnun oldukları, haftalık ders saatinin arttırılmasına gerek duymadıkları, fakat mevcut ders saatlerinin daha verimli geçirilmesinin sağlanması gerektiği yönünde olduğu anlaşılmaktadır.

3.2.2. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Tablo 14: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Değişkenler	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
DKAB Ortalama	Kız	369	355,65	131234,00	61384,00	,770
	Erkek	337	351,15	118337,00		
	Total	**706**				

* p<,05

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerinin DKAB dersine ilişkin tutumlarında farklılık doğuracak bir faktör olmadığı saptanmıştır.

Kaya'nın "İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumları" adlı, araştırmasına göre ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerinin öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları üzerinde etkisinin olmadığı (Kaya, 2001: 53) şeklinde tespit edilmiş olması araştırma bulgularımızı güçlendirmektedir.

Ancak Zengin'in "Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı 4.-12. sınıf düzeyindeki 3219 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında da öğrencilerin cinsiyetlerinin erkeklerin lehine olacak şekilde derse yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir (Zengin, 2013: 285).

Benzer konularda yapılan bu araştırmaların sonuçlarının aynı yönde olmamasından dolayı, cinsiyetin DKAB dersine ilişkin etkisi konusunda genel bir değerlendirme yapılamamaktadır.

3.2.3. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Tablo 15: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

DKAB Ortalama	Değişken	Değişken Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	Gruplar Arası Fark
	Sınıf Düzeyi	Lise 1	219	427,70	1 ile 2,3,4 2 ile 4
		Lise 2	190	339,57	
		Lise 3	190	321,59	
		Lise 4	107	283,02	
		Toplam	706		
		X^2: 47,35;	**Sd: 3;**	**P: ,000***	

* p<,05

Tablo 15'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [X^2 (3) =47,355; p<0,05].

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, lise1 öğrencilerinin en yüksek puanı, lise4 öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre, lise1 öğrencilerinin lise 2, 3, 4 öğrencilerinden; lise 2 öğrencilerinin ise lise 4 öğrencilerinden DKAB dersine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre örneklemimizin sınıf düzeyinin artması, DKAB dersine ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Zengin'in yaptığı araştırmasında da "sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB dersine yönelik olumlu tutumun azaldığı" tespit edilmiştir (Zengin, 2013: 286).

Benzer şekilde Kaya'nın araştırmasında "sınıf, okul ve yaş düzeyi yükseldikçe öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarının düştüğü" tespit edilmiştir. Kaya, bu durumu, "yaş düzeyinin artması ile beraber soyut ve eleştirel düşünceye geçişin, arkadaş, kitle iletişim araçları ve eğitim gibi değişkenlerin etkisi" ile ilişkilendirmiştir (Kaya, 2001: 55).

K. E. Hyde'e göre, sınıf düzeyinin artmasının öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarında düşme görülmesinin nedenleri;

> "*Çocukluk çağında dinî konulara ilginin yüksek olmasına rağmen, bu ilginin, sağlıklı bir yönlendirme olmazsa, zamanla azaldığını gittikçe daha az öğrenme isteği duyulduğunu ve nihayet inkâr edici bir tutuma dahi dönebildiğini örneklerle ortaya koymuştur. Ayrıca dine karşı ilgisizliğin tenkitçi düşüncenin ortaya çıktığı zamana tesadüf ettiğini, bu dönemde dinî gerçekler bir tahlile tabi tutulmadan karmaşıklığını muhafaza eder bir halde reddedildiğini ifade etmiştir.*" (Selçuk, 2015: 26-27)

Ayrıca dinî bilgilerin yaşanan dünya ile bağdaşmaması da gençlerin dinsel öğretileri gereksiz bulması sonucuna yol açabilir. Çocukluk döneminde din eğitim ve öğretimi kültürel geçiş sağlanamazsa bazı gençler dinî malzemeyi çağdaş bulurken, bazıları ise hep o özelliğin sürdürülmesi gerektiğini savunur hâle gelebilirler. Dolayısıyla çocukların gelişmelerine yardımcı olacak ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir din eğitimi programı gerekmektedir. Böylelikle çocuk ilerde kendisini bekleyen soru dizelerine ve şüphelere karşı hazır olacaktır (Selçuk, 2015: 38).

3.2.4. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi

Tablo 16: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Değişken	Değişken Düzeyi	N	Sıra Ort.	Gruplar Arası Fark
DKAB Ortalama	Ekonomik Durum	Orta altı	56	404,71	3 ile 1,2
		Orta	518	367,70	
		Orta üstü	132	276,05	
		Toplam	706		
		X^2: 25,10;	**Sd: 2;**	**P: ,000***	

* p<0,05

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarında ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [X^2 (2) =25,10; p<0,05].

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ekonomik düzeyi orta altı olan öğrencilerin en yüksek puanı, ekonomik düzeyi orta üstü olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre, ekonomik düzeyi orta ve orta altı olan öğrencilerinin, ekonomik düzeyi orta üstü olan öğrencilerinden DKAB dersine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmamızda sosyoekonomik düzey ile DKAB dersine ilişkin tutum arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kaya'nın araştırmasında ailesinin ekonomik durumunu yüksek, orta ve düşük olarak algılayanlar arasında önemli bir fark görülmediği tespit edilmiştir. Kaya'nın ulaştığı bu sonuca Zengin'in araştırmasında da ulaşılmıştır (Kaya, 2001: 57; Zengin, 2013: 287).

Güngör'e göre, çocuğun ailesi hangi sosyal ve ekonomik çevreye dâhil bulunuyorsa, ahlâk değerleri ve terbiye imkânları bakımından da o çevrenin özelliklerini gösterecektir. Sosyal tabakalar arasında görülen terbiye farkları, bu insanların hayat şartları ve değer yargıları arasındaki farklardan ileri gelmektedir (Güngör, 2008: 88-90). Gelir dağılımı bakımından orta gelirli ailelerden gelen çocuk ve gençlerin başarılarının, yüksek gelirli olanlardan daha yüksek olması, (Köknel, 1881: 150) ve benzer şekilde sosyoekonomik düzey açısından orta tabakalarda bulunan ailelerin çocuklarının genellikle ahlâkî vicdan bakımından da daha kuvvetli olması (Güngör, 2008: 88-90) durumlarıyla verilerimizden elde ettiğimiz orta düzey ekonomik duruma sahip öğrencilerin DKAB dersine ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip olmaları genel olarak birbirini destekleyecek sonuçlar olması bakımından önem arz etmektedir.

Ayrıca Güngör, gruplar üzerinde etkili olan bu durumun, toplumlar için de geçerli olduğunu ileri sürmüştür. Şöyle ki, ileri derecede sanayileşmiş bir toplum, insan münasebetleri bakımından geri kalmış veya aynı ölçüde gelişmemiş olabilir. Buna karşılık, iktisadî bakımından az gelişmiş bir ülkenin ahlâk hayatı son derece ahenkli insan münasebetlerinin gelişmesine imkân verebilir. Şu halde toplumda teknik değişmelerle sosyal değişmelerin birbiriyle dengeli bir şekilde yürütüldüğü söylenemez. İşte bu dengesizlikler, ister istemez fert psikolojisi üzerinde de etkilerini göstermekte ve fertte de iktisadî gelişmişlik ve sosyal değişmenin dengesizlik oluşturabildiği sonucuna varılmaktadır (Güngör, 2008: 23).

Yukarıdaki açıklamalardan anladığımız kadarıyla, iradenin güçlü olması için insanın her türlü aşırılıktan uzak, orta halli bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir. (Aydın, 2013: 275)

3.2.5. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Cinsiyet Kardeşler Arasında Teşkil Ettiği Yere Göre İncelenmesi

Tablo 17: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının, Kardeşler Arasında Teşkil Ettiği Yere (Kaçıncı çocuk olması yönüyle) Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Değişken	Değişken Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Gruplar Arası Fark
DKAB Ortalama	Ailenin Kaçıncı Çocuğu	İlk	233	333,27	2 ile 1,3,4
		Orta	267	399,25	
		Son	189	320,98	
		Tek	17	273,82	
		Toplam	706		
		X^2: 23,15;	**Sd: 3;**	**P: ,000***	

* p<,05

Tabloda 17'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarında; çocuğun kardeşler arasında bulunduğu sıraya göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [X^2 (3) = 23,15; p<0,05].

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kardeşler arasında orta sırada olan öğrencilerin en yüksek puanı, ailenin tek çocuğu olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre, kardeşler arasında orta sırada olan öğrencilerin, ailenin ilk, son ve tek çocuğu olan öğrencilerine göre DKAB dersine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Uğurel-Şemin'in (1952) araştırması paylaşma konusunda, bencil davranış ile aile genişliği arasında olumsuz bir ilişki ortaya koymuş, denekler arasında en bencil davranış küçük ailelerden gelen deneklerde gözlenmiştir. Benzer bir şekilde Keasey (1971) de üst düzeydeki ahlâkî yargının yoğun sosyal katılım olanağı olan çocuklarda daha erken geliştiğini (Çileli, 1986: 80) ortaya koyan bu çalışmalar bizim çalışmamızdaki tek çocuğun en düşük puanı alarak DKAB dersine ilişkin en düşük tutuma sahip olması durumunu desteklemektedir.

Çocuğun aile içerisinde teşkil ettiği yerin çocuğun kişilik gelişiminde önemli olduğu, ancak alan araştırmalarında üzerinde yeterince durulmadığını düşündüğümüz bu konunun üzerinde durmanın hem gerekli, hem de faydalı olacağını düşünüyoruz. Bu konu üzerinde, eserlerinde ısrarla duran Adler'e göre bir insan için yargıya varırken onun yetiştiği ortamın önemi büyüktür. Bir çocuğun kardeşler arasında işgal ettiği yer de kendine özgü böyle bir ortamdır (Adler, 2014a: 179). Çünkü bir çocuğun aile içerisindeki yeri, çocuğun doğarken birlikte getirdiği bütün içgüdülere, tepkilere, yeteneklere vb. biçim ve renk verebilmektedir (Adler, 2015: 91). Bu bağlamda, bir aile içerisinde bir tek çocuğun statüsü ile yaşça daha büyük veya daha küçük olan çocukların statüleri; abla, ağabey, ortanca çocuk ve en küçük kardeş statüleri, bireyin doğumuyla birlikte kabul etmek zorunda olduğu statülerdir. Bu statülerin gerektiği rolleri oynamak, Adler'in önemle işaret ettiği gibi, aynı aile çevresi içerisinde, aşağı yukarı aynı kalıtım temeline sahip olan çocuklar arasındaki kişilik farklarına sebep olmaktadır (Adler, 2015: 122).

Araştırmamızda ailede ortanca çocuk olan öğrencilerin en yüksek puanı almaları; ailenin tek çocuğu olan öğrencilerin ise en düşük puanı almaları nedeniyle bu iki ayrı statüden ayrıca bahsetmek istiyoruz.

Ortanca çocuklarda önlerinde birilerinin bulunup onlara üstünlük taslaması güçlü bir uyarı hissetmelerine neden olur. Dolayısıyla yaşamlarını daha çok yarış havasında biçimlendirip herkesin önüne geçmek için harıl harıl çalışırlar. Sıklıkla bir güçlülük ve üstünlük eğilimindedirler. Bu bağlamda ortanca çocuğun genellikle başarılı olmaları beklenilebilir. Ancak tek çocuğun, kendine özgü bir durumu vardır. Anne ve babanın bir seçim olanağı olmadığından, bütün ilgi bu çocukların üzerine toplanır. El üstünde tutulup şımartılır çoğu kez, herhangi bir güçlükle karşılaşmamaya alışır; çünkü ne zaman bir güçlük baş gösterse hemen yolundan temizlenmiştir. Gelecek hesabı yapmaz ve dolayısıyla da geleceğe dair hazırlığı yoktur, güçlüklere karşı oldukça zayıftır, hatta bazen bir asalak gibi yaşar (Adler, 2014a: 179-185).

Çocuğu sosyal hayata ilk hazırlayan kurum aile olduğunda çocuğun gelişiminde ailenin fertleri olan kardeşlerin etkisini arttırmaktadır. Her türlü paylaşımın gerçekleştiği çok çocuklu ailelerin çocuklarının sosyal hayata uyumu

daha kolay gerçekleştirmektedir. Bu durumda tek çocuklu ve özellikle eğer erkek çocuk ise ailelerin farklı problemlerle karşılaşması yüksek muhtemeldir. Genellikle bu çocuklarda güçlü bir bencillik duygusu, çekingenlik ya da öz güven problemi görülmektedir. Ancak tek çocuğa sahip ebeveynlerin bilinçli olmaları ve gerekirse konu ile ilgili uzmanlardan yardım alması önerilmektedir (Yavuzer, 2014: 114-120).

3.2.6. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Annenin ve Babanın Çocuğa Karşı Genel Tutumuna Göre İncelenmesi

Tablo 18: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Anne ve Babanın Çocuğa Karşı Genel Tutumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Değişken	Değişken Düzeyi	N	Sıra Ort.	Gruplar Arası Fark
DKAB Ortalama	Annenin Çocuğa Karşı Genel Tutumu	Demokratik	344	356,97	4-1,2,3
		Aşırı koruyucu	222	362,32	
		Otoriter	111	351,68	
		İlgisiz	25	218,72	
		Kaybettim	4	458,25	
		X^2: 12,51 ; Sd: 4; P: ,014*			
	Babanın Çocuğa Karşı Genel Tutumu	Demokratik	331	351,92	——
		Aşırı koruyucu	156	383,15	
		Otoriter	149	338,84	
		İlgisiz	49	331,84	
		Kaybettim	21	312,76	
		X^2: 5,48 Sd: 4; P: ,241			

*p<,05

Tablo 18'deki veriler birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarında; annenin çocuğa karşı genel tutumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı [X^2 (4) =12,51; p<0,05], fakat babanın çocuğa karşı genel tutumuna göre en düşük puan ilgisiz tutum almakla beraber istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı [X^2(4) =5,48; p>0,05] tespit edilmiştir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, annesinin aşırı koruyucu olduğunu düşünen öğrencilerin en yüksek puanı, annesinin ilgisiz olduğunu düşünen

öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre, annelerinin aşırı koruyucu, demokratik ve otoriter olduğunu düşünen öğrencilerin, annelerinin ilgisiz olduğunu düşünen öğrencilerine göre DKAB dersine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin en olumsuz etkilendiği tutumun, ailesinin kendisine karşı ilgisiz kaldığı durumlarda ortaya çıktığı görülmektedir.

Kaya'nın araştırmasında da araştırmamızla aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre anne ve babanın çocuğa karşı genel tutumunun DKAB dersine ilişkin etkisinde en düşük puanı hem annede hem de babada ilgisiz ebeveynler almıştır. Anne tutumunda göre anlamlı farklılıklar mevcutken; babanın genel tutumunun öğrencinin derse ilişkin tutumunda anlamlı fark yaratacak bir faktör olmadığı ortaya çıkmıştır. Annenin tutumuna göre anlamlı farklılaşma ise otoriter anne tutumu ve ilgisiz anne tutumu arasında olduğu tespit edilmiştir (Kaya, 2001: 60-61).

> "*Anne baba tutumları, gerek bir değerin öğretilişiyle ilgili özel bir tutum, gerekse her konuda çocuğa modellik eden genel tutum olsun, çocuğun model alması sonucu taklit ve özdeşleşme yoluyla çocuk tarafından benimsenir ve alışkanlık hâline gelerek onun ayrılmaz parçasını oluşturur. Bu nedenle anne baba tutumları çocuğun eğitilmesinin temel taşıdır. Anne ve babanın çocuklarıyla arasındaki ilişkilerine ve disiplin anlayışına göre, aileler, değişik şekillerde sınıflandırılır."* (Aydın, 2013: 34-45)

Nitekim araştırmamızda DKAB dersine ilişkin en az olumlu tutuma sahip olan çocukların, annelerinin kendilerine karşı ilgisiz gören öğrenciler olması; ilgisiz anne-baba tutumu üzerinde ayrıca durmamızı gerektirmektedir.

"İlgisiz anne-baba tutumu; çocuğun maddî ve manevî ihtiyaçlarına karşı duyarsız, sevgi ve şefkati yetersiz, kontrolü gevşek anne baba tutumudur." Böyle ailelerde çocuklar kindar, kavgacı, isyankâr, saldırgan, suça eğilimli, güvensizdirler. Bu ailelerin çocukları sosyal hayata karıştığında bazen iyi arkadaş çevresiyle ilişki kurarak kendini toparlayabilme şansı yakalasa da genellikle zararlı gruplara karışarak

birer suçlu bireyler olmaktadırlar (Aydın, 2013: 40). Dolayısıyla otoriteyi temsil edenler, gevşek, çocukların ve davranışlarına aldırış etmeyen vurdumduymaz olmamalıdır. Makul seviyede otoriteyi temsil etmelidir (Çağlar, 1974: 126).

Ahlâk gelişimi üzerinde anne-baba tutumunun etkisi, yapılan bazı araştırmalarca da ifade edilmiştir. DKAB dersi bir ahlâk dersi de olması itibariyle, ahlâk konusunda yapılan araştırmalarca desteklenmesi tarafımızca uygun görülmektedir. Örneğin Stanley (1975); ahlâk eğitimi programlarının başarılı olabilmesi için, ana babanın da aile yapısını âdil ve demokratik yönde değiştirilmesi doğrultusunda eğitimin programına katılmalarının gereğini, ergenler üzerine yaptığı araştırma bulgularına dayanarak belirtmektedir (Çileli, 1986: 87).

Piyaget'nin yetişkin baskısından bağımsızlığın ahlâkî gelişimi olumlu yönde etkilediği doğrultusundaki görüşü üzerinde yapılan araştırmalardan Abel'in (1941) de ıslah evinde ergenlik çağındaki kız çocuklar üzerindeki araştırma bulguları tarafından doğrulanmıştır. Abel, devamlı otoriteye karşı geldikleri için cezalandırılan deneklerin; pasif, sessiz ve uyumlu deneklerden, olayların altında yatan nedene ilişkin yargılarında, daha olgun ahlâkî yargı düzeyi gösterdiklerini belirlemiştir. Ayrıca Boehm (1957) tarafından, demokratik çocuk yetiştirme yöntemlerinin, çocuğun olgun, bağımsız yargı gelişimindeki olumlu etkisini belirleyen araştırması ile doğrulanmıştır (Çileli, 1986: 80).

Sonuç olarak özellikle anne olmak üzere anne-babanın çocuğa karşı genel tutumunun çocuğun hem DKAB dersine ilişkin tutumunu, hem de ahlâk gelişimini etkilediği anlaşılmaktadır. Nitekim ebeveynin ilgisiz tutumu diğer kişilik özelliklerini olumsuz etkilediği gibi, öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutum düzeyinin düşmesine" de neden olmaktadır (Kaya, 2001: 61).

3.2.7. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre İncelenmesi

Tablo 19: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Değişken	Değişken Düzeyi	N	Sıra Ort.	Gruplar Arası Fark
DKAB Ortalama	Anne Eğitim Durumu	1.Okuryazar değil	137	413,64	1 ile 4,5,6; 2 ile 5,6
		2.Okuryazar	20	336,15	
		3.İlkokul	171	392,25	
		4.Orta okul	61	342,34	
		5.Lise	159	322,88	
		6.Üniversite	154	292,55	
		7.Annesini kaybetmiş	4		
		Toplam	706		
		X^2: 36,84;	**Sd: 6;**	**P: , 000***	

* p<,05

Tablo 19'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarında annelerinin öğrenim düzeyine göre [X^2 (6) =36,84; p<,05] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Anne eğitim düzeyi sıra ortalamaları dikkate alındığında, annelerinin eğitim düzeyi en düşük olan öğrencilerin en yüksek puanı; annelerinin eğitim düzeyi en yüksek olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre, anneleri okur-yazar olmayan öğrencilerin; anneleri ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre DKAB dersine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yani annenin eğitim düzeyi yükselmesi, öğrencinin DKAB dersine ilişkin tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Kaya'nın araştırmasında da "anne ve babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarının düştüğü" tespit edilmiştir (Kaya, 2001: 58).

Buna yakın bir sonuç da Zengin'in araştırmasında ortaya çıkmıştır. Buna göre;

> *"İlkokula gitmemiş annelerin çocuklarının DKAB dersine yönelik tutumu en yüksek çıkarken, en düşük tutum üniversite mezunu annelerin çocuklarında görülmektedir. İlkokula gitmemiş babaların da çocuklarının DKAB dersine yönelik tutumu en yüksek çıkarken, en düşük tutum üniversite mezunu babaların çocuklarında görülmektedir. Üniversite mezunu anne ve babaların çocuklarının derse karşı tutumlarında ilkokula gitmemiş, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu anneve babaların çocuklarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir."* (Zengin, 2013: 288)

3.2.8. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre İncelenmesi

Tablo 20: Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Değişken	Değişken Düzeyi	N	Sıra Ort.	Gruplar Arası Fark
DKAB Ortalama	Baba Eğitim Durumu	1.Okuryazar değil	23	355,24	6 ile 3,4,5
		2.Okuryazar	6	323,33	
		3İlkokul	105	411,33	
		4.Orta okul	41	418,39	
		5.Lise	178	368,85	
		6.Üniversite	332	321,97	
		7.Babasını kaybetmiş	21		
		Toplam	706		
		X^2: 22,53;	**Sd: 6;**	**P: ,001***	

* p<,05

Tablo 20'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarında, babalarının öğrenim düzeyine göre [X^2 (6) =22,53; p<,05] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Baba eğitim düzeyi sıra ortalamaları dikkate alındığında, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin en yüksek puanı; babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre, babaları ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerinden DKAB dersine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durumda babanın eğitim düzeyi ile çocuğun DKAB dersine ilişkin tutumu arasında olumsuz bir ilişkinin söz konusu olduğu görülmektedir.

Öğrencinin DKAB dersine ilişkin tutumlarını; anne ve babalarının eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığında, anne eğitim durumuna göre gruplar arasında farkların, baba eğitim durumundan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda da çocukların sosyal gelişimlerini etkilemekte, babanın eğitim düzeyinden çok anne eğitim düzeyinin etkili olduğunu göstermiştir (Başaran, 1992: 44). Bunun nedeni ise çocukların eğitimleriyle daha çok annenin ilgili olması ile açıklanabilir.

Ancak genel olarak, “sosyo-ekonomik düzey, gelir, eğitim ve meslek olmak üzere üç değişkenin karışımıysa da bu değişkenlerin en önemlisinin eğitim değişkeni” olduğu belirtilmektedir (Morgan, 1989: 376).

3.3. ÖĞRENCİLERE GÖRE DİNÎ BİLGİLERİNİ EN ÇOK ÖĞRENDİKLERİ YERLER

Bu başlık altında, *"Öğrencilerin dinî bilgilerini en çok öğrendikleri üç yer neresidir?"* şeklinde ifade edilen alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar verilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin Dinî Bilgilerini Öğrenmede En Çok Etkili Olduğunu Düşündüğü Üç Yere Göre Çoklu Yanıtların Analizi (Multiple Response Analyze)

Dinî Bilginin Öğrenildiği Yer	N	Tercihler Toplamı (1857) İçinde Oranı (%)	Tercih Eden Kişi Sayısının, Katılımcılar (706) İçinde Oranı (%)	Sıralamaya Göre Tercih Eden Kişi Sayısı		
				1.Sırada	2.Sırada	3.Sırada
Ailem	549	29,2	77,9	406	92	51
DKAB dersleri	447	23,8	63,4	136	203	108
Dinî içerikli kitaplar	262	14,0	37,2	40	110	112
Camii ve Kuran Kursları	198	10,5	28,1	30	92	76
Arkadaşlarım	195	10,4	27,7	30	62	103
İnternet	119	6,3	16,9	30	20	69
Radyo ve TV kanalları	98	5,2	13,9	15	32	51
Hiçbir yerden	6	0,3	0,9	6	0	0
Dinî Cemaatler ve Medreseler	4	0,2	0,6	3	0	1
Toplam	1878	100	266,4	706	706	706
Eksik bırakılan tercih sayısı				**10**	**95**	**135**

(Kişi sayısı x tercih sayısı: 706 x 3 = 2118; toplam tercih + kayıp veri: 1878+240=2118)

Tablo 21'deki verilere göre, öğrencilerden dinî bilgilerini en çok öğrendikleri üç yeri, en önemlisi bir olmak üzere sıralamaları istenen soruda, en çok tercihi ailenin aldığı ve onu az bir farkla DKAB derslerinin takip ettiği ortaya çıkmaktadır.

Acuner'in "14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlâkî Yargı Gelişimi ve Ahlâk Eğitimi." adlı araştırmasında da, dinî bilgilerin en çok öğrenildiği kaynak olarak, aile

birinci sırada, DKAB dersleri ise ikinci sırada seçilerek araştırmamızla aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Acuner, 2004: 66).

Çocuk dindarlığının gelişmesinde ve uyanmasında çevrenin büyük bir etken olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla çocuğun içinde bulunduğu belli bir kültür çeşidinîn özelliklerini yansıtır. Çocuğun dinînin de bu çevre içinde renklenmesi ve kendine özgü rengini yansıtması tabii sayılmalıdır. Eğitici ve öğretici dış etkenler denince, çocuğun eğitiminde önemli rolü olan resmi ve resmi olmayan eğitim kuruluşları ve unsurları göz önünde tutulursa başta, annesi ve babası olmak üzere oyun ve okul arkadaşları, yakınları, yakın komşuları, okul, camii ve katıldığı dinî kursları, okuduğu kitap, gazete ve dergiler, televizyon programları ve sinema filmleri, dinlediği radyo programları, görüştüğü diğer insanlar, gördüğü dinî sanat eserleri vb. akla gelir (Yavuz, 1983: 44-46).

"Çocuk daha okula başlamadan önce çevresinde dinî kavramlarla karşılaşmakta, ailesinin sosyal özelliklerine göre bir takım dinî törenlere katılmakta hatta informal düzeyde bile olsa din eğitimi almaya başlamaktadır." (Altaş, 2004b: 86)

Selçuk'un, ilkokullarda din kültürü ve ahlâk öğretiminin verimliliği adındaki çalışmasında da, öğretmenlerle yaptığı görüşmelere göre, öğretmenler, dinî kavramlardan, dinî uygulamalardan haberli gelen öğrencilerin soruları ile dinî faaliyetlerle daha az ilgili olan ailelerden gelen öğrencilerin sordukları sorular arasında farklılıklar gözlediklerini ifade etmişlerdir (Selçuk, 2015: 148).

Genel olarak ana-babalarla çocuklarının tutumları arasındaki benzerlikler farklılıklardan daha fazladır. Ana-babalar ile çocukların tutumlarını karşılaştıran araştırmalar, özellikle politik ve dinsel tutumları arasında büyük benzerlikler olduğuna işaret etmektedir. 1699 lise son sınıf öğrencileri ve 1992 anne-babanın dâhil edildiği araştırmada hem ana-babalara, hem de öğrencilere dinsel ve politik eğilimleri ile ilgili sorular sorulmuş ve bunun sonucunda en yüksek benzerliğin dinsel eğilimlerin olduğu görülmüştür. Bunun dışında yapılan başka çalışmalar da ana-babalarla çocukların özel bir takım konulara ilişkin tutumları arasındaki

benzerliğin, dinsel ve politik tutumlar arasındaki genel benzerlik kadar büyük olmadığını ortaya koymuştur (Morgan, 1989: 375).

Gerek detaylandırarak verdiğimiz açıklamalarda, gerek araştırmamızın verilerinde, çocuğun dinî bilgisini öğrenmede en etkili unsurun aile olduğu anlaşılmaktadır. Selçuk'a göre bunun nedeni, "çocuğun küçük yaşlardan itibaren aile içinde dindar veya dine karşı kayıtsız olmaya başlaması ve küçüklerin ilk din dersi öğretmenlerinin aile fertleri"nin olmasıdır. Ancak öğrencilerin aileden getirdiği bilgilerin doğru olanlarını pekiştirmek, yanlış olanlarını düzeltmek, eksikleri gidermek ise okulun görev ve sorumluluğudur (Selçuk, 2015: 150). Ayrıca Selçuk'un, DKAB öğretmenleriyle yaptığı görüşmeler sonucunda da, öğrencilerin DKAB dersine olan ilgilerinin çok yüksek olduğunu tespit etmesi (Selçuk, 2015: 126) bizim araştırmamızda da öğrencilerin aileden hemen sonra DKAB derslerini seçmiş olması bakımından önem arz etmektedir.

Ülkemiz gençlerinin dinî inanç ve değerlere ilgi derecesinin her zaman yüksek düzeyde olduğu, gerek lise gerek üniversite düzeyinde öğrenimlerini sürdüren gençlerimizin büyük çoğunluğunun temel dinî inançlara bağlılığını sürdürmekte olup, dinîn onların hayatının ayrılmaz ve önemli bir boyutunu oluşturduğunu, dine ilgisiz ya da olumsuz bir tutum sahibi olanların küçük bir azınlık grubu oluşturduğu, seksenli yıllara gelindiğinde ise ülkemizde eğitim programlarına giren "zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" derslerinin etki ve yardımıyla gençlerin dünyasında daha bir belirginlik kazanmaya başladığı yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda da doğrulanmıştır (Hökelekli, 2002: 16-17).

Örneklemimizdeki öğrenciler üzerinde, dinî bilgilerini öğrenmede, dinî içerikli kitapların üçüncü sırada etkili unsur olduğu görülmektedir. Ancak bu durumun örneklem grubumuzdaki öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü okuma ilgisinin yoğunluğunda, gerekse okuma miktarında, bireysel farklılıkların önemi büyüktür. Nitekim üstün yetenekli çocukların, normal çocuklardan iki veya üç kat daha çok kitap okudukları ve okuma amaçlarının daha çok bilgi edinmek noktasında olduğu bilinmektedir (Yavuzer, 2015: 91). Araştırmamızda ulaştığımız bu sonucu, yapılan diğer araştırmalarla kıyasladığımızda da söz konusu durumun bizim örneklemimize özel bir durum olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda Acuner'in örneklemimizdeki öğrencilerle aynı yaş özelliğine sahip olan, normal ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, dinî içerikli yayınların, öğrencilerin bilgi edinmeleri üzerinde pek etkili olmadığı (Öğrencilerin sadece %2,1'i etkili olduğunu düşünmektedir.) görülmüştür (Acuner, 2004: 66).

Öğrencilerin dördüncü sırada camii ve Kuran kurslarından dinî bilgilerini edindikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum ise son yıllarda özellikle yaz Kuran kurslarının iyileştirilmesi, yaygınlaştırılması sonucu olarak daha çok öğrencinin bu durumdan istifade etmesinin sağlanmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin dinî bilgilerini edinmelerinde daha sonra ise sırası ile, arkadaş, internet, radyo ve TV kanallarının etkili olduğu görülmektedir. Bu dört unsurun -beraber değerlendirildiğinde- öğrencilerin %21,9'u üzerinde etkili olması ise üzerinde durulması gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Morgan'a göre bu durum, çocuklar büyüdükçe ana-babalarının, onların tutumlarının üzerinde etkilerinin azalması ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte, çocuklar üzerinde diğer sosyal etkilerin rolünün giderek fazlalaşmasıyla ilişkilidir. Ayrıca Morgan; bu dönem boyunca, tutumların oluşmasında akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim olmak üzere üç ana etkenin rol oynadığını ifade etmiştir (Morgan, 1989: 375).

3.4. ÖĞRENCİLERİN DEĞER TERCİH SIRALAMALARI VE BU SIRALAMALARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu başlık altında öğrencilerden en çok önemsedikleri beş değeri seçip en önemlisi 1 olmak üzere 1'den 5'e kadar sıralamaları istenmiştir. Bu bağlamda "*Öğrencilerin değer tercih sıralamaları nedir ve bu sıralamaları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?*" şeklinde ifade edilen alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları verilmiştir.

3.4.1. Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarının İncelenmesi

Tablo 22: Öğrencilerin En Çok Önemsedikleri Beş Değeri Sıralamalarına Göre Çoklu Yanıtların Analizi (Multiple Response Analyze)

Değerler	N	Tercih-ler Toplamı (3318) İçinde Oranı %	Tercih Eden Kişi Sayısının Katılımcı-lar(674) İçinde Oranı %	Sıralamaya Göre Tercih Eden Kişi Sayısı				
				1. N	2. N	3. N	4. N	5. N
Aile kurumuna önem verme	320	9,6	47,5	200	60	28	21	11
Namuslu olmak	240	7,2	35,6	81	65	41	34	19
Âdil olma	188	5,7	27,9	19	31	44	52	42
Güvenilir olmak	181	5,5	26,9	25	30	52	43	31
Dürüstlük	168	5,1	24,9	23	39	44	32	30
Saygı	164	4,9	24,3	17	25	43	44	35
Güven	151	4,6	22,4	23	33	37	36	22
Sevgi	149	4,5	22,1	24	28	24	35	38
Bağımsızlık	144	4,3	21,4	39	39	30	15	21
Kardeşlik	140	4,2	20,8	13	22	25	33	47
Sözünde durmak	131	3,9	19,4	17	44	31	16	23
Samimiyet	114	3,4	16,9	11	23	24	31	25
Doğruluk	111	3,3	16,5	27	22	28	20	14
Sağlıklı olmaya önem verme	107	3,2	15,9	33	39	10	11	14
Hoşgörü	101	3,0	15,0	18	13	22	19	29
Emanete riayet etmek	79	2,4	11,7	7	16	24	16	16
Bilimsellik	78	2,4	11,6	10	14	23	17	14
Hakikat sevgisi	74	2,2	11,0	32	10	18	6	8
Vatanseverlik	68	2,0	10,1	19	18	16	7	8
Temizlik	68	2,0	10,1	3	12	13	17	23
Sabır	60	1,8	8,9	4	13	6	15	22
Alçak	56	1,7	8,3	7	6	11	12	20

gönüllülük								
Çalışkanlık	54	1,6	8,0	1	6	13	18	16
Dayanışma	51	1,5	7,6	2	5	9	14	21
Duyarlılık	50	1,5	7,4	2	9	8	12	19
Yardımseverlik	48	1,4	7,1	0	10	10	15	13
Sorumluluk	46	1,4	6,8	3	6	8	17	12
Fedakârlık	43	1,3	6,4	2	9	8	12	12
Cömertlik	37	1,1	5,5	1	5	4	7	20
Yumuşak huyluluk	25	0,8	3,7	4	3	2	7	9
Paylaşımcı olmak	22	0,7	3,3	1	1	4	9	7
Ölçülülük	18	0,5	2,7	0	0	3	4	11
Estetik duyarlılık	15	0,5	2,2	2	3	0	5	5
Kanaatkarlık	13	0,4	1,9	0	2	2	5	4
Misafirperverlik	4	0,1	0,6	0	0	2	1	1
Toplam	3318	100	492,3	670	661	667	658	662
Kayıp veri			4,5	36	45	39	48	44
Genel toplam				**706**	**706**	**706**	**706**	**706**

Tablo 22'deki veriler incelendiğinde örneklem grubumuzdaki öğrencilerin en çok "aile kurumuna önem verme" değerini önemsedikleri görülmektedir. İkinci olarak en çok tercih ettikleri değer "namuslu olmak" değeridir. 3.sırada "âdil olmak", 4.sırada "güvenilir olmak" ve 5.sırada "dürüstlük" değeri en çok tercih almıştır.

Öğrenciler tarafından seçilen diğer değerler sırasıyla, saygı, güven, sevgi, bağımsızlık, kardeşlik, sözünde durmak, samimiyet, doğruluk, sağlıklı olmaya önem verme, hoşgörü, emanete riayet etmek, bilimsellik, hakikat sevgisi, vatanseverlik, temizlik, sabır, alçak gönüllülük, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, yardımseverlik, sorumluluk, fedakârlık, cömertlik, yumuşak huyluluk değerleriyken; öğrencilerin en az "misafirperverlik" değerine önemsedikleri daha sonra bu değeri kanaat, estetik duyarlılık, ölçülülük ve paylaşımcı olmak değerlerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablodaki verilerden ilk değerlendireceğimiz husus, "aile kurumuna önem verme" değerinin; öğrencilerin %47,5'i (320 kişi) tarafından ilk beş tercihten birine yerleştirmesidir ve bu öğrencilerden 200'ü için birinci sırada tercih edilen bir değer olmasıdır.

Eğitimin; zaman ve mekân kavramına bakılmaksızın her zaman ve her yerde gerçekleştirilmesi beklenmekle ve istenmekle beraber, temelinin aileye dayandığı da

bilinen bir gerçektir. Eğitimin en iyi gerçekleştirildiği yer olan aile vasıtasıyla, insanlar temel değerlerini yeni nesillere aktarır. Dolayısıyla "İlk dinî ve ahlâkî bilgi ve tutumları ailesinden öğrenen bireyin eğitiminde ailenin en önemli diğer bir fonksiyonu ise çocuğun temel ruhî ihtiyaçlarını karşılamasıdır (Aydın, 2013: 28). Bu bakımdan çocuk terbiyesinde, ne okul ne de başka bir eğitim ocağı aile kadar önemli olabilir. Nitekim ahlâk anlayışları ve sosyal rejimleri birbirinden çok farklı olan ülkelerde bile aileye aynı derecede büyük önem verildiği görülmektedir (Güngör, 2008: 40).

Kağıtçıbaşı'nın "çocuğun değeri" konulu kültürlerarası araştırmasında ise, söz konusu durumun dünyanın batılı olan ve batılı olmayan ülkelerine göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, Batılı olmayan dünyanın büyük bir bölümünde insan ilişki biçimleri "bağlılık kültürü" şeklinde olduğu görülmüştür. Endonezya, Kore, Singapur, Tayvan, Tayland ve Türkiye'de ülke nüfuslarını temsil edici örneklemlerle yapılan bu araştırmada çocuklara atfedilen değerler, ailedeki bireylerin birbirlerine olan bağımlılığını ve bağlılığa dayanan aile kültürünü göstermiştir. Aynı araştırmada Almanya ve Amerika'daki aile değerleri ise bağlılığı reddeden, özerklik ve kendine güveni vurgulayan bir kültüre işaret etmiştir. "Bu bağımlılık zaman içinde önce çocuğun ana-babasına bağımlılığı, sonra da yaşlılıkta ana-babanın yetişkin evlatlarına bağımlılığı şeklindedir. Bu, bireysel başarıdan çok, karşılıklı dayanışma değerlerinin toplumsallaşmasına neden olan bir aile kültürüdür." (Kağıtçıbaşı, 1990: 22-23)

Örneklem grubumuz tarafından aile kurumunun bu kadar önemsenmesi, örneklem grubumuzun sahip olduğu özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Çünkü yapılan araştırmalara göre üstün yetenekli çocukların yetişkinlik çağlarında, evlenme oranlarında normale aykırı bir durumla karşılaşılmamakla beraber boşanma oranlarının düşüklüğü dikkat çekmektedir (Gökdere ve Çepni, 2003: 95).

Yapılan araştırmalarda, yüksek sosyal ilgi sahibi kişilerin, hayatlarının bir gayesi olarak para peşinde koşmadıkları; onlar için en önemli gayenin mutlu bir aile sahibi olmak, bir toplumun lideri olmak, sosyal ve ekonomik adaletsizliklerle savaşarak onları düzeltmek olduğu ortaya çıkarmıştır (Adler, 2015: 56). Bizim araştırmamızda da öğrencilerin aile kurumuna önem verme ve âdil olma değerlerini

hem çok yüksek düzeyde önemsemeleri hem de bu değerlere oldukça duyarlı olmaları öğrencilerimizin yüksek sosyal ilgi sahibi olma özelliğini göstermeleri açısından önemlidir.

Öğrenciler tarafından ikinci sırada en çok tercih alan "namuslu olmak" değeri; öğrencilerin %35,6'sı (240) tarafından ilk beş tercihten birine yerleştirilmiş ve bu öğrencilerin 81'i için ilk sırada gelen bir değer olma özelliğine sahiptir. Nitekim örneklemimizdeki öğrenciler tarafından aile kurumundan sonra en çok namus kavramının önemsenmesi çok anlamlıdır. Bunun nedeni ise aile kurumunun devamlılığı ve namus kavramı arasında güçlü bir ilişkinin olmasıdır. Bu ilişki Güngör tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

"Ahlâk denilince hemen hepimizin aklımıza gelen kavramlardan biri de "namustur"; öyle ki, günlük hayatta ahlâk ve namus hemen hemen aynı manada kullanılır. Bazı kimseler namusu cinsel davranış dışındaki ahlâkî hareketlerimiz için kullansalar da; aslında namus kavramı daha çok cinsel ahlâkla ilgilidir, yani ahlâkî davranışın bütününü değil, ancak bir kısmını ifade eder. Cinsel ahlâk, insanların cinsel ihtiyaçlarıyla ilgili olarak yaptıkları davranışlara ait kaideleri ve değer yargılarını içine alan; toplumun en fazla önem verdiği ve en çok düzenlemeye ihtiyaç gördüğü bir davranış sahasıdır. Çünkü toplumun cinsel davranışlarını bir düzene sokması, son derece önemlidir; aksi halde insanlar cinsel ihtiyaçlarını doğrudan doğruya tatmin etmeye kalkışacak ve cemiyet hayatının çekirdeği olan aile ortadan kalkacak, cinsel davranışlarla birlikte toplum hayatının öbür sahalarında da tam bir kargaşalık hüküm sürecektir." (Güngör, 2008: 35-37) Dolayısıyla burada "namus kavramı"nın, ahlâkın sadece bir parçası olan cinsel ahlâkla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Topçu ise "namus değeri"nin ahlâkta çok daha geniş bir alanı kapsadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda Topçu "namus kavramını" saygı kavramına dayandırarak, namus ile ahlâkın birbirinin yerine kullanılacak kadar güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Çünkü Ona göre, namus kavramı; kendimizde ve başkalarında varlığını tanıdığımız değerlere tam saygı göstermeyi ifade etmektedir. Namuslu adam, hem kendi izzetinefsine ve şerefine sımsıkı sarılır, onları korur, bayağı, menfaatlere değişmez; hem de başkalarının izzetinefsi ve şerefine saygılı

olur: Yalan söylemez, kimseyi aldatmaz, çalışkan ve dürüsttür. Başkalarının emeğiyle geçinmeyi düşünmez; elinin emeği ve alnının teri ile kazanır. Hakkından ötesine el uzatmaz; kimsenin hakkını yemez. Bütün bu davranışları kendinde toplayan namus kavramı, izzetinefsi ile şerefin koruyucusudur ve bu karakterleriyle utanma ve hayâ kavramlarına bağlanır. Namuslu olanların bu hâli, ruhsal değerlere saygılı oluşlarındandır. Kısacası Topçu'ya göre namus, kendimizde ve başkalarında tanıdığımız değerlere saygı göstermek olduğunu göre namus değerinin tüm değerlerle güçlü bir ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Topçu, 2015b: 49).

Öğrenciler tarafından üçüncü sırada en çok önemsendiği anlaşılan "âdil olma" değeri; öğrencilerin %27,9'u (188 kişi) tarafından ilk beş tercihten birine yerleştirilmiş ve bu öğrencilerden sadece 19 ilk sırada seçmiştir. Az sayıda öğrenci için ilk sırada yer alan bir değer olsa da, bütün değerler arasında üçüncü sırada en çok önemsenen bir değer oluşu öğrenciler tarafından çokça önemsendiğini ortaya çıkarmaktadır. "Âdil olma" değerinin örneklem grubumuzdaki öğrenciler tarafından en çok tercih alan beş değerden biri olması ise, araştırmamızda beklenilen sonuçlardan biridir. Nitekim üstün çocukların güçlü bir adalet duygusuna sahip oldukları yapılan araştırmalarca da ifade edilmektedir. "Gelişmiş sorgulama güçleri, keskin birer gözlemci olmaları ve mantıksal düşünebilmeleri dolayısıyla eşitsizlikleri, adaletsizlikleri, çifte standartları fark edebilme ve derinden sorgulayabilme yetenekleri onlarda bu duygunun güçlenmesinin başlıca nedenleridir." (Gündüz, 2010: 164)

Aslında âdil olma (hakseverlik, başkalarına saygı gösterme) değeri de aslında herkes için ahlâkî değerlerin merkezinde yar alması gereken temel değerlerden bir tanesidir. Bunun nedeni ise, aile ve yakın çevre ya da her türlü vesilelerle karşılaştığımız kimselerden tutun da belki yeryüzünde hiçbir zaman karşılaşmayacağımız insanlara kadar ilişkilerimizi yöneten temel bir ilke olması yönüyledir. Örneğin ortaklarımızın, çevremizdeki trafik araçlarını kullananların ve alışveriş yaptığımız mağazalardaki insanların haklarına saygı gösteririz veya göstermemiz beklenir. Başkalarının haklarımıza el uzatmasını istemeyiz. Bunun sonucu olarak, biz de kasapta sıramızı beklemek gibi küçük işlerden tutun da oy kullanırken istenen bütün şartlara varıncaya kadar, başkalarının haklarını dikkate

alırız. Aynı şekilde, hepimizi temsil eden hükümetimizden de başka ulusların haklarına saygı göstermesini bekleriz. Savaş ve barışla ilgili çok önemli sorunları çözme yolunu, geniş ölçüde, adalet fikirlerimiz tayin eder (Montagu, 2005: 7-8).

Öğrenciler tarafından dürüstlük değerinin en çok tercih alan beş değerden biri olması araştırma grubumuzun özelliklerini yansıtan ve araştırmamızın sonuçlarını güvenilir kılan bir diğer unsur olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu yönde yapılan araştırmalarca, üstün yetenekli çocukların doğruluk ve dürüstlükle ilgili kaygılarının çok yüksek olduğu şeklinde doğrulanmıştır (Hökelekli, 2013: 303).

Öğrencilerin en çok önemsedikleri beş değer olarak aile kurumuna önem verme, namuslu olmak, âdil olmak, güvenilir olmak ve dürüst olmak değerlerini seçerek sahip oldukları özellikleri yansıtmaları, araştırma sonuçlarımızın tutarlılığını göstermesi bakımından araştırmamız için anlamlıdır. Nitekim zeki ve iyi bir aileden gelen öğrencilerin genellikle bu vasıflara sahip olması ihtimalinin yüksek olacağı yapılan araştırmalarca da desteklenmektedir. Bu bağlamda yapılan bir araştırmada çocuk veya ergenlerin davranışlarını incelemek üzere, gözetildiklerini hiç belli etmeden öğrencilere kopya çekmek imkânları verilmiş, bir taraftan da kendilerine verilen bu fırsattan yoklama kâğıtları hakikatte gözden geçirildiği ve numara bile konduğu halde sanki hiç bakılmamış gibi tekrar öğrencilere dağıtılmış ve kendi kâğıtlarını kendilerinin numaralandırılmaları istenmişti. Bu takdirde cevaplarında değişiklik yapanların, yahut yanlışlarını düzeltenlerin namuslu olmadığına hükmedilmişti. Bir diğer araştırmada da yoklama kâğıtlarını kasten yanlış düzelterek yani yanlışların bazılarını doğru, doğruların da bazılarını yanlış çıkararak kâğıtları öğrencilere geri verilmiş ve öğrencilerin aldıkları tavırlar incelenmiştir. Böylece bir sömestr içinde öğrencilere verilen, yoklamalarda aldıkları numaralar bazı kere hak ettiklerinden fazla, bazı kere de daha azdı. Hak ettiğinden ziyade numara aldığı zaman sesi çıkmayan, fakat hak ettiğinden az aldığı zaman şikâyet eden bir öğrenci pek namuslu sayılmamıştır. Bunun sonucunda hile derecesinin birkaç faktör ile doğrudan doğruya ilgili olduğu meydana konulmuştur. Buna göre zeki çocukların aptallardan daha az kopya ettikleri anlaşılmıştır. Bundan başka çocukların geldikleri ailelerin ekonomik ve kültürel durumuyla namusluluk arasındaki münasebetin yine yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yani eğer çocuk zeki, sınıfında ilerleyen, kapılmayan

biri olur da iyi bir aileden geliyorsa onun hileye başvurması pek az ihtimal verilebilir. (Cole ve Morgan, 1985: 367-369).

Öğrenciler tarafından en çok önemsenen beş değer için gerekli açıklamaları yaptıktan sonra, en az önemsenen değerlerin de üzerinde durmak faydalı olacaktır. Tablo 22'ye göre öğrencilerin en az "misafirperverlik" değerini önemsedikleri, bunu daha sonra sırası ile kanaatkârlık, estetik duyarlılık, ölçülülük, paylaşımcı olmak değerlerinin takip ettiği ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda öğrenciler tarafından en az önemsenen "misafirperverlik" değeri ve en az önemsenen beş değerden biri olan "paylaşımcı olmak" değeri birbiri ile yakın ilişkili iki kavram olarak değerlendirilebilir. Çünkü misafirperver olabilmek için aslında paylaşma duygusuna sahip olmak gerekmektedir. Yani bu iki değerin birbirini tamamladığını söylemek kanaatimce hiç yanlış değildir. Ancak bu iki değerin az önemsenmesinin asıl sebebi ise insanların artık bireysel bir hayata yönelmesi sonucu yalnızlığı tercih etmesidir.

Ayrıca ülkemizde birçok araştırmacı tarafından "Türkiye, toplulukçu kültüre sahip bir ülke olarak kabul edilse de, bireyci özelliklerin özellikle kentsel, yüksek eğitimli ve genç kesimde oldukça yaygın olduğu gerçeğini değiştirmediği" ifade edilmiştir (Nazıroğlu, Gün, İnan Kılıç, ve Kaya, 2016: 229). Nitekim giderek birlik ve beraberlik duygularının kaybedilmesi ve bunun sonucunda ise kolektif yaşamın zayıflamasının asıl sebebi, paylaşma duygusuna az sahip olunması ve bu duyguya gereken önemin verilmemesidir.

Tablo 22'de en az önemsenen beş değerden biri olan "kanaatkârlık" değeri; değer tercih ölçeğimizi cevaplandıran 674 öğrenciden 13'ü tarafından en önemli beş değerden biri olarak görülmekle beraber, , bu 13 öğrenciden ise sadece biri ilk sırada tercih etmiştir.

Kanaatkârlık; insanın kendisine verilenlere razı olması ve sahip oldukları ile mutlu olmasıdır (Nazıroğlu, Gün, İnan Kılıç, ve Kaya, 2016, s. 234). Aslında sanıldığı gibi kanaatkârlık; yoksulluğu, sefaleti, acizliği veya tembelliği tasvip etmemektedir.

Ahlâk ve tasavvuf kaynaklarında kanaatkârlık ruhî bir erdem şeklinde değerlendirilir. Çünkü kanaatkârlık bir nevi ruh sağlığımızın teminatıdır. Örneğin insan zengin olduğu halde kendini fakir görebilir ya da sağlıklı olduğu halde kendini hasta hissedebilir. Kanaatkârlık duygusu koşullara bağlı olmayan, insanın iç dünyası ile ilgili bir durumdur (Nazıroğlu, Gün, İnan Kılıç, ve Kaya, 2016, s. 230-231).

Bu bağlamda günümüz şartlarını değerlendirdiğimizde, artan gelişmişliğe ve zenginliğine rağmen; gençlerin mutsuz ve huzursuz olmasının asıl sebeplerden biri kanaatkârlık duygusunun zayıflığıdır. Hızla değişen ve yenilenen ürünlere karşı gençlerin moda zihniyeti doğrultusunda ayak uydurma çabaları ve bunun sonucu olarak lüks ve israfın ivme yapması gibi nedenler gençlerin tüketim kültürünü benimsemelerine yol açmış, özellikle son yarım yüzyılımızın gençliğinde ahlâkî bir erdem olan kanaatkârlık değerini önemsizleştirmiştir. Her şeyin alabildiğince hızla eskidiği günümüz dünyasında, insanın kaybettiği huzuru ve sükûneti yeniden bulabilmesi için, kanaatkârlık duygusunu bir değer olarak benimsenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çocuklar ve gençler başta olmak üzere insanımıza kanaatkârlık değerini önceleyen ve pekiştiren bir eğitim anlayışı kazandırılmalıdır (Nazıroğlu, Gün, İnan Kılıç, ve Kaya, 2016: 234).

Öğrenciler tarafından üçüncü sırada en az önemsendiği anlaşılan “estetik duyarlılık” aslında ahlâkî özelliklerin kazanılmasında büyük öneme sahiptir. Bir anlamda estetik kültür insan iradesine, ahlâk eğitiminin daha sonra amaçlarına ulaşabilmek için, kendisinden yararlanabileceği bir davranış biçimi kazandırdığı için sanatın güçlü bir ahlâk eğitim aracı olduğu söylenebilir Çünkü sanat, insanı belli ölçülerde kendi üstüne kapanmaktan, sıradan maddî çıkarlara ilgi duymaktan uzaklaştırmakta ve insanın boş zamanlarının elden geldiğince soylu ve ahlâklı bir şekilde değerlendirmesini sağlamaktadır. Zira boş zaman tek başına ele alındığında her zaman tehlikeli olarak nitelendirilebilecek bir andır. Bir sanat dalıyla ilgilenmiş, uğraşmış bir insanı bu türden bir tehlikenin beklemeyeceği söylenebilir. Yani sanat, tek başına ahlâkî özellikleri kazandırmasa da insanda oluşturulmuş bir ahlâk anlayışının kötü etkilerinden korumada önemli bir araçtır. Dolayısıyla zamanımız gençliğini, iradesiz bırakan birçok hoyrat duygulardan korumak, onları bizim

bünyemizden fışkıran sanatın sımsıkı terbiyesine tabi tutmakla gerçekleştirilebilir (Durkheim, 2010: 305-311; Topçu, 2015a: 186).

Tablo 22'de öğrenciler tarafından en az önemsenen bir diğer değer olarak "ölçülülük"; İbn Sina tarafından ifrat ve tefrit kutuplarının kesiştiği orta yol anlamında kullanılmış ve önemi şu şekilde belirtilmiştir:

İbn Sina'ya göre, insanın ahlâkî hayatı, düşünme gücü (nazari akıl) ile nefsin diğer güçleri arasındaki mücadelesinden ibarettir. Orta yol, zıt davranışların arasındaki noktadır. İstek ve isteksizlik, üstün gelme isteği, bu isteğin yokluğu, hayatı düzenlemek veya düzenlememek, düşünce gücünün hâkimiyeti veya boyun eğmesi gibi birbirine zıt davranışlardır. İşte bunların orta yolu ise ahlâkî eylemlerin ölçüsüdür. Nitekim ahlâk itidalden doğmaktadır. İfrat ve tefrit hem düşünce hem de hayvansal güçler için geçerlidir. Fiillerimizde hayvansal güçler baskın duruma geçerse, bu durum düşünce ifratına neden olur. Bu da onu, boyun eğme vaziyetine düşürür. Bu ise istenmeyen bir durumdur. Tepki göstererek bedenle olan alakasını güçlendirir. İşte orta yol melekesi, insanın davranışlarında hayvansal güçlerin baskın rol oynamasını önlemek, düşünce gücünün tabii işlevini yapmasını (onlara hükmetmesini) temin etmektir. Bu konuda adalet duygusunun temelinin de orta yol melekesine dayandırmıştır. Çünkü ahlâkî eylem açısından adalet, zulüm yapmak ile zulüm görmek arasında kalan orta yoldur. (Dodurgalı, 1995: 132-133) Bu bakımdan düşündüğümüzde, ölçülülük değerinin bütün ahlâkî fiillerimizi etkilediği anlaşılmaktadır. Çünkü fazilet aslında biri aşırılık, diğeri eksiklik olan iki kötünün ortasıdır. Bu durum ise hem fiillerle, hem de duygularla ilgilidir. Örneğin "kendine güven" hissîni ele aldığımızda, bu hissin aşırılığı "atılganlık"; eksikliği de "korkaklık"tır. Buradaki orta, atılganlık ve korkaklığın ortasıdır ki bu, cesarettir (Kılıç, 2005: 24).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı kadarıyla, bütün değerlerin birbirini tamamladıkları, birbirlerini etkiledikleri ve dolayısıyla aralarındaki bu güçlü etkinin öğrencilere kavratılmasına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Her bireyin temel değerlerinin olması elbette doğal karşılanmaktadır. Burada dikkat çekmek istediğimiz husus, değerler arasındaki uçurumdur. Örneğin aile kurumuna önem verme 706 öğrenciden 320'si için ilk beş değer arasında yer alarak 200 öğrenci

tarafından birinci sıraya yerleştirilmiştir. Buna karşın paylaşma duygusu ise 706 öğrenciden 22'si için ilk beş değer arasında yer alarak; sadece bir öğrenci tarafından birinci sıraya yerleştirilmiştir. Aslında aile demek fedakârlık demektir, hayatı her şeyi ile paylaşmak demektir. Bugün belki de aile kurumundaki sarsıntıların önemli nedenlerinden biri de paylaşma duygusundaki eksikliklerden ileri gelmektedir. Dolayısıyla zayıflayan bazı değerleri güçlendirilmeye ihtiyaç olduğu ve bunun da daha çok değerler arasındaki ilişkilere dikkat çekilerek yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

3.4.2. Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Tablo 23: Öğrencilerin En Çok Önemsedikleri Beş Değeri Sıralamalarının Cinsiyetlerine Göre Çoklu Yanıtların Analizi ve Kay- Kare Testi Sonuçları (Multiple Response Analyze)

Değerler	Toplam Tercih Edilmesi		Kızlar İçinde Tercih Edilmesi		Erkekler İçinde Tercih Edilmesi		Hangi Cinsiyet Tarafından Daha Çok Tercih Edildiği
	N	%	N	%	N	%	
Aile kurumuna önem verme	320	47,5	179	50,1	141	44,5	Kızlar
Namuslu olmak	240	35,6	124	34,7	116	36,6	Yakın
Âdil olma	188	27,9	100	28,0	88	27,8	Yakın
Güvenilir olmak	181	26,9	95	26,6	86	27,1	Yakın
Dürüstlük	168	24,9	89	24,9	79	24,9	Eşit
Saygı	164	24,3	95	26,6	69	21,8	Kızlar
Güven	151	22,4	101	28,3	50	15,8	Kızlar
Sevgi	149	22,1	100	28,0	49	15,5	Kızlar
Bağımsızlık	144	21,4	68	19,0	76	24,0	Erkekler
Kardeşlik	140	20,8	60	16,8	80	25,2	Erkekler
Sözünde durmak	131	19,4	63	17,6	68	21,5	Erkekler
Samimiyet	114	16,9	72	20,2	42	13,2	Kızlar
Doğruluk	111	16,5	62	17,4	49	15,5	Yakın
Sağlıklı olmaya önem verme	107	15,9	59	16,5	48	15,1	Yakın
Hoşgörü	101	15,0	52	4,6	49	15,5	Yakın
Emanete riayet etmek	79	11,7	34	9,5	45	14,2	Erkekler

Bilimsellik	78	11,6	29	8,1	49	15,5	Erkekler
Hakikat sevgisi	74	11,0	38	10,6	36	11,4	Yakın
Vatanseverlik	68	10,1	27	7,6	41	12,9	Erkekler
Temizlik	68	10,1	38	10,6	30	9,5	Yakın
Sabır	60	8,9	26	7,3	34	10,7	Erkekler
Alçak gönüllülük	56	8,3	31	8,7	25	7,9	Yakın
Çalışkanlık	54	8,0	25	7,0	29	9,1	Yakın
Dayanışma	51	7,6	20	5,6	31	9,8	Erkekler
Duyarlılık	50	7,4	33	9,2	17	5,4	Kızlar
Yardımseverlik	48	7,1	25	7,0	23	7,3	Yakın
Sorumluluk	46	6,8	31	8,7	15	4,7	Kızlar
Fedakârlık	43	6,4	25	7,0	18	5,7	Yakın
Cömertlik	37	5,5	12	3,4	25	7,9	Erkekler
Yumuşak huyluluk	25	3,7	15	4,2	10	3,2	Yakın
Paylaşımcı olmak	22	3,3	11	3,1	11	3,5	Yakın
Ölçülülük	18	2,7	9	2,5	9	2,8	Yakın
Estetik duyarlılık	15	2,2	7	2,0	8	2,5	Yakın
Kanaat	13	1,9	5	1,4	8	2,5	Yakın
Misafirperverlik	4	0,6	2	0,6	2	0,6	Eşit
Toplam	**3318**		**357**		**317**		

Tablo 23'de her bir değerin seçilme sayısı ve toplam tercihler içinde oranı, kızların her bir değeri tercih etme sayısı ve değerin kızlar içinde tercih edilme oranı ve erkeklerin her bir değeri tercih etme sayısı ve değerin erkekleri içinde tercih edilme oranı verilmiştir. Daha sonra ise her bir değer cinsiyetlere göre karşılaştırılarak hangi cinsiyet tarafından daha çok önemsendiği gösterilmiştir.

Buna göre, kızların; aile kurumuna önem verme, saygı, güven, sevgi, samimiyet, duyarlılık ve sorumluluk değerlerini erkeklere göre daha çok önemsedikleri ortaya çıkmaktadır. Erkeklerin ise; bağımsızlık, kardeşlik, sözünde durma, emanete riayet etme, bilimsellik, vatanseverlik, sabır, dayanışma ve cömertlik değerlerini kızlara göre daha çok önemsedikleri sonucuna varılmaktadır. Bunlar dışındaki diğer değerler ise kızlar ve erkekler tarafından yakın ya da eşit derecede önemsenmektedir.

Yapılan araştırmalar, bireylerin yalnızca farklı kültürlerde farklı davranışlar gösterdiklerini değil, aynı zamanda ve aynı kültürde, cinsel rollere bağlanan farklı değerler nedeniyle, kız ve erkeklerin farklı davranışlar gösterdiklerini de ortaya

koymaktadır. 110 farklı kültür üzerinde 4-5 yaşından buluğ öncesi yaşlara kadar çocuklara uygulanan bir araştırmada çocukta cinsiyet farklılıklarının önemsiz olduğuna, daha sonra özellikle ergenlikte önem kazandığına işaret edilmiştir. Ancak araştırmacılar, bu farklılıkların biyolojik nedenlerden çok, kültürel etkenlere bağlı olduğu görüşündedirler. Çeşitli biyolog ve psikologlar, farklılıklar psikolojisi ile ilgili niteliklerin sadece bir cinse veya diğerine ait olmadığını ortaya koymuştur. Yani burada vurgulanan konu, bireylerin kişisel özelliklerine göre değil, kız ve erkek olarak toplumda özümsedikleri rollere ilişkin tutum ve davranışlar göstermeleri ve ona göre karşılık görmeleridir (Başaran, 1992: 22).

Bu bağlamda kız ve erkek çocuklara, küçük yaşlardan itibaren verilmiş olan farklı sosyal rollerin, farklı sosyokültürel beklentilerin, erkek ve kadın kişiliklerinin farklı bir şekilde oluşmasında birinci derecede etkili olduğu anlaşılmaktadır. (Adler, 2015: 160)

Konuya araştırmamızdan da örnek vermek gerekirse tablodaki veriler incelendiğinde, kızların sorumluluk değerini veya sevgi değerini, erkeklere göre daha çok önemsedikleri görülmüştür. Bu bağlamda yapılan farklı araştırmalarda da, kadınların yetişkin hayatta değer hiyerarşilerinde sevginin ağırlık taşıdığı (Çileli, 1986: 84) veya kızların başkaları için daha fazla sorumluluk duydukları ve daha fazla anne gibi hareket ettikleri (Adler, 2015: 152) yönünde elde edilen bulgular, araştırmamızı ayrıca güçlendirmektedir. Bu bağlamda Kolhberg'in ilk araştırmasında deneklerinin sadece erkek çocuklarından oluşması birçok eleştiriye neden olarak ve bu konuda birçok araştırmanın yapılmasına sağlamıştır. Ancak yapılan araştırmalarda da Kolhberg'in "adalet" prensibini en gelişmiş ahlâk prensibi olarak almasından dolayı, kadınların ahlâkî gelişim belirleyicilerini kapsayamayabildiğini, kadınların yetişkin hayatta değer hiyerarşilerinde daha çok sevginin ağırlık taşıdığı şeklinde yorumlanarak araştırmamızla aynı yönde sonuçlara ulaşılmıştır (Çileli, 1986: 85).

Benzer şekilde tabloda vatanseverlik değerinin erkekler tarafından daha çok önemsendiği görülmektedir. Bu da toplumsal hayatta ülke topraklarının korunması ve vatandaşlık ödevlerinden biri olan askerlik gibi büyük fedakârlık gerektiren hizmetlerde erkeklerin sorumlu tutulmasının bir sonucu olarak erkeklerde vatandaşlık değerinin ölçüsünü arttırdığı şeklinde düşünülebilir.

Tablo 23' deki verilerimizde görülen önemli farklılıklardan bir diğeri de erkeklerin kızlardan daha çok "sözünde durmak" değerini önemsemeleridir. Nitekim Kültürel hayatımızda erkeklerin verdiği söz tutmak için büyük değerleri feda etmekten kaçınmadıkları görülmektedir. Genel olarak sıkça kullanılan "erkek sözü" veya "söz namustur" ifadelerinden de anlaşıldığı gibi toplumda verdikleri sözü tutmaları konusunda erkeklere ayrı bir sorumluluk yüklenmiştir. Bu bağlamda verdiği sözü tutmayan erkeklere namuslu adam gözüyle bakılmadığı düşüncesinin hâkim olduğu toplumuzda bu anlamda kültürel bir baskının varlığından bile bahsedilebilir.

Sosyal rollerin, kişiliğin gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu kabul etmekle beraber, kişinin cinsiyetine bağlı olarak doğuştan sahip olduğu özelliklerine de dikkat çekilmesi daha yararlı olacaktır. Çünkü kişilik sadece çevrenin değil; kalıtım ve çevrenin birlikte biçimlendirdiği bir gerçekliktir (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 63) Örneğin araştırmamızda, sabır değerinin erkeklerin kadınlardan daha çok önemsenmesinin nedenini, Topçu daha çok kişinin cinsiyete bağlı olarak sahip olduğu farklılıklara dayandırmaktadır.

Bu konuda Topçu, kadınların sabır kabiliyetinde erkeklerden daha zayıf olmasını onun hem fiziksel hem de ruhsal yapısının farklı oluşundan kaynaklandığını ifade etmiştir. Ona göre, bu sebeplerden birincisi, kadının erkekten daha zayıf ve narin vücuda sahip olması, bazı hallerde hayatın meşakkatlerine onu tahammülsüz yapması; bir diğeri ise, kadında zekâdan ziyade iradenin zayıf oluşu onu uzun ve kuvvetli sebat kabiliyetlerinden mahrum bırakan sebeplerdir. Ancak iradesi bakımından kadının erkekten zayıf olduğuna bakarak onun cemiyette hakir görülmesi gerektiği anlamına gelmemelidir. Kadının kendine mahsus meziyetlerini de tanımak lazımdır (Topçu, 2014b: 120).

Sonuç olarak kişilikteki cinsiyet farklılıklarının oluşumunda hem iç kuvvetler, hem de dış kuvvetlerin birbirlerine yakın bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanması daha doğru olacaktır.

3.5. ÖĞRENCİLERİN DEĞER YÖNELİMLERİ VE BU YÖNELİMLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Değer boyutları her insan için farklı oranlarda önem kazandığından her insanın bir değer profili vardır. Bir insan için bir ya da birkaç değer boyutu çok daha fazla önemli olabilirken, diğer boyutlarına önemlilik derecesi azalmakta, hatta bazıları birey için hiçbir önem taşıyamayabilmektedir. Böylece bireyin yoğun olarak önem verdiği, bir ya da birkaç değer boyutu onun hayatını önemli ölçüde belirleyip yönlendirirken, diğer değer boyutları hayatında daha az anlam ifade etmektedir. Ayrıca tek tek bireylerin değer profillerinin olmasıyla birlikte, gruplar ya da toplumlar da belirli bir değer profili gösterebilmektedirler. (Keskin, 2016: 38-39)

Bu bağlamda yapılan sınıflandırma sonucunda, *"örneklem grubumuzdaki öğrencilerin değer yönelimleri nedir ve bu yönelimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır?"* şeklinde ifade edilen alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Öğrencilerin Değer Yönelimlerinin İncelenmesi

Tablo 24: Öğrencilerin Değer Gruplarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Değer Grupları	N	Ort.	S.S
Ahlâkî Değerler	706	6,08	4,02
Dinî Değerler	706	4,49	3,50
Sosyal Değerler	706	2,03	2,37
Siyasi Değerler	706	1,04	1,93
Teorik/İlmi Değerler	706	,48	1,24
Estetik Değerler	706	,09	,49

Tablo 24'deki veriler incelendiğinde örneklemimizdeki öğrencilerin en fazla ahlâkî değerleri önemsedikleri; İkinci sırada dinî, daha sonra sırasıyla sosyal siyasi, teorik, estetik değerleri önemsedikleri ortaya çıkmaktadır.

Örneklem grubumuzdaki öğrencilerin en çok ahlâkî değerleri önemsemeleri, örneklem grubumuzun sahip olduğu parlak zekâlarıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim

“çocuğun zekâsı ne kadar parlak olursa, ahlâkî meselelerle ilgisinin de o derece derin olduğu”nu dile getiren görüşler de hesaba katıldığında parlak zekâlı düşündüğümüz bu çocukların en çok ahlâkî değerleri önemsemeleri araştırma sonuçlarımızın tutarlığı açısından önem kazanmaktadır. Kaldı ki, “olgun bir ahlâkî gelişmenin temelinde yüksek seviyeli bilişsel süreçlerin oynadığı Piaget (1972) ve Kolhberg (1968) tarafından geliştirilen teorilerde açıkça dile getirilmiştir.” Buradan zekânın ahlâkî gelişim için tek başında yeterli olduğu kasdedilmemekle beraber, ahlâk gelişimdeki etkisi vurgulanmaktadır. Buna göre üstün zekâlı çocukların değer yönelimlerinde ahlâkî öğelerin ön plâna çıkmasını beklemek yanlış bir varsayım olmaz. Gelişmiş ahlâkî değerler, üstün yetenekli çocuklar üzerinde araştırma yapan araştırmaların en başta dikkatini çeken konulardan biridir (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 375).

Örneklem grubumuzdaki öğrencilerin ahlâkî değerlerden daha sonra, en çok dinî değerleri önemsemeleri ise, daha önce yapılan araştırmalarca da desteklenmektedir. Bu araştırmalara göre, üstün yetenekli çocuklar, bütün insanları ilgilendiren evrensel nitelikteki manevî ve ahlâkî meselelere özel bir ilgiye sahiptirler. (Hökelekli, 2013: 300) Hatta duygusal yoğunlukları ve hayat boyu devam eden dinî, ahlâkî ve varoluşsal ilgileri dolayısıyla, çevrelerindeki kişiler tarafından sıkıcı, anlaşılmaz, tuhaf olarak algılanmalarının doğurduğu uyumsuzluklar yaşayabilirler (a.g.e. s.307).

Öğrencilerin sosyal değerleri siyasi, teorik ve estetik değerlerden daha çok önemsemeleri, bu çocukların erken içgüdü geliştirme özelliğine sahip olmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü bazı üstün yetenekli çocukların; çok iyi bir sosyal bilinç geliştirdikleri ve ileri düzeyde sosyal ve ahlâkî meselelere ilişkin iç görü sahibi oldukları bilinmektedir. Bu nedenle savaşlarla, çevre kirliliği ile ve diğer haksızlık şiddet türü olaylarla yakından ilgilenirler (a.g.e. s.302).

Öğrencilerin değer yönelimlerinden en az estetik değerleri önemsemeleri, üzerinde düşünülmeye ihtiyaç olan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü Sanat eserleri, insanî değerleri ve değer yargılarını içerir. Kimyasal ve matematiksel denklemler için sadece bir veya yakın çözümlerin olması; ama aynı güzellikte ölçülebilen iki şiirin bulunmayışı (Cutts ve Moseley, 2001: 18), sanatın “özel” bir

konuma sahip olması bakımından önemlidir. Nitekim dinî, insanî ve edebi öğretimi herkes için zorunlu gören İbn Sina, çocuğun öğretim programında, Kur'an ve din eğitimi ve öğretiminden hemen sonra edebiyatı zikretmesi, onun güzel sanatlara ve bunların ruh tesiri üzerindeki tesirine verdiği önemi göstermektedir. Ahlâk öğretiminde özellikle şiirlerden yararlanılmasını tavsiye ederek, böylelikle çocuğun edebi zevkinin ve ahlâk eğitiminin bir arada gelişmesinin sağlanmasını istemektedir (Dodurgalı, 1995: 167).

Benzer şekilde ünlü Fransız filozof ve Şair Guyau'ya göre de sanatla ahlâkın gayesi birdir. İkisi de hayatın bizden taşıp etrafa yayılmasıdır. Varlığımızın, taşıp da başkalarına uzanmadığı yerde ne sanat vardır, ne de ahlâk hareketi. Kısır olmayıp ağaç gibi yemiş vermek, kendi varlığından başkalarına da sunmak, başkaları için yaşamak, hem güzelin, hem de iyinin gerçek hayatını yaşamaktır. Ayrıca Mehmet Akif'in, en ileri derecede ahlâk ve karakter edebiyatını ortaya koyması; Alman şairi Geothe'nin, aynı zamanda büyük bir ahlâkçı olması; Rus romancısı Tolstoy'un sanatın gerçek gayesini, ahlâkı bütün insanlığa yayılmasını sağlamak olarak düşünmesi (Topçu, 2015b: 27-28) ahlâk-sanat ilişkisini göstermektedir.

3.5.2. Öğrencilerin Değer Yönelimlerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Tablo 25: Öğrencilerin Değer Yönelimlerine İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değer grupları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Dinî Değerler	Kız	369	351,52	129709,50	61444,50	,784
	Erkek	337	355,67	119861,50		
Sosyal Değerler	Kız	369	345,15	127361,50	59096,50	,236
	Erkek	337	362,64	122209,50		
Ahlâkî Değerler	Kız	369	383,64	141563,00	51055,00	,000*
	Erkek	337	320,50	108008,00		
Teorik/İlmi Değerler	Kız	369	342,21	126275,50	58010,50	,020*
	Erkek	337	365,86	123295,50		
Estetik Değerler	Kız	369	352,23	129974,00	61709,00	,637
	Erkek	337	354,89	119597,00		
Siyasi Değerler	Kız	369	344,07	126961,50	58696,50	,104
	Erkek	337	363,83	122609,50		
Toplam	Kız	706				
	Erkek	706				

* p<,05

Tablo 25'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerinin değer yönelimlerine ilişkin tutumlarında sadece ahlâkî ve teorik/ilmi değer gruplarında farklılık doğuracak bir faktör olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda istatistiksel olarak ahlâkî değer grubunda [U=51055,00; p<,05] düzeyinde ve teorik/İlmi değer grubunda ise [U=,58010,50; p<,05] düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında ahlâkî değerlerin daha çok kızların lehine, teorik /ilmi değerlerin ise daha çok erkeklerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, kız öğrencilerin ahlâkî değerleri; erkek öğrencilerin ise teorik/ilmi değerleri daha çok önemsediklerini ortaya çıkarmaktadır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, bulgularımızın doğruluğunu destekleyecek sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Bu araştırmalardan biri, kızların ahlâkî bilgi ve sosyal tavır testlerinde erkeklerden daha fazla başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmışken;

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir diğer ünlü araştırmada ise, erkeklerin kızlara göre, bilime, fizik olaylarına, icatlara, iş ve ticaret hayatına karşı daha belirgin bir ilgi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Adler, 2015: 152).

3.6. ÖĞRENCİLERİN DEĞER GRUPLARINA DUYARLILIKLARI VE BU DUYARLILIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bilindiği gibi bir değerin önemsenmesi onun aynı şekilde benimsendiğini göstermemektedir. Örneğin yalan söylemenin yanlış bir davranış olduğu hemen hemen herkes tarafından bilinmekteyse de çoğunlukla doğru konuşan az kişinin olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda değerler ile ilgili yapılan alan araştırmaları incelendiğinde, bu çalışmalarda, daha çok, farklı gruplar tarafından önemsenen değerlerin vurgulandığı; ancak bu değerlerin ne düzeyde benimsendiği ve bu değerlere ne düzeyde duyarlılık gösterildiği yönünde eksikliklerin bulunduğu ortaya çıkmaktadır. İşte araştırmamızın bu yönüyle eksik kalmaması için öğrencilere "Değerlere duyarlılık ölçeği" verilerek ölçekte bulunan 35 değere her bir madde için ayrı ayrı olmak üzere kendisini ne kadar duyarlı hissettiği sorulmuştur.

Bu başlık altında, araştırmacı tarafından ilgili değerler sınıflandırılarak, "*öğrencilerin daha çok hangi değer boyutuna duyarlı olduğu ve bu değer boyutlarına duyarlılıklarının öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?"* şeklinde ifade edilen alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları verilmiştir.

3.6.1. Öğrencilerin Değer Gruplarına Duyarlılık Düzeyleri

Tablo 26: Öğrencilerin Değer gruplarına Kendilerini Duyarlı Hissetmelerine İlişkin Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değer Grupları	N	Ortalama	S.S
Ahlâkî Değerler	706	46,88	7,15
Sosyal Değerler	706	40,70	6,86
Dinî Değerler	706	32,48	5,22
Siyasi Değerler	706	7,80	1,95
Teorik/İlmi Değerler	706	7,64	1,87
Estetik Değerler	706	7,52	1,81

Tablo 26'daki veriler incelendiğinde örneklemimizdeki öğrencilerin kendilerini en fazla ahlâkî değerlere duyarlı hissettikleri daha sonra sırası ile, sosyal, dinî, siyasi, teorik ve estetik değerlere duyarlı hissettikleri ortaya çıkmaktadır.

Örneklemimizdeki öğrencilerin en çok ahlâkî değerleri önemsemeleri (bkz. Tablo 24) ve kendilerini en çok ahlâkî değerlere duyarlı hissetmeleri (bkz tablo 26) örneklemimizin sahip olduğu üstün ahlâkî özellikleri ile ilişkili görülmektedir. Bunu anlamanın en iyi yolu, öğrencilerimizle aynı yaş grubuna sahip normal yetenekli çocuklarla kıyaslamak olacaktır. Yaşları 11-18 arasında değişen 60 normal ergene, "olmasını istediğin üç dileğin nedir?" sorusu yöneltilmiş; buna verilen cevaplarda başarı (okul, spor, meslek), sağlık ve maddi refah gibi bireysel mutluluğu hedef alan ifadelerin ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Benzeri bir başka araştırmada, yaş ortalaması 16 olan 601 lise ikinci sınıf öğrencisine, "geleceğe yönelik öncelikli hedefleri"nin ne olduğu sorulmuştur. Alınan cevaplar: "sevdiğim meslekleri yapmak ve başarılı olmak", "ekonomik açıdan güçlü olmak" ve sağlıklı olmak" şeklinde sıralanmıştır. Aynı şekilde üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da "bağımsız olmak", "özsaygı" gibi bireysel nitelikteki değerlerin daha üst, "eşitlik" ve "barış içinde bir dünya" gibi geniş insan gruplarının uyumlu birlikteliğini vurgulayan değerlerin alt sıralara yerleştirildiği belirlenmiştir (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 376).

Buna karşın bizim araştırmamızda ise daha çok bireysel olarak düşünülen "çalışkanlık" değeri sadece öğrencilerimizin % 8 (54 kişi) tarafından ilk beş değer

sıralamasına yerleştirilmiş ve bu kişilerden sadece biri tarafından en önemli değer olarak görülmektedir (bkz. Tablo 22). Bunun nedeni ise üstün yetenekli çocuklar bireysel doyum ve mutluluktan çok, kendi toplumu ve tüm insanlığı ilgilendiren ahlâkî ve manevî sorunların çözümüne en başta ilgi duymalarıdır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 376).

Ayrıca örneklemdeki öğrencilerimizin değer duyarlılıkları, değer yönelimleri ile karşılaştırıldığında (bkz tablo 24 ve tablo 26) sosyal ve dinî değerlerin yer değiştirdiği görülmektedir. Bu iki tablonun sonuçlarına göre öğrenciler, dinî değerleri, sosyal değerlere göre daha çok önemsemekte, fakat kendilerini dinî değerlere, sosyal değerlere nazaran daha az duyarlı hissetmektedirler. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrencilerin dinî değerlere; siyasi, teorik ve estetik değerlere göre çok büyük farklılıkla kendilerini duyarlı görmeleri öğrencilerin dinî duyarlılığını göstermek açısından önemlidir.

Ülkemizde yapılan ve doğrudan ergenlerin dinî hayatını konu alan araştırmalara bakıldığında, ülkemiz gençlerinin dinî duyarlılıkların yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda üstün yetenekli gençlerin de ahlâkî olduğu kadar dinî ve manevî potansiyel ve ilgilerinin yüksek olduğu, bu konuda onların da normal öğrencilerden farklı bir tutum göstermedikleri ifade edilmektedir (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 382). Üstün yetenekli öğrencilerin dinî tutumları ile ilgili yapılan bu değerlendirme, örneklemimizdeki öğrencilerin, dinî değerleri üçüncü sırada önemsemeleriyle de doğrulanmıştır.

3.6.2. Öğrencilerin Değer Gruplarına Duyarlılıklarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Tablo 27: Öğrencilerin Değer Gruplarına Kendilerini Duyarlı Hissetmelerine İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değer grupları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dinî Değerler	Kız	369	356,16	131423,50	61194,50	,716
	Erkek	337	350,59	118147,50		
Sosyal Değerler	Kız	369	351,28	129623,50	61358,50	,762
	Erkek	337	355,93	119947,50		
Ahlâkî Değerler	Kız	369	360,01	132844,50	59773,50	,374
	Erkek	337	346,37	116726,50		
Teorik/İlmi Değerler	Kız	369	342,86	126516,00	58251,00	,141
	Erkek	337	365,15	123055,00		
Estetik Değerler	Kız	369	361,52	133400,50	59217,50	,266
	Erkek	337	344,72	116170,50		
Siyasi Değerler	Kız	369	362,80	133873,501	58744,50	,196
	Erkek	337	343,32	15697,50		
	Toplam	**706**				

* p<,05

Tabloda 27'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin değer gruplarına kendilerini duyarlı hissetmelerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

p>,05 bulgusunun ışığında, öğrencilerin değer gruplarına kendilerini duyarlı hissetme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır.

Bu konuda Adler, kişilikteki cinsiyet farklarının, biyolojik faktörlerden çok dış etkilerle ve kültür içerisinde meydana geldiğini ve daha çok basit kültürlerde bu farklılıkların görüldüğünü; ancak kültürel etkilenme sonucunda azalmış olduğunu düşünmektedir (Adler, 2015: 154).

3.6.3. Öğrencilerin Değer Gruplarına Duyarlılıklarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Tablo 28: Öğrencilerin Değer Gruplarına Kendilerini Duyarlı Hissetmelerine İlişkin Tutum Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değer grupları	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	P	Gruplar Arası Fark
Dinî Değerler	Lise1	219	373,36	5,43	3	,143	___
	Lise2	190	353,46				
	Lise3	190	350,82				
	Lise4	107	317,69				
Sosyal Değerler	Lise1	219	387,51	11,51	3	,009*	1-3 1-4
	Lise2	190	356,87				
	Lise3	190	327,91				
	Lise4	107	323,36				
Ahlâkî Değerler	Lise1	219	387,20	11,26	3	,010*	1-3 1-4
	Lise2	190	355,23				
	Lise3	190	333,21				
	Lise4	107	317,48				
Teorik/İlmi Değerler	Lise1	219	393,69	15,14	3	,002*	1-2 1-3 1-4
	Lise2	190	353,11				
	Lise3	190	323,40				
	Lise4	107	325,38				
Estetik Değerler	Lise1	219	364,88	6,85	3	,077	____
	Lise2	190	371,93				
	Lise3	190	344,10				
	Lise4	107	314,16				
Siyasi Değerler	Lise1	219	381,14	12,82	3	,005*	1-2 1-4 3-4
	Lise2	190	340,04				
	Lise3	190	364,36				
	Lise4	107	301,55				
	Toplam	**706**					

* p<,05

Tablo 28'de öğrencilerin Değer gruplarına kendilerini duyarlı hissetmelerine ilişkin bulgular incelendiğinde, p<,05 bulgusunun ışığında sosyal, ahlâkî, ilmi ve siyasi değer gruplarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. Fakat dinî ve estetik değer gruplarında ise p>,05

bulgusu ışığında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Anlamlı farklılaşmanın olduğu sosyal ve ahlâkî değer gruplarında sıra ortalamaları dikkate alındığında, lise1 öğrencilerinin en yüksek puanı, lise4 öğrencilerinin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi değişken gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre lise1-lise3 ve lise1-lise4 grupları arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, lise1 öğrencilerinin lise3 ve lise4 öğrencilerinden daha çok sosyal ve ahlâkî değerlere duyarlı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anlamlı farklılaşmanın olduğu teorik/ilmi değer grubunda, sıra ortalamaları dikkate alındığında, lise1 öğrencilerinin en yüksek puanı, lise4 öğrencilerinin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi değişken gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre lise1 ile lise2, lise3, lise4 grupları arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, lise1 öğrencilerinin lise2, lise3, lise4 öğrencilerinden daha çok teorik/ilmi değerlere duyarlı olduğu tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılaşmanın olduğu siyasi değerlerde ise sıra ortalamaları dikkate alındığında, lise1 öğrencilerinin en yüksek puanı, lise4 öğrencilerinin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi değişken gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre lise1 ile lise2, lise4; lise3 ile lise4 grupları arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, lise1 öğrencilerinin lise2, lise4; lise3 öğrencilerinin ise lise 4 öğrencilerine göre siyasi değerlere daha çok duyarlı olduğu anlaşılmaktadır.

Siyasi değerlerde ise lise1 ile lise2, lise1 ile lise4 ve lise3 ile lise4 arasındaki gruplar arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna varılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, lise1 öğrencileri siyasi değerlere duyarlı olmasına ilişkin puanlarının lise2 ve lise4 öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve lise3 öğrencilerinin puanlarının lise4 öğrencilerinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Buna göre lise1 öğrencilerinin lise2 ve lise4 öğrencilerinden; lise3 öğrencilerinin de lise4 öğrencilerden siyasi değerlere daha çok duyarlı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak sınıf düzeyinin yükselmesi değer duyarlılığını olumsuz yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

3.7. ÖĞRENCİLERE GÖRE TOPLUMUN DEĞER GRUPLARINA DUYARLILIĞI

"Değerler bir bakıma hayatımızın gayeleridir; hatta sadece kendi hayatımızın değil, başkalarının hayatı için de gaye olmasını istediğimiz şeylerdir." Bir kişinin veya bir grubun değer profili olduğu gibi toplumların da değer profilleri vardır (Güngör, 2000: 84). Bu bağlamda örneklemimizdeki öğrencilerin yüksek ahlâkî muhakeme gücüne sahip olduklarını düşündüğümüzden; toplumun değerlere ilişkin duyarlılıklarını da değerlendirmeleri sağlanarak toplumun değer profili tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu başlık altında araştırmacı tarafından ilgili değerler sınıflandırılarak, "*Toplumun daha çok hangi değer boyutuna duyarlı olduğu tespit edilmesi."* şeklinde ifade edilen alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar verilmiştir.

Tablo 29: Öğrencilerin Değer Gruplarına Toplumu Ne Kadar Duyarlı Gördüklerine İlişkin Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değerler	N	Ortalama	S.S
Sosyal Değerler	706	28,11	9,08
Ahlâkî Değerler	706	27,78	9,79
Dinî Değerler	706	21,38	6,72
Siyasi Değerler	706	5,83	2,22
Estetik Değerler	706	5,25	2,03
Teorik/İlmi Değerler	706	4,97	2,01

Tablo 29'daki veriler incelendiğinde örneklemimizdeki öğrencilerin; toplumu, en fazla sosyal değerlere duyarlı gördükleri, ikinci sırada ahlâkî değerlere, daha sonra sırası ile dinî, siyasi, estetik ve teorik/ilmi değerlere duyarlı görmektedir.

Toplumun değer gruplarına duyarlılığı ile daha önce tablo 25'de verdiğimiz öğrencilerin değer gruplarına duyarlılıkları karşılaştırıldığında farklılıkların olduğu ortaya çıkmaktadır. Her iki grubun da ahlâkî ve sosyal değerlere duyarlılığının diğer değer gruplarına göre daha yüksek olduğu; ancak öğrencilerde birinci sırada yer alan ahlâkî değerler toplum için ikinci sıraya düşmüş ve öğrencilerde ikinci sırada yer alan sosyal değerler toplum için birinci sıraya yükselmiştir.

Benzer şekilde estetik ve teorik/ilmi değerler de her iki grup içinde son iki sırada bulunmakla beraber sıralama olarak bunların yine yer değiştirdiği anlaşılmıştır. Bunlar dışında dinî ve siyasi değerler ise her iki grupta da üç ve dördüncü sıralarda aynı sıralamalarda bulunmaktadır.

Buna göre örneklem grubumuzda öğrencilerdeki değer duyarlılık sıralamasında, ahlâkî ve teorik değerler toplumdaki değer duyarlılık sıralamasına göre daha iyi bir konuma sahipken; toplum değer duyarlılık sıralamasında ise sosyal ve estetik değerler; öğrenci grubumuzun değer duyarlılık sıralamasına göre daha iyi bir konuma sahiptir.

3.8. ÖĞRENCİLERİN DEĞERLERE DUYARLILIKLARI İLE ÖĞRENCİLERE GÖRE TOPLUMUN DEĞERLERE DUYARLILIĞININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu başlık altında*, "Her bir değer için ayrı ayrı olmak üzere öğrencinin; kendi duyarlılık algı düzeyi ve toplumu ne düzeyde duyarlı gördüğünün karşılaştırılması."* şeklinde ifade edilen alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar verilmiştir.

Tablo 30: Öğrencilerin Değerlere Kendilerini Duyarlı Hissetmelerinin ve Toplumu Değerlere Karşı Ne Kadar Duyarlı Gördüklerine İlişkin Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması ve Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Değerler	Değişkenler	X^2	S.D	Tutum Düzeyi
Namuslu olmak	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,51	,91	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,81	1,30	Orta
Emanete riayet etmek	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,49	,89	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,72	1,16	Orta
Güvenilir olmak	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,38	,84	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,48	1,19	Az
Güven	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,33	,93	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,38	1,12	Az
Dürüstlük	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,31	,87	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,50	1,13	Az
Samimiyet	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,31	,88	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,69	1,21	Orta
Yardımseverlik	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,29	,87	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,85	1,17	Orta
Sözünde durmak	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,28	,88	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,53	1,17	Az
Saygı	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,28	,87	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,61	1,17	Orta
Doğruluk	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,28	,86	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,48	1,12	Az
Kardeşlik	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,26	1,02	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,77	1,32	Orta
Aile kurumuna değer verme	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,25	,99	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,95	1,13	Orta
Sevgi	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,22	,98	Tam
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,80	1,21	Orta
Bağımsızlık	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,19	1,08	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	3,04	1,40	Orta

Hakikat sevgisi	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,18	1,00	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,75	1,21	Orta
Âdil olma	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,17	,86	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,07	1,08	Az
Hoşgörü	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,16	,93	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,66	1,19	Orta
Paylaşımcı olmak	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,15	,97	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,86	1,18	Orta
Cömertlik	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,15	,98	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,74	1,17	Orta
Temizlik	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,14	,99	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,56	1,15	Az
Duyarlılık	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,13	,94	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,53	1,19	Az
Dayanışma	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,05	,98	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,72	1,17	Orta
Sağlıklı olmaya önem verme	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,01	1,10	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	3,04	1,25	Orta
Misafirperverlik	Kendimi duyarlı hissediyorum.	4,00	1,17	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	3,40	1,33	Oldukça
Alçak gönüllülük	Kendimi duyarlı hissediyorum.	3,99	1,03	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,57	1,11	Az
Fedakârlık	Kendimi duyarlı hissediyorum.	3,95	1,05	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,63	1,20	Orta
Kanaatkârlık	Kendimi duyarlı hissediyorum.	3,92	1,04	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,64	1,15	Orta
Bilimsellik	Kendimi duyarlı hissediyorum.	3,85	1,11	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,34	1,17	Az
Sorumluluk	Kendimi duyarlı hissediyorum.	3,81	1,03	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,48	1,08	Az
Çalışkanlık	Kendimi duyarlı hissediyorum.	3,78	1,12	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,62	1,14	Orta
Estetik duyarlılık	Kendimi duyarlı hissediyorum.	3,78	1,12	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,66	1,21	Orta
Ölçülülük	Kendimi duyarlı hissediyorum.	3,73	1,11	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,58	1,13	Az
Vatanseverlik	Kendimi duyarlı hissediyorum.	3,61	1,39	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,79	1,28	Orta
Yumuşak huyluluk	Kendimi duyarlı hissediyorum.	3,56	1,25	Oldukça
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,42	1,10	Az
Sabır	Kendimi duyarlı hissediyorum.	3,38	1,33	Orta
	Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum.	2,48	1,13	Az
N: 706				

Tablo 30'da, öğrencilerin, kendilerini değerler karşı duyarlı hissetme düzeyleri ile toplumun değerlere ilişkin ne düzeyde duyarlı gördükleri yönündeki düşünceleri her bir değer için ayrı ayrı karşılaştırılmıştır.

Öğrencilerin kendilerinin 35 değerden 13'üne tam, 21'ine oldukça ve sadece 1'ine orta düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin değerlere yönelik tutumlara sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise, 4,51–3,38 arasında değişmektedir. Buna göre kendilerini en çok "namuslu olmak" değerine duyarlı hissettikleri; en az ise "sabır" değerine duyarlı hissettikleri ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin kendilerini en çok sabır konusunda yetersiz görmelerinin sebebi ise örneklem grubumuzun sahip olduğu bazı ayırt edici özellikleri ile ilgili olabilir. Nitekim yapılan farklı araştırmalarda da bir şeyde ısrar ve inat göstermenin, yani uzun zaman dayanabilmenin, zekâ ile zıt bir münasebete sahip olduğu yönünde araştırmamızı destekleyecek sonuçlara ulaşılmıştır (Cole ve Morgan, 1985: 373-374).

Öğrencilerin; toplumun ise bu 35 değerden sadece 1'ine oldukça, 20'sine orta ve 14'üne de az düzeyde sahip olduğu yönünde düşündükleri görülmektedir. Toplumun değerlere yönelik duyarlılık düzeylerine ilişkin ortalama puanlar, 3,40-2,07 arasında değişmektedir. Buna göre öğrenciler, toplumun en çok "misafirperverlik" değerine duyarlı olduğunu; en az ise "âdil olma" değerine duyarlı olduğunu düşünmektedirler. Toplum tarafından en çok duyarlılık gösterilen "misafirperverlik" değeri, öğrenciler tarafından en az duyarlılık gösterilen değerdir.

Buna göre ise örneklemdeki öğrenciler; kendilerini değerlere çok yüksek düzeyde sahip oldukları yönünde hissettikleri, buna karşın toplumu da bazı değerlere orta düzeyde bazı değerlere de az düzeyde sahip olduklarını düşündükleri ve genel olarak toplumu duyarlılık yönünde yetersiz gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda öğrencilerde yaşadıkları toplumun değerlere bağlılık ölçüsü ve dolayısıyla da toplumda insanî münasebetler konusunda tatmin hâli yaratmadığı gibi bu öğrencilerin toplumu değerlere bağlılığı konusunda oldukça yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durum ise üstün yetenekli çocukların toplumdan çok ayrı duygu ve düşüncelere sahip olduklarını şeklinde yorumlanabilir. Kendilerini, yaşadıkları

toplumla uyumlu görmeleri bir yana; toplumdan bir parça olarak görmemelerine kadar ilerleyebilme tehlikesi ile karşı karşıya kalabildiklerini göstermektedir.

Araştırma verilerimizden ulaştığımız gibi bu çocukların toplumdan çok ayrı duygu ve düşüncelere sahip olmaları onlar için ciddî sorunlar yaratabilmektedir.

> Çünkü "*Yüksek ahlâkî duyarlılıklarının bir sonucu olarak üstün yetenekli çocuklar başkalarına empatik tavır, hoşgörü, başkalarına ve kendilerine karşı sorumluluk, dürüst bir tutum (herkese aynı standartlarla davranma); yardımlaşma, doğruluk, gerçeklik gibi yüksek ahlâkî değerlere sahiptirler. Fakat bu değerlere sahip olan bireyler bunlara duyarsız olan bir ortamda itilip kakılma ve onlara sanki uyumsuz tiplermiş gibi davranılma riskiyle karşı karşıya bulunmaktadırlar.*" (Hökelekli, 2013: 302)

Üstün çocuklar ve toplum arasında bulunan bu aykırılık, onları anlaşılmaz ve tuhaf olarak algılanmalarına sebep olmakta ve dolayısıyla da toplumsal hayatta uyumsuzluklar yaşama ihtimallerini arttırmaktadır.

Örneklem grubumuzdaki öğrencilerin değerlere duyarlılıklarının bu kadar yüksek olmasının bir diğer nedeni ise bulundukları yaşın gereği yoğun duygulara sahip olmaları ile ilgili olduğu düşünülebilir. Çünkü her yaşın döneminin psikolojisin farklı olduğu ve dolayısıyla değer yargıları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir.

Nitekim her yaş döneminin psikolojisinin farklı olması, bireyin değer yargılarını da etkilemektedir. Dolayısıyla genç, orta yaşlı veya yaşlı insanların olaylara, durumlara farklı bir şekilde yaklaşması kaçınılmazdır.

> Bu bağlamda "*Genç insan, idealisttir, dünyayı düzeltecektir, henüz hayatın gerçekleriyle karşı karşıya kalmamıştır. Elli yaşındaki insan, hayatta geçirdiği kötü deneyimlerle birçok tecrübeler kazanmış, bu arada yaptığı mücadelelerle yorulmuşken* (Aydın, 2013: 189) *ergenlik ve gençlik döneminde birey, başkalarına yardım, zor durumda olanlara acıma duygusu, vicdan ve ahlâkî sorumluluk duygularında en yüksek düzeye ulaşmaktadır. Bu dönemde ergen davranışları ahlâk kurallarına*

aykırı düştüğü zaman çok güçlü bir "suçluluk duygusu" yaşar. Başkalarının davranışlarını da aynı yüksek ahlâkî sorumluluk bilinci ile değerlendirir. Bunun sonucu olarak hak ve adalet düşüncesi bu dönemde çok güçlüdür." (Aydın, 2013: 90-91)

Ancak bazı araştırmalar, "Ahlâkî olgunluğun on dokuz yaşından önce gerçekleşemeyeceğini ve ancak küçük bir azınlığın "ahlâkî olgunluğa" ulaşabileceğini ortaya koymaktaysa da, Kolhberg'e göre, ahlâkî gelişim basamakları sadece yaşla birlikte oluşmamakta, diğer etkenlerle oluşan zihinsel bir süreçtir." (Aydın, 2013: 92)

Ayrıca çocukluk çağını bitirmek üzere olan çocuklarla ergenliğin ilk yıllarında olanların cömertlik, başkalarına yardım ve kendilerini kontrol etmeleriyle ilgili uzun çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre durgun zekâlı öğrencilerin, orta ve parlak zekâlılardan daha az buna yanaştığı görülmüştür (Cole ve Morgan, 1985: 373-374).

3.9. ÖĞRENCİLERİN DEĞER KAZANMADA EN ÇOK ÖRNEK ALDIĞI KİŞİLER VE BUNUN CİNSİYET DEĞİŞKENİ AÇISINDNA İNCELENMESİ

Bu başlık altında, *"Öğrencilerin değer kazanmada en çok örnek aldıkların üç kişi kimdir ve en çok örnek aldıkları kişiler cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır"* şeklinde ifade edilen alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar verilmiştir.

3.9.1. Öğrencilerin Değer Kazanmada En Çok Örnek Aldığı Kişilerin İncelenmesi

Tablo 31: Öğrencilerin Değer Kazanmada En Çok Örnek Aldıkları Üç Kişiyi Sıralamalarına Göre Çoklu Yanıtların Analizi

(Multiple Response Analyze)

Örnek Alınan Kişiler	N	Tercihler Toplamı (1857) İçindeki Oranı (%)	Tercih Eden Kişi Sayısının, Katılımcılar (706) İçindeki Oranı (%)	Sıralamaya Göre Tercih Eden Kişi Sayısı		
				1. Sırada	2. Sırada	3. Sırada
Hz Muhammed	538	29,0	76,2	455	53	30
Ailem	533	28,7	75,5	126	342	65
Kendimi	178	9,6	25,2	43	39	96
Arkadaşlarımı	119	6,4	16,9	7	26	86
Dinî liderler	108	5,8	15,3	8	55	45
Öğretmenlerim	95	5,1	13,5	5	31	59
Yazarlar	78	4,2	11,0	19	29	30
DKAB öğretmenlerimi	58	3,1	8,2	2	12	44
Siyasi liderler	50	2,7	7,1	8	15	27
Sanatçılar	42	2,3	5,9	1	19	22
Hiç kimseyi	35	1,9	5,0	31	2	2
Din görevlilerini	23	1,2	3,3	1	3	19
Toplam	1857	100	263	706	626	525
Eksik bırakılan tercih sayısı				**0**	**80**	**181**

(Kişi sayısı x tercih sayısı: 706 x 3 = 2118; toplam tercih + kayıp veri: 1857 + 261= 2118)

Tablo 31'deki veriler incelendiğinde değer kazanmada en çok Hz. Muhammed'i örnek aldıkları, ikinci sırada ailelerinden etkilendikleri ve daha sonra ise sırası ile; kendilerini, arkadaşlarını, dinî liderleri, öğretmenlerini, yazarları, DKAB öğretmenlerini, siyasi liderleri, sanatçıları, din görevlilerini örnek aldıkları, az bir oranda da olsa (%5,0) bazılarının hiç kimseyi örnek almadıkları ortaya çıkmıştır.

Çocuk yetişip büyümekte olduğu çevresindeki bazı kimseleri sevecek, bazı şeylerden hoşlanacaktır. İnsan neyi severse ona benzemek isteyecek ve benzeyecektir. Dolayısıyla seven bir kimsenin ruhunda, sevilen kişi âdeta ideal bir şekil alır. Seven kimse kasıtlı olmaksızın, gayri ihtiyari bilinçsiz bir şekilde sevdiği şahsın görüşlerini, tavırlarını, inançlarını, hayat anlayışını, sosyal ve ahlâkî değerlerini benimser ve bunları kendi fikirleri hâlinde hisseder, bunlara isteyerek uyar ve öyle davranır. Bu bazen doğrudan doğruya ilişki hâlinde bulunduğu bir kişi olmayabilir. Bir tarihi kahraman, bir roman yazarı veya konusu olan kişi veya bir film artisti olabilir. Onun için çocuğun çevresi bizzat ilişki kurduğu kişilerden oluşmaz. Okuduğu kitaplar, gittiği flimler, çarşı pazarda gördüğü, işittiği kimseler de çocuğu etkiler. Davranışlarına, tutumlarına, yaşamına, inançlarına yön verebilir (Çağlar, 1974: 32).

Kendine özgü bir ahlâk anlayışı ve tutarlı bir değer sistemi oluşturmaya çalışan genç, beğendiği kişi veya fikirleri örnek alarak davranışlarında, düşüncelerinde onlar gibi olmaya çalışır ve bu özdeşleşme faaliyetleri gencin kendi kimliğini kazanıncaya kadar devam eder. Ayrıca genç, bu süreçte sadece bir kişi ile özdeşim kurmamakta, hatta sürekli kendisine yeni özdeşim modeli arama çabasındadır. Özdeşim kurduğu kişinin giyiminden inanç ve dünya görüşüne kadar birçok yönünün etkisinde kalır (Kula, 2002: 45-47).

Özdeşleşme objesi olarak kabul ettiği modelde ideal bir üstünlük ve olgunluk arayan genç, bu üstünlük ve olgunluğu bazen bir devlet yöneticisinde, bir bilim adamında ya da dinî özelliği olan bir şahsiyette bulur. Onun aradığı üstünlük ve olgunluk eğer dinî muhtevalı ise peygamberlerde, özellikle son peygamber Hz. Muhammed (s.a.v.)'in şahsiyetinde aranır (Klavuz, 2002: 216).

Klavuz'un bu ifadeleri bizim araştırmamızda da doğrulanmıştır. Buna göre en çok model aldığı üç kişiden biri olarak; öğrencilerin % 15,3'ünün diğer dinî liderleri %76, 2'sinin ise Hz. Muhammed (s.a.v.)'i tercih ettiği tespit edilmiştir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük oranı dinî liderlerden etkilenmektedir.

Daha önceki verilerimizde örneklemimizdeki öğrencilerin değer yönelimlerinin birinci sırada ahlâkî ve ondan hemen sonra dinî değerler olmasını da (bkz. Tablo 24) göz önünde bulundurduğumuzda, öğrencilerin değer kazanma noktasında en çok Hz. Muhammed (s.a.v.)'i model almaları araştırmamızın sonuçları bakımından gayet tutarlıdır (Klavuz, 2002: 247-248). Çocukların inançla ilgili alakasını çeken konular üzerinde yapılan bir araştırmada da; çocukların en çok merak ettikleri Allah konusu ile ilgili sorular olurken onu takip ederek ikinci sırayı ise, Hz Muhammed ile ilgili sorular oluşturmuş olması çocukların Hz Muhammed'e ilgisinin yoğunluğunu göstermek açısından önemlidir (Yavuz, 1983: 86).

Klavuz'un ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında da, tarihi şahsiyetlerden en çok benzemek istedikleri kişinin kim olduğu sorusuna öğrencilerin %60.0'ı Hz. Muhammed (s.a.v.)'i tercih ederek en yüksek oranı oluşturmuştur. Ergenler, tarihi şahsiyetlerden Hz. Muhammed (s.a.v.)'i ahlâkî özelliklerinden etkilendikleri için örnek almaktadır. Güzel ahlâkı tamamlamak için gönderildiği ve yaşantısının tamamının Kur'an ahlâkından ibaret olduğu belirtilen Hz. Muhammed (s.a.v.)'in bu ahlâkî özellikleri gençleri etkilemektedir (Klavuz, 2002: 247-248).

Öğrencilerin değer kazanmada en çok örnek aldıkları kişiler arasında, aile bireylerinin ise ikinci yüksek tercihi aldığı ortaya çıkmaktadır. Bilindiği gibi ailenin temel fonksiyonlarının biri kültürel taşıyıcılık rolünü üstlenmesidir. Aile bir taraftan toplumun kültürel değerlerini korurken, diğer taraftan da bu değerleri genç kuşaklara nakletme özelliğine sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, genç kuşaklar biyolojik bakımdan ailelerinin devamı görünümüne oldukları gibi, kültürel yönden de her birey, kendi ailesinin karakteristik özelliklerin taşır. Böylece aileler, kültürel değerleri kuşaktan kuşağa nakleder (Köylü, 2016: 108-109).

Bu bağlamda "*Aile bir kurum olarak çocuğun alacağı kavramları seçerek vermekte, onları yorumlamakta ve sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocukta kişisel ve sosyal davranışlarla ilgili değer duygusunun gelişmesiyle sonuçlanmaktadır. Hiç kuşkusuz çocuğun bulunduğu kültür çevresi içinde yer alan ve onu etkileyecek olan gelenek ve kurallar da vardır. Ancak yargıların oluştuğu, tercihlerin yapıldığı ya da en azından etkilendiği yer ailedir. Kişiliğin gelişmesi, bir dizi tercihin geliştirilmesi ile olanaklıdır. Bu tercihler, bireylerin değerlerini temsil eder ve geniş ölçüde ailenin koşullandırılmasının bir sonucudur."* (Yavuzer, 2015: 133)

Değer kazanmada en çok örnek aldığınız kişiler arasında "kendimi" seçeneğinin öğrenciler tarafından üçüncü sırada en yüksek tercihi alması, bu bireylerin yüksek bir özgüvene, kendisiyle barışık bir kişiliğe ve sağlıklı bir ruh yapısına sahip oldukları şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu bireylerin "kendileri" olmaları istemelerinin önemini kavramak bakımından Adler'in fikirlerinden istifade etmek faydalı olacaktır. Adler, insanların "üstün olma" veya "başarılı olma" duygularına doğuştan sahip olduğunu düşünmektedir. Ancak ona göre, "üstün olma duygusu" denince yalnızca bireyin toplum içerisinde bir ayrıcalığa, bir liderlik pozisyonuna veya olağanüstü bir mevkiye sahip olmak için sarf edilen gayretler kast edilmemektedir. Adler'in bahsettiği üstün olma duygusu ve çabası, bireyin " kendi kendini gerçekleştirmesi" için yaptığı bir çabadan başka bir şey değildir (Adler, 2015: 76).

Çocukta bu duyguların oluşması ise daha çok çocuğun önemsendiği, kişiliğine saygı duyulduğu, aile bireyleri arasında güçlü duygusal bağların bulunduğu ve iyi bir iletişimin sağlandığı; yani çocuğun maddî ve manevî ihtiyaçlarının karşılandığı sağlıklı aile ortamları ile mümkündür.

Ayrıca örneklemimizdeki öğrencilerin en çok örnek aldıkları kişiler arasında aile bireylerinin ikinci yüksek puanı alması; hemen sonrasında ise "kendimi" seçeneğinin çok tercih alması, aile ve çocuklar arasında sağlıklı ilişkilerin olduğu ve dolayısıyla da onların kişiliği üzerinde olumlu etkiyi yarattığını göstermek açısından bağlantılı gördüğümüz sonuçlardan biridir. Nitekim bu verilerimizi daha önceki

verilerimizle birlikte değerlendirdiğimizde, ,bu öğrencilerin; %50'ye (bkz. Tablo 12) yakının anne ve babasının demokratik bir tutuma sahip olmaları, akademik anlamda üstün bir başarı göstermiş olmaları, öğrencilerin değerlere duyarlılık düzeylerin oldukça yüksek çıkması (bkz. Tablo 30), ve değer kazanmada örnek aldığı kişiler olarak öğrencilerin %75,5'inin ailelerini tercih etmiş olmaları gibi faktörler onların aileleri ile olumlu ilişkilere sahip olduğunu ve aileleri tarafından desteklenen bireyler olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda destekleyici tutuma sahip ailelerde; çocuğa yakınlık, sevgi ve ilgi gösterilir, çocukla ortak faaliyetlerde bulunulur ve fikir alış-verişi yapılır. Dolayısıyla sağlıklı ilişkilere sahip aile ortamlarında, çocuğun fikirleri önemsenir, kararlarına saygı duyulur ve sorumluluklarını yerine getirmesi beklenir. Böylece "Çocuğu olduğu gibi kabul eden, onu destekleyip yüreklendiren aile üyeleri, çocuğun benlik saygısının tohumlarını eker. Çocuğun kendi olarak gelişmesine, kendine özgü anlayış ve görüşlerini ifade etmesine olanak sağlar." (Yavuzer, 2015: 121)

Aynı zekâ fakat farklı başarı düzeyine sahip ergenler üzerinde yapılan bir araştırmada ergen ailesi ile birlikte incelenmeye alınmıştır. Bu araştırmaya göre, çok başarılı gençlerin ailelerinin uyumlu oldukları ve onların bu ailelerde desteklenen, düşüncesi sorulan, kararlara katılması sağlanan, daha çok onaylanan ve güvenilen gençler olduğu görülmüştür." Ayrıca başarılı kızların anneleriyle, başarılı erkeklerin babalarıyla iyi özdeşim kurdukları ortaya çıkmıştır (Klavuz, 2002: 223).

Çocuğun ahlâkî karakterinin şekil almasında önemli faktörlerden biri olarak görülen arkadaş grubu ise, çocuk tarafından, aşağı yukarı onuncu yaştan itibaren önemsenmeye başlanır. Çocuk kendi davranış standardı olarak ana-baba ve öğretmeninden çok arkadaşlarınkini örnek olarak almaya başlar (Montagu, 2005: 29). Bu arkadaş grubunu ise daha çok çocuğun akranları oluşturur.

> *"Bir bireyin akranları, ilişki içinde bulunduğu, aşağı yukarı kendisiyle aynı yaş ve eğitim düzeyinde olan kimselerdir. Akranların tutumlar üzerindeki etkisi, çocukların ana-babadan çok arkadaşları ve tanıdıkları ile birlikte olmaya başladıkları dönemde kendini gösterir. Akranların tutumları şekillendiren önemli bir etken olmasının nedeni,*

insanların sevdikleri ile kolay ilişki kurdukları kişileri "otorite" olarak görme eğiliminde olmalarıdır." (J. Morgan, 1989: 375)

"Bu konuda eski bir Fransız atasözü olan 'Bana kiminle konuştuğunu söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim.' ifadesinde de anlaşıldığı gibi çocuğun kendi arkadaşları, onun kimliği hakkında bir fikir vermesi kadar çocuğu etkileyebilmektedir." (Cutts ve Moseley, 2001: 81)

Örneklemimizdeki öğrencilerin de % 16,9' u (119 kişi) değer kazanmada arkadaşlarının etkisinde kaldığını belirtmiş; fakat bu öğrencilerden sadece 7' si ilk sırada tercih ederken, 26'sı ikinci sırada, 86'sı ise üçüncü sırada tercih etmiştir. Buna göre öğrenciler arkadaş grubunun etkisinde kaldıklarını kabul etmekle beraber, bunu aile bireyleri kadar etkili bir unsur olarak görmemektedir. Ancak %26,9 oranında öğrencinin arkadaşlarının olumlu etkisinde kalması azımsanacak bir oran değildir.

Bu bağlamda Piyaget artan yaşla birlikte çocukların aralarındaki dayanışmaya verdikleri önemin arttığını ortaya koymuş ve bu konuda araştırma yapan Grinder (1964), Bohem (1957) ve Nass (196;) çocukların erinlik çağlarında deneyimlerine inandıkları arkadaşlarının önerilerine yetişkin önerilerinden daha fazla güvendiklerini görmüşlerdir. Ayrıca Keasey (1971) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile de üst düzeydeki ahlâkî yargının yoğun sosyal katılım olanağı olan çocuklarda daha erken geliştiği sonucuna varılmıştır. Bu görüşler doğrultusunda yoğun arkadaş ilişkilerinin olgun ahlâkî yargı gelişimine olumlu yönde katkıda bulunduğu sonucuna varılmaktadır (Çileli, 1986: 77-80).

Araştırmamızda DKAB merkezli değer çalıştığımız için öğrencilerin DKAB öğretmenlerini ve diğer ders öğretmenlerini ayrı ayrı değerlendirmeleri sağlanmıştır. Buna göre değerler konusunda öğrencilerin % 8,2'si, DKAB dersi öğretmenleriyle özdeşim kurduklarını, %13,5' inin bunun dışındaki diğer bütün ders öğretmenleriyle özdeşim kurdukları ortaya çıkmaktadır. Tek bir ders olarak DKAB öğretmenlerinin, diğer bütün derslerin öğretmenlerine göre iyi bir oranda öğrenciler tarafından örnek alınması önemlidir. Ancak bu oranın daha iyi bir düzeye ulaşmasına engel olan durumlardan en önemlisi olarak DKAB dersine ayrılan sürenin yetersizliğidir. Bu sebepten ötürü öğrenciler haftada bir saat gördükleri DKAB dersi öğretmenini

yakından tanıma fırsatı bulamamakta ve dolayısıyla bu kısa süre içerisinde öğrencilerin dinî ideal ve hedeflerinin benimsenmesinde arzu edilen etkiyi gösterememektedir (Klavuz, 2002: 239).

Öğrencilerin değer kazanmada genel olarak öğretmenlerden diğer faktörlere göre daha az etkilenmelerinin nedeni ortaöğretim çağındaki bu çocukların yaş özellikleri ile ilgili olabilir. Bilindiği gibi ilkokul çağında çocukların genellikle özdeşleştikleri yetişkinler öğretmenleridir. Bu dönemde çocuk için öğretmeni her şeyi bilen, hiç yanılmayan bir kişidir. Ancak ortaöğretim çağının ilk yıllarında da öğretmenler öğrenciler için özdeşim modeli olmaya etmekle birlikte anne-babalarını beğenmedikleri gibi öğretmenlerini de zor beğenirler. İlkokul öğretmeninin eleştirilmesine izin vermeyen çocuk, orta öğretimde ancak hayran olduğu öğretmenini kendine örnek alır, ondan başka örnek tanımaz (Klavuz, 2002: 236).

Ayrıca araştırma sonuçlarımıza göre öğrencilerimizin yaklaşık % 24' ü (170 kişi); yazarlar, siyasi liderler ve sanatçılar olmak üzere bu üç unsurdan herhangi birinin etkisinde kaldığını düşünmektedir. Bu durum ise yine öğrencilerimizin sahip olduğu yaş grubu ili ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü çocuğun, gençlik çağına erdiğinde nasıl bir insan olmak istediği hakkındaki düşüncelerine, ev ve okulun dışındaki insanlar da gittikçe etki etmeye başlarlar. Albert Einstein, Madame Curie, çevrede tanınmış bir avukat, meşhur bir atlet, genç ve başarılı bir iş adamı gibi çeşitli alanlarda tanınmış kimseler çocuğun değer ve davranış standartlarına etki ederler (Montagu, 2005: 29).

3.9.2. Öğrencilerin Değer Kazanmada En Çok Örnek Aldığı Kişilerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Tablo 32: Öğrencilerin Değer Kazanmada En Çok Örnek Aldıkları Üç Kişiyi Sıralamalarının Cinsiyetlerine Göre Çoklu Yanıtların Analizi ve Kay-Kare Testi Sonuçları (Multiple Response Analyze)

Örnek Alınan Kişiler	Cinsiyet	N	Tercihler İçerisindeki Oran %	Cinsiyet İçerisindeki Oran %	Toplamın İçerisindeki Oran%
Hz Muhammed	Kız	282	52,4	76,4	39,9
	Erkek	256	47,6	76,0	36,3
Ailem	Kız	293	55,0	79,4	41,5
	Erkek	240	45,0	71,2	34,0
Kendimi	Kız	83	46,6	22,5	11,8
	Erkek	95	53,4	28,2	13,5
Arkadaşlarım	Kız	68	57,1	18,4	9,6
	Erkek	51	42,9	15,1	7,2
Dinî liderler	Kız	48	44,4	13,0	6,8
	Erkek	60	55,6	17,8	8,5
Öğretmenlerimi	Kız	52	54,7	14,1	7,4
	Erkek	43	45,3	12,8	6,1
Yazarlar	Kız	41	52,6	11,1	5,8
	Erkek	37	47,4	11,0	5,2
DKAB öğretmenlerimi	Kız	42	72,4	11,4	5,9
	Erkek	16	27,6	4,7	2,3
Siyasi liderler	Kız	17	34,0	4,6	2,4
	Erkek	33	66,0	9,8	4,7
Sanatçılar	Kız	24	57,1	6,5	3,4
	Erkek	18	42,9	5,3	2,5
Hiç kimseyi	Kız	19	54,3	5,1	2,7
	Erkek	16	45,7	4,7	2,3
Din görevlilerini	Kız	10	43,5	2,7	1,4
	Erkek	13	56,5	3,9	1,8
Toplam	**Kız**	**369**			**52,3**
	Erkek	**337**			**47,7**

Tablo 32' deki veriler ışığında, öğrencilerin değer kazanmada en çok örnek aldıkları üç kişinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; aile, DKAB öğretmenleri, kendimi, siyasi ve dinî liderler unsurlarında önemli sayılabilecek oranda farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Bu verilere göre, kızların, aile ve DKAB öğretmenlerini erkeklere oranla daha çok örnek aldığı; erkeklerin ise, siyasi liderleri, dinî liderleri ve kendilerini kızlara oranla daha çok örnek aldığı tespit edilmiştir.

Arıcı'nın "Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenine Karşı Tutumları" adlı, 6. ve 7. sınıf düzeylerinde olmak üzere 536 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında DKAB dersi öğretmenine karşı, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok olumlu tutumlara sahip olduğu şeklinde araştırmamızı doğrulayacak sonuçlara ulaşılmıştır (Arıcı, 2007: 181).

Buna göre DKAB öğretmenlerinin, kız öğrencilerin oransal olarak erkek öğrencilerden daha fazla örnek alması ise, kızların dinî inanç konusunda daha muhafazakâr ve dinî eğitime daha fazla bağlı kalmalarıyla izah edilebilir. (Klavuz, 2002: 239) Bunun dışında kızların erkeklerden daha yüksek bir oranda ailesini tercih etmesi, kızların, anneleriyle çok iyi özdeşim gerçekleştirmeleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir (Klavuz, 2002: 223).

"Kendimi" seçeneğinin; oransal olarak, kız öğrencilere kıyasla erkek öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmesi erkeklerde özgüvenin daha yüksek bir düzeyde olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bunun dışında dinî ve siyasi liderlerin de oransal olarak kızlara kıyasla erkek öğrenciler tarafından daha çok örnek alınması Kılavuz tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da benzer şekilde erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre dinî ve siyasi liderlerle özdeşleşmenin daha fazla olduğu saptanmıştır. Kılavuz, bu durumu erkek öğrencilerin bu liderler hakkındaki bilgiyi okul dışı faaliyetlerle elde etmeleri ve kız öğrencilerin bu kimseleri tanıma imkânlarının olmasıyla açıklamıştır. Ayrıca bu durum erkek öğrencilerin ülke problemlerine daha ilgili olmalarından kaynaklandığını belirtmiştir (Klavuz, 2002: 243).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır

1. Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının olumlu ve orta üstü düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre DKAB dersine ilişkin tutumlarında herhangi bir farklılaşma bulunmamaktadır.
3. Öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarında sınıf düzeyine göre farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Buna göre lise 1 öğrencilerinin, lise 2, 3, 4 öğrencilerinden; lise 2 öğrencilerinin ise lise 4 öğrencilerinden DKAB dersine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir.

Gerek bizim araştırmamızda gerek ilgili diğer araştırmalarda (bkz Kaya, 2001; Zengin, 2013) sınıf ya da yaş düzeyinin artmasının öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarını olumsuz etkilemesi konusunda aynı sonuçlara ulaşılmış olması bu sorunun genellenebilir özelliğini göstermektedir. Dolayısıyla ergenlerin DKAB dersinden beklentileri üzerine alan araştırmaları yapılarak öğrencilerin beklentilerini dikkate alacak şekilde dersle ilgili düzenlemeler yapılmalıdır.

4. Öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarının, ekonomik düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre ailelerinin ekonomik düzeyi orta ve orta altı olan öğrencilerin, ailelerinin ekonomik düzeyi orta üstü olan öğrencilerinden derse ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu durum ise ekonomik düzeyin yükselmesi ile derse karşı tutum düzeyi arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Bu durum, velilerin ekonomik düzeylerinin artması sonucu, velilerin kendilerinin DKAB dersine yönelik tutumları olumsuz etkilenmesi ve bu durumda çocuğun da doğal olarak velinin etkisinde kalmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Altaş'ın "*Öğrenci velilerinin ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine karşı tutum düzeylerinin dinî tutum düzeyleriyle ilişkisi*" adlı araştırmasında velinin sahip olduğu ekonomik düzeyin velinin kendisinin İDKAB dersine yönelik tutumları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Altaş, 2004b).

5. Öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarında, çocuğun kardeşler arasında bulunduğu sıraya göre farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Buna göre kardeşler arasında orta sırada olan öğrencilerin, ailenin ilk, son ve tek çocuğu olan öğrencilerine göre derse ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları; en düşük tutum düzeyine ise, ailenin tek çocuğu olan öğrencilerin sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

6. Öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarının; annenin çocuğa karşı genel tutumuna göre farklılık gösterdiği; ancak babanın çocuğa karşı genel tutumuna göre farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre annelerinin aşırı koruyucu, demokratik ve otoriter olduğunu düşünen öğrencilerin, annelerinin ilgisiz olduğunu düşünen öğrencilerine göre derse ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. En olumsuz tutum ise, annesinin kendisine karşı ilgisiz olduğunu düşünen öğrencilerde görülmektedir. Ayrıca araştırmada belirtilmesi gereken bir diğer husus, çocuk üzerinde annenin genel tutumunun babanın genel tutumundan çok daha etkili olduğudur.

Bu konuda araştırmamızla aynı sonuçlara Kaya'nın ve Zengin' in de ulaşmış olması anne baba tutumunun DKAB dersi üzerindeki etkisi bakımından genelleyebilici sonuçlara götürmektedir. Dolayısıyla da Zengin özellikle demokratik anne baba tutumları geliştirme konusunda velilerin bilinçlendirilmesi için çeşitli faaliyetlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (Kaya, 2001: 73; Zengin, 2013: 299).

7. Öğrencilerin DKAB dersine ilişkin tutumlarının, hem annelerinin hem de babalarının öğrenim düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre anneleri

okur-yazar olmayan öğrencilerin; anneleri ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre derse ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları; benzer şekilde babaları ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerinden derse ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durumda hem annenin hem de babanın öğrenim düzeyi ile çocuğun derse ilişkin tutumu arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmamızda tespit ettiğimiz bir diğer husus ise, çocuk üzerinde babanın öğrenim düzeyinden daha çok annenin öğrenim düzeyinin etkili olduğudur.

Öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeyinin yükselmesi öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkilemesinin, anne babanın öğrenim durumu yükseldikçe anne ve babanın kendisinin derse ilişkin tutumlarının düşmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Arpacı'nın "İlköğretim dersine yönelik velilerin tutumu" adlı araştırmasında velilerin öğrenim düzeyinin yükselmesi, velilerin derse ilişkin tutumları üzerinde olumsuz etkiye neden olduğu şeklinde sonuca ulaşması bu düşüncemizi desteklemek açısından önemlidir.

Arpacı tarafından bu durum "velilerin öğrenim düzeyinin yükselmesinin, dersten beklentilerini arttırması" ile ilişkilendirilmiştir (Arpacı, 2014a: 178). Dolayısıyla velilerin DKAB dersinden beklentilerini belirleyecek alan araştırmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

8. Öğrencilerin dinî bilgilerini en çok öğrendikleri yerler arasında birinci sırada aile, sonra DKAB dersleri, daha sonra ise dinî içerikli kitaplar en çok tercih alan seçeneklerdir.

9. Öğrencilerin en çok önemsedikleri beş değer, birinci sırada "aile kurumuna önem verme" daha sonra sırası ile namuslu olmak, âdil olmak, güvenilir olmak ve dürüstlük değerleridir. Öğrenciler tarafından en az önemsenen beş değer ise misafirperverlik olmak üzere kanaat, estetik duyarlılık, ölçülülük ve paylaşımcı olmak şeklinde sıralanmaktadır.

Buna göre öğrenciler tarafından en az "misafirperverlik" değerinin önemsendiği ve bununla ilişkili olan "paylaşımcı olmak" değerinin de en az önemsenen beş değerden biri olduğu görülmektedir. Bu durum toplumda kolektif

duygusunun giderek yitirilmesi ile ilgilidir. Bunun sonucu olarak da insanî etkinlikler her türlü gruplaşmanın dışında olup bitmeye, insanlar giderek ortak yaşam ortamlarından uzaklaşmaya ve dolayısıyla ortak yaşamdan giderek daha az zevk almaya, çekiciliğini daha az, buna karşın getirdiği yükleri tüm ağırlığıyla omuzlarında hissetmektedir (Durkheim, 2010: 273-274).

Öğrencilerde kolektif bir yaşamı sevdirmek, kolektif bir yaşama sahip olmalarını sağlamak için bu yaşam tarzının gerekliliği vurgulanmalıdır. Ancak bu duyguyu sadece telkinlere başvurarak değil öğrencilerin aktif bir şekilde yaşayarak benimsemeleri sağlanmalıdır.. Bunun için ise zayıflayan kolektif yaşam sonucunda sayıları hızla artan huzur evleri, çocuk yetiştirme kurumları vs. yerler ziyaret edilmeli, öğrencilerin az miktar da olsa aralarında para toplayıp hediye götürmeleri sağlanarak, yardımlaşma ve dayanışma duygularının hazzı tattırılmalıdır. Bu okulların, sayıca genel içinde az bir orana sahip olması, bu öğrenciler için çeşitli aktivitelerin gerçekleştirmesini mümkün kılmaktadır.

10. Öğrencilerin değerleri önemseme düzeylerinin, cinsiyete göre bazı değerlerde farklılık göstermektedir. Buna göre kızların; aile kurumuna önem verme, saygı, güven, sevgi, samimiyet, duyarlılık ve sorumluluk değerlerini erkeklere göre daha çok önemsedikleri; erkeklerin ise; bağımsızlık, kardeşlik, sözünde durma, emanete riayet etme, bilimsellik, vatanseverlik, sabır, dayanışma ve cömertlik değerlerini kızlara göre daha çok önemsedikleri tespit edilmiştir. Bunlar dışındaki diğer değerler ise kızlar ve erkekler tarafından yakın ya da eşit derecede önemsenmektedir.

11. Yapılan değer sınıflandırılması sonucunda, öğrencilerin değer yönelimleri tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin en çok ahlâkî, ikinci sırada dinî, daha sonra sırası ile sosyal, siyasi, teorik/ilmi ve estetik değerleri önemsedikleri ortaya çıkmıştır.

12. Öğrencilerin değer yönelimlerinin cinsiyetlerine göre sadece ahlâkî ve teorik değer gruplarında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ahlâkî değerlerin daha çok kızların lehine, teorik /ilmi değerlerin ise daha çok erkeklerin lehine olduğu görülmektedir. Yani kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre ahlâkî

değerleri; erkek öğrenciler ise kız öğrencilere göre teorik/ilmi değerleri daha çok önemsemektedirler.

13. Değerlerin önemsenmesi ve benimsenmesi aynı şey olmadığından öğrencilere, her bir değer için duyarlılıklarını ayrı ayrı değerlendirecekleri değer duyarlılık ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra değerler sınıflandırılarak öğrencilerin daha çok hangi değer gruplarına duyarlı hissettikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin, kendilerini en çok ahlâkî değerlere, ikinci sırada sosyal değerlere, daha sonra sırası ile dinî, siyasi, teorik/ilmi ve estetik değerlere duyarlı hissettikleri görülmüştür. Öğrencilerin değer gruplarını önemsemeleri ve değer gruplarına duyarlılıkları karşılaştırıldığında, öğrenciler ahlâkî değerleri hem birinci sırada önemsemekte hem de kendilerini en çok ahlâkî değerlere duyarlı hissetmektedirler. Ancak öğrenciler tarafından ikinci sırada önemsenen dinî değerlerin duyarlılık sıralamasında üçüncü sıraya düştüğü; üçüncü sırada önemsenen sosyal değerlerin ise duyarlılık sıralamasında ikinci sıraya yükseldiği ortaya çıkmıştır.

14. Öğrencilerin değer gruplarına kendilerini duyarlı hissetmelerinin ise cinsiyet göre farklılaşmadığı görülmektedir.

15. Öğrencilerin değer gruplarına kendilerini duyarlı hissetmelerinin sınıf düzeylerine göre, sosyal, ahlâkî, teorik/ilmî ve siyasi değerlerde farklılık gösterdiği; ancak dinî ve estetik değer gruplarında farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre farklılaşmanın olduğu değer gruplarında, durumun lise 1 öğrencilerinin lehine olduğu görülmüş ve öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe değer duyarlılığının olumsuz yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Sınıf düzeyi ve dolayısıyla yaşın artması ile değerlere duyarlılığın azalması ergenlerin bu dönemlerindeki ruhsal durumları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla özellikle lise öğrencilerinin gelişimlerinin her bakımdan kritik dönemlerinde olduğu bilincinde olmalı ve dönemi daha sağlıklı atlatmaları için gerek veliler, gerek öğretmenler gerekli hassasiyeti göstermelidir.

16. Örneklemimizdeki öğrencilerin yüksek ahlâkî muhakeme güçlerinden istifade ederek, toplumun -her bir değer ayrı ayrı olmak üzere- değerlere duyarlılıklarını değerlendirmeleri sağlanmıştır. Yapılan değer sınıflandırılması sonucunda ise öğrencilerin; toplumu, birinci sırada sosyal değerlere, ikinci sırada

ahlâkî değerlere, daha sonra sırası ile dinî, siyasi, estetik ve teorik/ilmi değerlere duyarlı gördüğü ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin değer duyarlılık sıralamaları ile toplumun değer duyarlılık sıralamaları karşılaştırıldığında, ahlâkî ve teorik değerlerin, değer grupları arasında öğrencilerde; sosyal ve estetik değerlerin ise değer grupları arasında toplumda, daha yüksek sıralarda bulunduğu tespit edilmiştir.

17. Her bir değer için ayrı ayrı olmak üzere öğrencilerin ve toplumun değer duyarlılıkları karşılaştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin kendilerini değerlere çok yüksek düzeyde duyarlı hissettikleri, buna karşın toplumun ise bazı değerlere orta, bazılarına da az düzeyde sahip olduğunu düşündükleri ve genel olarak toplumu duyarlılık yönünde yetersiz gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

18. Öğrencilerin değer kazanmada en çok örnek aldıkları üç kişinin kim olduğunu önem sırasına göre belirtmeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin değer kazanmada en çok Hz. Muhammed (s.a.v)'i örnek aldıkları, ikinci sırada ailelerinden etkilendikleri tespit edilmiştir. Üçüncü sırada en çok tercih alan "kendimi" seçeneği ise bu öğrencilerin kendilerine güvenlerini ve kendilerini gerçekleştirme çabasında olmalarını göstermek açısından önemlidir. Daha sonra ise sırası ile; arkadaşlarını, dinî liderleri, öğretmenlerini, yazarları, DKAB öğretmenlerini, siyasi liderleri, sanatçıları, din görevlilerini örnek aldıkları, az bir oranda da olsa (%5) bazılarının hiç kimseyi örnek almadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin değer kazanmada en çok Hz Muhammed (s.a.v.)'den etkilendikleri ortaya çıktığından, özellikle DKAB derslerinde O'nun ahlâkî özelliklerinin daha kapsamlı tanıtılmalı, bunları içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Bunu yaparken Hz. Muhammed (s.a.v)'in ahlâkî özelliklerini soyut ve kuru bir şekilde sıralamak yerine, güncel bir ahlâk problemi üzerinde tartışarak, "Sizce Hz. Muhammed (s.a.v) burada olsaydı, bu konuda nasıl düşünürdü, nasıl davranırdı?" şeklinde sorular öğrencilere yöneltilerek, fikir yürütmeleri şeklinde gerçekleştirilmelidir.

Öğrencilerin değer kazanımında ikinci sırada aile bireylerinden etkilenmiş olmaları başta ebeveynleri olmak üzere aile bireylerine, değerler ve ahlâk eğitimi konusunda bilinçlenmelerini sağlayacak, kapsamlı rehberlik hizmetleri ilgili birimlerce sunulmalıdır.

Öğrencilerin üçüncü sırada kendilerini örnek aldıklarını ifade etmeleri ise ahlâkî duyarlılıklarının farkında olduklarını göstermektedir. Nitekim bu özelliklerinin uygun dozda ve kıvamda kalması, yani ne yitirilmesine, ne de kibre dönüşmesine fırsat vermemek için başta aileleri ve öğretmenleri gerekli hassasiyeti göstermelidir. Bilindiği gibi "Azı dondurur, çoğu fazla hararetten kaynatır. Sonuç olarak biri yanar, biri donar; ikisi de aynı kapıya çıkar." (Çağlar, 1974: 99)

19. Öğrencilerin değer kazanmada en çok örnek aldıkları kişiler cinsiyete göre incelendiğinde önemli farklılığın; aile, DKAB öğretmenleri, kendimi, siyasi ve dinî liderler unsurlarında olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, kızların, aile ve DKAB öğretmenlerini erkeklere oranla daha çok örnek aldığı; erkeklerin ise, siyasi liderleri, dinî liderleri ve kendilerini kızlara oranla daha çok örnek aldığı tespit edilmiştir.

Geleceğin mimarları olan bu gençliğin bilişsel alandaki farklılıkları dikkate alınarak akademik başarılarının sağlanması konusunda gereği yapıldığı gibi, duyuşsal yönden de farklı olduklarının bilincinde olarak, onlarda potansiyel olarak var olan ahlâkî değerlere duyarlılıkların korunması ve geliştirilmesi konusunda da gereği sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Acuner, H. Y. (2004). 14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi. *Doktora Tezi* . Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Adanır, O. (2010). Çevirmenin Önsözü. E. Durkheim, & D. Önder (Dü.) içinde, *Ahlak Eğitimi* (2 b.). İstanbul: Say Yayıncılık.

Adler, A. (2014a). *İnsanı Tanıma Sanatı* (15 b.). K. Şipal (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Adler, A. (2015). *Sosyal Roller ve Kişilik* (4 b.). T. Yörükan (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Akarsu, F. (2004 b). Enderun:Üstün Yetenekliler İçin Saray Okulu. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 97-101). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Akarsu, F. (2004a). Üstün Yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Akbaş, O. (2014). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Y. S. Zavalsız (Dü.) içinde, *Değerler Eğitimi* (s. 38-55). İstanbul: Ensar Yayınları.

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. *Doktora Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akkutay, Ü. (2004). Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 85-96). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Aladağ, S. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi . *Doktora Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altaş, N. (2004a). *Gençlik Dönemi Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Altaş, N. (2007). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Öğretmen El Kitabı.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Altaş, N. (2004b). Öğrenci Velilerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerinin Dini Tutum Düzeyleri ile İlişkisi (Ön Araştırma). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 85-105.

Altıntaş, M. E. (2016). *Öğretmenler Gözüyle Değerler Eğitimi.* İstanbul: Mostar Basım Yayın Dağıtım.

Arıcı, İ. (2007). Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenine Karşı Tutumları. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 169-189.

Arpacı, M. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi , 12* (3), 151-174.

Arpacı, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi , 13* (2), 205-228.

Arpacı, M. (2014a). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Velilerin Tutumu (Diyarbakır Örneği). *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , 16* (29), 159-184.

Arpacı, M. (2014b). Öğretmen ve Velilerin İDKAB Derslerinde Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri (Diyarbakır Örneği). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* (2), 107-121.

Arslan Parlak, E. (2011). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, Z. Ş., ve Yaşar, T. F. (2014). Yükselen “ Değer" Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. Y. S. Zavalsız içinde, *Değerler Eğitimi* (s. 7-13). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Atabay, N. (2004). Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Ergenlerin Algıladıkları Anne ve Baba Tutumları ile Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s. 367-378). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi , 1* (3), 121 - 144.

Aydın, M. (2007). İslam Bağlamında Ahlak. R. Kaymakcan, ve M. Uyanık (Dü) içinde, *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlak* (s. 69-93). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Aydın, M. (2007a). İslam Bağlamında Ahlak. R. Kaymakcan, ve M. Uyanık (Dü) içinde, *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlak* (s. 69-93). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Aydın, M. S. (1990). *Din Felsefesi* (2 b.). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Aydın, M. Z. (2013). *Ailede Ahlak Eğitimi* (6 b.). İstanbul: Timaş Yayınları.

Aydın, M. Z. (2007). Ailede çocuğun Ahlak Eğitimi. R. Kaymakcan, ve M. Uyanık (Dü) içinde, *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlak* (1 b., s. 643-676). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Aydın, M. Z., ve Akyol Gürler, Ş. (2014). *Okulda Değerler Eğitimi* (4 b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aytaç, K. (1998). *Avrupa Eğitim Tarihi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik Kavram Analizleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Başaran, F. (1992). *Psiko- Sosyal Gelişim.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Baykoç Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s. 69-74). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Baykoç Dönmez, N. (2015). Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. N. Baykoç (Dü.) içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s. 359-381). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Bayraktar, F. (2013). *İslam Eğitiminde Öğretmen ve Öğrenci Münasebetleri.* İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Bazarkulov, S. (2008). Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme. *Doktora Tezi* . Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilgili, A. E. (2004). Bir Türk Eğitim Geleneği Olarak Enderun'un Yeniden İnşası. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s. 31-45). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Bilgin, B., ve Selçuk, M. (1995). *Din Öğretimi* . Ankara: GünYayıncılık.

Bolay, S. H. (2007). Aşkın Değerler Buhranı. R. Kaymakcan, ve Diğerleri içinde, *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu* (s. 55-70). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (21 b.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, Ö. (2008). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Soyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi* . Ankara.: Hacettepe Ünversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri ve Desen Analiz.* A. Aypay (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cole, L., ve Morgan, J. J. (1985). *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi* (3 b.). B. H. Vassaf (Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Comenius, Y. A. (1964). *Büyük Didaktika.* H. A. Aytuna, (Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Cutts, N. E., & Moseley, N. (2001). *Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi.* İ. Ersevim, (Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları* (29 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayıncılık.

Çağlar, D. (1974). *Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Çağlar, D. (2004). Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 111-126). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Çağlar, D. (2004a). Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili (Dü) içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 111-126). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Çağlar, D., ve Diğerleri. (2004b). Üstün Yetenekliler ve Eğitimleri Komisyon Raporu(Ankara, 13-15 Mayıs 1991). M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili (Dü) içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 481-497). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Çamdibi, M. (2014). *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali* (5 b.). İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Çekin, A. (2012). Değer Açısından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımları:Bir İçerik Analizi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi , 12* (2), 105-119.

Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi.* Ankara: V Yayınları.

Davaslıgil, Ü., ve Diğerleri. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tesbiti Komisyonu Ön Raporu.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Demircioğlu, İ. H., ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi , 6* (15), 69-88.

Dilmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması. *Doktora tezi* . Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dilmaç, B., Deniz, M., ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışıları İle Değer Tercihlerinin Belirlenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi , 7* (18), 9-24.

Dodurgalı, A. (1998). *Ailede Çocuğun Din Eğitimi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Dodurgalı, A. (1995). *İbn Sina Felsefesinde Eğitim.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Doğanay, A. (2012). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (Dü.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (3 b.). Pegem Akademi Yayınları.

Durkheim, E. (2010). *Ahlak Eğitimi* (2 b.). O. Adanır (Çev.). İstanbul: Say Yayıncılık.

Durkheim, E. (2007). Laik Ahlak Laik Eğitim. R. Kaymakcan, ve M. Uyanık (Dü) içinde, *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlak* N. Sadık (Çev.). s. 363-387). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Ekşi, H. (2002). Din Eğitimi, Gençlik ve Kişilik. H. Hökelekli içinde, *Gençlik, Din ve Değerler* (s. 153-182). Ankara: Ankara Okulları Yayınları.

Enç, M. (2004). Enderun. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 37-84). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ersoy, Ö., ve Avcı, N. (2004). Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili (Dü) içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s. 195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Gökdere, M., ve Çepni, S. (2003). Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi , 1* (2), 93-103.

Gündüz, T. (2010). *Üstün Zekâlı Çocuklarda Ahlâk Gelişimi ve Eğitimi.* 12 10, 2015 tarihinde http://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/ahlak_gelisimi.pdf. adresinden alındı

Güngör, E. (2008). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (2 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hökelekli, H. (2013). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi* (2 b.). İstanbul: Timaş Yayınları.

Hökelekli, H. (2002). Gençlik ve Din. H. Hökelekli (Dü.) içinde, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* (s. 11-29). Ankara: Ankara Okulları Yayınları.

Hökelekli, H., ve Gündüz, T. (2007). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri. R. K. Diğerleri (Dü.) içinde, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu 26-28 Kasım 2004 İstanbul* (s. 371-398). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Hökelekli, H., ve Gündüz, T. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin (Dü) içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s. 131-144). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Hökelekli, H., ve Gündüz, T. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin (Dü) içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s. 131-144). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

İnan Kılıç, A. (2009). Yüz Temel Eserde Dini ve Ahlaki Değerler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşcan, C. D. (2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. *Doktora Tezi* . Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Işıkdoğan, D. (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri. *Doktora Tezi* . Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar.* İstanbul: Evrim Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş* (7 b.). İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.

Karaman, H. (2000). *Nurettin Topçu'da Ahlak Felsefesi.* İstanbul: Dergah Yayınları.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (8 b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, M. (2001). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 43-78.

Kaya, M., ve Taşkın, O. (2016). Okulda Değerler Eğitimi. M. Köylü (Dü.) içinde, *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (s. 131-157). Nobel Yayıncılık.

Kaymakcan, R. (2007). *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu.* İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi , 9* (21), 29-55.

Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2012). *Öğretmenlere Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi: İstanbul Örneği*. ilahiyat.beun.edu.tr adresinden alınmıştır

Keskin, Y. (2016). Değerler Hakkında Genel Bilgiler. M. Köylü (Dü.) içinde, *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (1 b., s. 19-52). Nobel Kitap Yayıncılık.

Keskin, Y. (2008). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması. *Doktora Tezi* . İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, R. (2005). *Ahlakın Dini Temeli.* Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Klavuz, M. A. (2002). Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi. H. Hökelekli içinde, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* (s. 209-254). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

Köknel, Ö. (1881). *Ailede ve Toplumda Ruh Sağlığı.* İstanbul: Hür Yayınları.

Köylü, M. (2016). Ailede Değerler Eğitimi. M. Köylü (Dü.). içinde Ankara: Nobel Yayıncılık.

Köylü, M. (2013). *Küresel Ahlak Eğitimi.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2013). *İnsan ve Değerleri* (5 b.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kula, N. (2002). Gençlik Döneminde Kimlik ve Din. H. Hökelekli (Dü.) içinde, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* (s. 31-70). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

Kulaksızoğlu, A., ve Otrar, M. (2004). Fen ve Genel Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s. 285-300). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı (Anne, Baba ve Öğretmenler İçin).* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

MEB Fen Liseleri Yönetmeliği. (2006). 10 07, 2015 tarihinde http://www.egitimmevzuat.com/index.php/201009021410/Yonetmelk/mlli-etm-bakanlii-fen-lseler-yoenetmel-deiik-02092010-27690-rg.html. adresinden alındı

MEB. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4,5,6,7 ve 8.sınıflar).* İstanbul: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2005). *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı(9,10,11 ve12).* İstanbul: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. (2007). 10 08, 2015 tarihinde http://www. mevzuat.meb.gov.tr/htlm/2593_0.htlm. adresinden alındı

MEB,Mevzuat. (2007). 09 11, 2015 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.Madde:4/j: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html adresinden alındı

Mehmedoğlu, A. U. (2013). Din Dindarlık ve Değerler. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* .

Mertol, H. (2014). *Türkiye ve ABD'de Üstün Zekalı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları(Hope Projesi ve Bilsem Örneği).Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Metin, M. (Dü.). (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Mısırlı Taşdemir, Ö., ve Özbay, Y. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmelliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz-Yeterlik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s. 300-318). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Montagu, A. (2005). *Çocuklarımıza Ahlaki Değerleri Nasıl Kazandırabiliriz?* R. Öncül (Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Morgan, C. T. (1989). *Psikolojiye Giriş* (7 b.). (S. Karataş, Çev.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Nazıroğlu, B., Gün, A., İnan Kılıç, A., & Kaya, F. (2016). Temel Ahlaki Değerler. M. Köylü (Dü.). içinde Nobel Kitap Yayıncılık.

Öymen, M. R. (1975). *Ahlak Eğitimi ve Ahlakın Testle Ölçülmesi* (3 b.). İstanbul: Yayımlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğü.

Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1992). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar "Özel Eğitime Giriş"* (3 b.). Ankara: Karatepe Yayınları.

Pazarlı, O. (1982). *Din Psikolojisi* (3 b.). Ankara: Remzi Kitabevi Yayınları.

Polat, F. A. (2010). Küreselleşme Sürecinde Dini Diyalog Söylemlerinde Başvurulan Kuran Ayetlerinin İnanç ve değer Kavramları Açısından Tahlili. *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi* (15), 57-100.

Poyraz, H. (2007). Poyraz, H. (2007). "Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı". "Değerler ve Eğitimi" Uluslararas. R. Kaymakcan, ve Diğerleri (Dü) içinde, *"Değerler ve Eğitimi"Uluslararası Sempozyumu* (s. 81-88). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi , 3* (10), 73-88.

Selçuk, M. (2015). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* (6 b.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Sezen, Y. (2013). *Sosyoloji Açısından Din* (4 b.). İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

TDK. (2006). 10 05, 2015 tarihinde Türk Dil Kurumu: www.tdk.gov.tr adresinden alındı

Topçu, N. (2015b). *Ahlak* (5 b.). İstanbul: Dergah Yayınları.

Topçu, N. (2014a). *Felsefe* (5 b.). (E. Erverdi, ve İ. Kara, Dü) İstanbul: Dergah Yayınları.

Topçu, N. (2014b). *Sosyoloji* (5 b.). (E. Erverdi, ve İ. Kara, Dü) İstanbul: Dergah Yayınları.

Topçu, N. (2015a). *Türkiye'nin Maarif Davası.* (E. Erverdi, ve İ. Kara, Dü) İstanbul: Dergah Yayınları.

Tosun, C. (2011). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (5 b.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Turan, İ., ve Nazıroğlu, B. (2016). Medyada Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Uysal, H. (2010). Ahlak Gelişimi ve Din. *Yüksek Lisans Tezi* . Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve Değer.* İstanbul: Ülken Yayınları.

Yapıcı, Ş., ve Yapıcı, M. (2010). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuz, K. (1983). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi.* Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.

Yavuzer, H. (2014). *Ana-Baba ve Çocuk* (25 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2015). *Çocuk Psikolojisi.* istanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, K. (2006). *Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış*. 10 26, 2015 tarihinde DergiPak: dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/download/.../5000067145 adresinden alındı

Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz Değer Sınıflandırmasına Göre Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (19), 1-15.

Yılmaz, N. (2004). Çoklu Üstün Yeteneklilerde Duygusal, Sosyal, Ahlaki Gelişim ve Yaratıcılık : Bir Vak'a Çalışması. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin (Dü) içinde, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s. 457-470). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Zengin, M. (2013). Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi , 11* (25), 271-301.

Ziebertz, H.-G. (2007). Çokkültürlü Bir Toplumda Değerler Eğitimi Modeli. R. Kaymakcan, ve Diğerleri (Dü) içinde, *Değerler ve Eğitimi* (s. 445-466). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

EKLER

(EK-A)

KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket üstün yetenekli öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine karşı tutumlarını ve değer algılarını ölçmek için hazırlanmıştır. Bu anket bilimsel bir çalışmaya veri toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Sonuçlar grup olarak değerlendirileceğinden dolayı ankete isim, numara gibi tanıtıcı bilgiler yazmayınız.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, vereceğiniz samimi ve güvenilir cevaplara bağlıdır. Bu nedenle, anket sorularını dikkatlice okuyarak sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi işaretleyiniz. İşaretlemelerinizi ilgili boşluğa (x) işareti koyarak yapınız. Lütfen her soruyu cevaplayınız.

Anketin doldurulmasında gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Yasemin İpek

Dicle Üniv. İlahiyat Fak.

Araştırma Görevlisi

Cinsiyetiniz:	**☐ Kız**		**☐ Erkek**	
Sınıfınız:	**☐ Lise 1**	**☐ Lise 2**	**☐ Lise 3**	**☐ Lise 4**
Ailenin kaçıncı çocuğusunuz?				
☐ İlk	**☐ Orta**	**☐ Son**	**☐ Tek**	
Ailenizin ekonomik düzeyini Türkiye şartlarında nasıl değerlendiriyoruz				
☐ Zengin	**☐ Orta üstü**	**☐ Orta**	**☐ Orta altı**	**☐ Yoksul**

Annenizin eğitim durumu:	**Babanızın eğitim durumu:**
……..	**……..**
Aile Durumu; Anne ve Babanız	
☐ Beraber yaşıyorlar	**☐ Annemi kaybettim ☐ Boşandılar**
☐ Ayrı yaşıyorlar	**☐ Babamı kaybettim**
Annenizin size karşı genel tutumu nasıldır?	**Babanızın size karşı genel tutumu nasıldır?**
☐ Demokratik ☐ Otoriter	**☐ Demokratik ☐ Otoriter**
☐ Aşırı koruyucu ☐ İlgisiz	**☐ Aşırı koruyucu ☐ İlgisiz**

Dinî konulardaki bilgilerinizi en çok öğrendiğiniz 3 yeri derecelendirerek belirtiniz.(Derecelendirmeyi ilgili kutucuğun içine (☐) en çok için 1 olmak üzere 1-3 rakamlarını yazarak yapınız.)

☐ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden ☐ Ailemden
☐ Çeşitli dinî içerikli yayın ve TV kanallarından ☐ İnternetten
☐ Cami veya Kuran Kurslarından ☐Arkadaşlarımdan
☐ Dinî içerikli kitaplardan ☐ Başka varsa yazınız:……..

(EK-B)

Aşağıdaki ifadelere ne kadar katıldığınızı belirtiniz.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Toplam 9 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun ve size en uygun seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**OrtaDerecede katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1-DKAB dersine girmekten zevk alıyorum.					
2-DKAB dersinde öğrendiklerimin güzel ahlâklı, iyi bir insan olmama katkı sağladığını düşünüyorum.					
3-DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmek istiyorum.					
4-DKAB derslerinde öğrendiklerimizin günlük yaşantımızı kolaylaştıracağına inanıyorum.					
5-DKAB dersleri kendime olan güvenimi arttırdığını düşünüyorum.					
6-DKAB derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
7-DKAB dersleriyle ilgili merak ettiğim her konuyu, mutlaka araştırır, öğrenirim					
8-DKAB derslerine ayrılan ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.					
9-Zorunlu olmasam DKAB dersine girmezdim.					

(EK-C)

Aşağıda 35 değer bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun ve sizi en iyi ifade eden seçeneği (●) şeklinde işaretleyiniz . **①Kesinlikle katılmıyorum ③Orta derecede katılıyorum** **②Katılmıyorum ④Katılıyorum ⑤Kesinlikle katılıyorum**		
Değerler	**Kendimi duyarlı hissediyorum**	**Toplumun duyarlı olduğunu düşünüyorum**
Âdil olma	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Aile kurumuna önem verme	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Sorumluluk	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Temizlik	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Emanete riayet etmek	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Güven	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Vatanseverlik	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Bağımsızlık	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Çalışkanlık	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Dayanışma	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Doğruluk	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Saygı	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Kanaat,	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Cömertlik	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Sabır	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Namuslu olmak	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Alçak gönüllülük	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Sözünde durmak	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Bilimsellik	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Yumuşak huyluluk	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Hakikat sevgisi	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Yardımseverlik	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Samimiyet	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Dürüstlük	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Duyarlılık	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Estetik duyarlılık	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Hoşgörü	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Misafirperverlik	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Sağlıklı olmaya önem verme	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Paylaşımcı olmak	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Fedakârlık	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Ölçülülük	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Sevgi	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Güvenilir olmak	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
Kardeşlik	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤

(EK-D)

Aşağıdaki kavramlardan sizin için en önemli 5 tanesini seçerek (x) sembolü ile işaretleyiniz ve bunları sizin için önem sırasına göre yan tarafta boş bırakılan sütunda sıralayarak yazınız. En önemlisi 1 olmak üzere 1-5 arası rakamları kullanarak derecelendiriniz.

☐Aile kurumuna önem verme	☐Sağlıklı olmaya önem verme,	☐Emanet riayet etmek,	1)……
☐Alçak gönüllülük,	☐Namuslu olmak,	☐Fedakârlık	2)……
☐Sözünde durmak,	☐Doğruluk,	☐Sabır,	
☐Hoşgörü,	☐Bilimsellik,	☐Güven,	3)……
☐Vatanseverlik,	☐Dürüstlük,	☐Kanaat,	
☐Bağımsızlık,	☐Hakikat sevgisi,	☐Temizlik	4)……
☐Estetik duyarlılık,	☐Yardımseverlik,	☐Saygı,	
☐Güvenilir olmak,	☐Samimiyet,	☐Sevgi	5)……
☐Yumuşak huyluluk,	☐Misafirperverlik,	☐Ölçülülük,	
☐Cömertlik,	☐Âdil olma,	☐Kardeşlik,	
☐Sorumluluk,	☐Çalışkanlık,	☐Duyarlılık.	
☐Dayanışma	☐Paylaşımcı olmak		

Yukarıda sıraladığınız değerler konusunda kendinize en çok örnek aldığınız 3 kişiyi derecelendirerek belirtiniz.(Derecelendirmeyi ilgili kutucuğun içine (☐) en çok için 1 olmak üzere 1-3 rakamlarını yazarak yapınız.)

☐Ailemi	☐Hz. Muhammed'i	☐Arkadaşlarımı
☐Yazarları	☐Öğretmenlerimi	☐Sanatçıları
☐Kendimi	☐DKAB öğretmenlerimi	☐Dinî liderleri
☐Hiçkimseyi	☐Din görevlilerini	☐Siyasi liderleri

☐Başka varsa yazınız:……..

(EK-E)

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605-E.4794756
Konu : Anket İzni

29/04/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi Yasemin İPEK'in 25/04/2016 tarihli dilekçesi.

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Yasemin İPEK'in **"Diyarbakır İlindeki Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları ve Değerler Hakkındaki Görüşleri"** konulu anket çalışması için Diyarbakır Merkez ilçelerinde bulunan Fen Liselerinde çalışma yapmak istediği ilgi (b) dilekçede belirtilmektedir.

Söz konusu anket çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan ASLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
29/04/2016

Remzi KATTAŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü - Eski Eğitim Fakültesi Binası
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Semra ÇAKIR/Memur
Tel: (0 412) 226 58 50
Faks: (0 412) 226 58 28

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 49a3-ba69-3d32-818d-5b2f kodu ile teyit edilebilir.