

İLAHİYAT EĞİTİM SÜRECİNİN AHLAKİ YARGI GELİŞİMİNE ETKİSİ*

Muhyettin ÖZEN**

E-mail: yunus-muhittin@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7277-4561>

Citation/©: Özen, M. (2023). İlahiyat eğitim sürecinin ahlaki yargı gelişimine etkisi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 55-81.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1237467>

Öz

Bu çalışma, hazırlık ve son sınıf öğrencilerini karşılaştırmak suretiyle İlahiyat eğitim sürecinin ahlaki yargı gelişimine etkisini ortaya koymayı amaç edinmektedir. Araştırmanın teorisi, Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı doğrultusunda Lawrence Kohlberg tarafından geliştirilen Ahlaki Yargı Basamakları'na dayanmaktadır. Nicel yöntemin esas alındığı çalışmada, öğrencileri karşılaştırmak için "Genel Tarama Modeli", ahlaki yargıyı ölçmek için ise "Ahlaki Yargı Testi (MUT)" kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında bünyelerinde hazırlık ve son sınıf öğrencileri olan İlahiyat Fakülteleri oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 7 fakültedeki öğrenciler, araştırmanın örneklemini; araştırmaya gönüllü katılan ve veri toplama araçlarını doğru bir şekilde dolduran 1259 öğrenci ise, araştırma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada, İlahiyat eğitimini tamamlayan öğrencilerin neyin en iyi ve neyin en kötü olduğuna dair ahlaki duygularının, hazırlık öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak MUT'un tümüne dair yapılan değerlendirmede, bu duyguların kendi içerisinde tutarlı olmadığı saptanmıştır. Çünkü 4. sınıf öğrencileri en üst ve en alt ahlaki duygulara odaklandıkları halde, bunların günlük hayatla ilişkilendirme noktasında rasyonel davranmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle

* Bu çalışma, *İlahiyat Eğitiminin Kimlik ve Ahlaki Yargı Gelişimine Etkisi* başlıklı doktora tezinden derlenmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

İlahiyat eğitimini tamamlayan öğrenciler, ahlaki yargılama yeteneğinde (MUT) olumsuz yönde ayrılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlahiyat, Din Eğitimi, Ahlaki Yargı.

THE EFFECT OF THEOLOGY EDUCATION PROCESS ON THE MORAL JUDGMENT

Abstract

This study aims to reveal the effect of the Theology education process on the development of moral judgment by comparing the preparatory and senior year students. The theory of the research is based on the Moral Judgment Steps developed by Lawrence Kohlberg in line with Jean Piaget's Theory of Cognitive Development. In the research based on the quantitative method, the "General Screening Model" was used to compare students, and the "Moral Judgment Test (MUT)" was used to measure moral judgment. The universe of the research consisted of Theology Faculties, which included preparatory and senior students in the 2017-2018 academic year. Students from 7 faculties selected through purposive sampling formed the sample of the research. 1259 students who voluntarily participated in the study and filled out the data collection tools correctly formed the research group. In the study, it was determined that the students who completed theology education had higher moral feelings about what the best is and what the worse is than the preparatory students. However, in the evaluation of the whole MUT, it was determined that these feelings were not consistent within themselves. Because although 4th grade students focus on the highest and lowest moral feelings, it has been observed that they are not rational in associating them with daily life. For this reason, students who completed theology education were negatively differentiated in their moral judgment ability.

Keywords: Theology, Religious Education, Moral Judgment.

Giriş

İnsanın hayatı anlamlandırma sürecinde ahlaki özerkliğini elde etmesi, ergenlik döneminin bitişini ve yetişkinlik evresine geçişi temsil etmektedir (Çelen, 2011). Sağlıklı bir yetişkin kişiliği olarak özerk bir ahlaki yargı yeteneği edinmek, bireyin kendisi için olduğu kadar toplumsal açıdan da büyük önem taşımaktadır. Kim olduğu, hangi değerlere sahip olduğu, yaşamdan neler beklediği, toplumdaki ahlaki problemlere nasıl yaklaştığı, ilgi ve yeteneklerinin neler olduğu vb. sorularına yanıt arayan gençlerin yetiştikleri sosyal çevreden ve aldıkları eğitimden bağımsız olarak bu problemlere cevap vermeleri mümkün

değildir. Bu nedenle İlahiyat öğrencileri açısından, ahlaki gelişimlerini etkileyen önemli bir faktörün de, aldıkları din eğitiminin olduğu söylenebilir.

İlahiyatın kendisi öncelikle bir meslek, bir kimlik ve yaşam biçimidir. Söz konusu yaşam biçimini özgün kılan temel etken, araştırma alanı olarak “kutsal” olanı konu edinmesidir. Bu hassas rol nedeniyle İlahiyatın kendisine has hedefleri ve buna bağlı olarak yetiştireceği kişi modeline ilişkin bir yaklaşımı söz konusudur. Söz konusu kişi modeline ilişkin hedefler, YÖK tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: “Kur’an’ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme”; “genel bir tarih ve kültür bilincine dayalı olarak, ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip, hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen kişiler yetiştirmek” tir (Yazıcıoğlu, 1999, s. 2).

Üstlendiği misyon gereği İlahiyatın, yetiştirmek istediği öğrenci profiline ilişkin oldukça idealist olan bu hedefleri gerçekleştirmek için önemli görevleri ve buna bağlı olarak bazı problemleri mevcuttur. Öncelikle, “dini inancın kendisi bilimsel bir faaliyet olmadığı halde, İlahiyat onu bilimsel yöntem ve araçlardan faydalanarak daha anlaşılır, daha iyi öğretilabilir hale getirmeye ve günlük hayatta yaşanan problemlerin çözümlenmesine katkıda bulunur hale getirmeye” çalışmaktadır (Bilgin, 2007, ss. 14-15). Benzer şekilde dini vahyin kendisi evrensel nitelikte olduğu halde, vahyin anlaşılması belirli bir geleneğe, yani insanların onu anlama, uygulama ve yorumlama biçimine dayandığından nakillerin bağlayıcılığı ile tarihsel oluşu arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve yaşanan zaman dilimindeki olaylarla ilişkilendirilmesi (Bilgin, 2007, s. 15) İlahiyatın temel problemlerindedir. Şüphesiz İlahiyat bu görev ve sorumlulukları, farklı nitelikteki din bilimlerinin icra ettiği ders etkinlikleriyle yürütmektedir. Bununla birlikte İlahiyatın, “İslam inancının, onu hayatı yorumlayışının, yaşayış biçimleri ile ilgili tavsiyelerinin günümüz dünyasının gerçekleri ve ihtiyaçları ile birlikte nasıl anlaşılacağı ve uygulanacağı”na yönelik (Bilgin, 2007, s. 14) yürüttüğü eğitim faaliyetlerinin, öğrencilerin kişilik (ahlaki) gelişimleri üzerinde nasıl bir etki yarattığının farklı kuramlar açısından incelenmesi/değerlendirilmesi din eğitimi açısından önem arz etmektedir.

Geçmiş insanlık tarihi kadar eski olan ahlak konusu, kuramsal olarak yüzyıllarca filozoflar tarafından “iyi” problemi olarak ele alınmıştır. Bilimlerin felsefeden ayrılmaya başladığı 20. yüzyıldan itibaren ahlak konusu, daha çok psikologlarca ele alınmaya başlanmıştır. Bu konuda özgün bir kuram geliştiren Lawrence Kohlberg’e göre (1981a; 1984a; 1987) insanlar, gelenek-görenek, din-ideoloji, hayat tarzı gibi farklı kültürel kodlara sahip oldukları halde hepsi adalet, eşitlik, sevgi, saygı, özgürlük gibi aynı temel insan hakları kavramlarını kullanırlar. Bunun için o, ahlakın evrensel bir karakter olduğu tezini savunur ve ahlaki, adalet (hakkaniyet) ilkesiyle açıklar. Kohlberg’e göre birey, sosyal hayatta kendi istek ve beklentileri ile toplumdaki diğer insanların istek ve beklentileri arasında denge yani hakkaniyet sağlamak münasebetiyle hayatını düzenler. Hakkaniyetin olmadığı her durumda ya bireyin kendisi ya da diğer insanlar dengesizlik yaşar, herkes kendi hakları

hakkında endişe geliştirir. Adalet duygusu, herkesin hakkını gözeterek bireyin yaşadığı çevreye uyumunu sağlar.

Rol alma süreci içerisinde birey, sorumluluk aldıkça başkalarının hakları hakkında gittikçe artan bir endişe anlayışı geliştirir. Başka bir ifadeyle ahlaki açıdan bilinçlendikçe daha çok insanın hakkını gözetmek ahlakın hakkaniyetini (vicdan) ifade eder. Dolayısıyla hakkaniyet ilk başta bireyin kendi haklarını öncelerken, daha sonra yakınlarının haklarını, ondan sonra yaşadığı toplumdaki insanların haklarını ve en son olarak bütün insanların haklarını önceleyecek şekilde belirli aşamalardan (altı aşamadan) geçer. Altıncı aşamaya ulaşana kadar dünyadaki her bireyin aynı aşamaları takip ettiğini belirten Kohlberg'e göre, bireyin bir üst aşamaya ulaşması, geçirdiği yaşantılara bağlıdır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Buna göre yaşadığı ortamın adil olması, insani değerlere hassasiyet gösterilmesi ve adil olanın tartışılması, bireyin ahlaki gelişimine olumlu katkı yaptığı gibi, yaşadığı ortamda haksızlıkların bulunması, insani değerlerin çiğnenmesi ve bunların görmezden gelinmesi, bireyin ahlaki gelişimini olumsuz yönde etkiler. Dolayısıyla adalet duygusu olarak ahlak, adil bir atmosferin eşlik ettiği kültürlenme süreci içerisinde kendisine olumlu bir yön tayin edebilmektedir.

Adaletin paylaşım ve dağıtımını üzerine inşa edilen kuram, batı dünyasında olduğu gibi Türkiye'de de üzerinde en çok araştırma yapılan kuramların başında gelmektedir. Nitekim İlahiyat camiasında ahlaki gelişim konusunda yapılan alan araştırmalarının hemen hepsinin teorik olarak Kohlberg'e atıf yaptığı görülmektedir. Bununla beraber büyük bölümü (Şengün, 2003; 2008; Akınal, 2013; Demirci, 2014; Aktaş ve Kartopu, 2016; Bayraktar, 2019) ahlakın ölçülmesi noktasında Kohlberg'in anlayışını bir tarafa bırakmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar içerisinde İlahiyat Fakülteleri özelinde eğitim sürecini esas alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Halbuki Kohlberg (1975; 1986), ahlaki gelişim modelini adil toplum cemiyeti adını verdiği eğitim kurumlarında uygulayarak, bireyin daha üst düzeydeki bir ahlaki aşamaya ulaşmasının ancak belirli bir eğitim süreci içerisinde mümkün olabileceğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı, hazırlık ve son sınıf öğrencilerini karşılaştırmak suretiyle, İlahiyat eğitim sürecinin ahlaki gelişim üzerindeki etkisini Kohlberg'in perspektifinden değerlendirmektir.

1. Ahlaki Yargının Temelleri

Ahlaki davranış, geçmişten gelen yaşantıların öncülük ettiği, bugün ve geleceği de şekillendiren oldukça geniş bir anlam çerçevesine sahiptir. Kohlberg'e göre bu geniş çerçeveyi anlamlandırmanın yolu, ahlaki yargıya odaklanmaktan geçer. Çünkü "gerçek ahlak, sadece davranışları kontrol eden iç değerlerin ifadesi olan özgür ve ikna edilmiş ahlaki yargılardan kaynaklanabilir" (Bull, 2010, s. 2). Ancak ahlaki yargı ile bireysel ahlaki deneyim her zaman iç içedir (Kohlberg, 1981a, 1984a; 1987; Fuchs, 1987). Bunun için eylemin içeriğinin, yapılan seçimin ahlaki olarak tanımlanması gerekir. Başka bir ifadeyle

yargılama şekli ile içerik arasındaki bağlantı ortaya konulmalıdır (Kohlberg ve Candee, 1984, s. 525). Çünkü ahlaki eylem, her zaman ahlaki yargının içeriği ile tutarlı değildir (Kohlberg, 1976; 1981d; 1984b). Bireyin ahlaki bir durum karşısında sergilediği davranış ile ahlaki yargısı, farklılık arz edebilir.

Örnek vermek gerekirse iş yerinde mobbinge maruz kalan bir işçi, haksızlıkları sineye çekebilir. Ancak bu durum, işçinin mobbingi benimsediği anlamına gelmez. İşçinin durumu mantığa bürüme biçimine ilişkin yargıları, esas alınmalıdır. Çünkü işçi, farklı gerekçelerden dolayı işe devam edebilir. Kohlberg, bu konuda şunları dile getirmektedir: “Bir bireyin mantığını anlamak, ahlaki eylemi açıklamak için gerekli bir koşuldur. Bu, bireyin sadece ahlaki olduğuna inandığı için eylemin ahlaki olduğu anlamına gelmez. Aksine, davranışa neden olan akıl yürütmenin dahil edilmeden ahlaki davranışların açıklanmasının mümkün olmamasıdır” (Kohlberg ve Candee, 1984, s. 555). Bundan dolayı bireyin davranışı hakkında ahlaki açıdan değerlendirme yapılırken bireyin gerekçelerinin -yargılarının- göz önüne alınması, bir zorunluluktur.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle Kohlberg’in, ahlaki davranışa odaklanmadığı görülmektedir. Yani o, bireyin ne yaptığıyla ilgilenmiyor. Dahası Kohlberg, insanların bir eylemin doğru mu, yanlış mı olduğu konusundaki ifadeleriyle de ilgilenmiyor. Çünkü ona göre, bireyin bir eylemin yanlış olduğuna ilişkin ahlaki yargılamalarının sebeplerine bakmak, kişinin davranışına bakmaktan, hatta kişinin söylediklerinin yanlış olduğunu dinlemekten daha elzemdir (Duska ve Whelan, 1975, s. 43). Dolayısıyla, içerik ahlaki mi değil mi diye değil, sorumluluk alma sebeplerini yani ahlaki eylemin gerekçelerini esas almaktadır. Çünkü ahlaki yargı, ahlaki davranışa öncülük eder, onun ahlaki niteliğini ortaya koyar. Bunun için yüksek ahlaki aşamadaki bireylerin, ahlaki düşünme yönünden daha ileri oldukları söylenilebilir (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987).

Burada şu soru sorulabilir: ahlak, sadece düşünmeye yani bilişsel gelişime bağlı bir durum mudur? Kohlberg’in bu soruya cevabı, ahlaki yargılamada üst bir aşamaya erişmenin bilişsel gelişim gerektirdiği doğrudur, ancak bilişsel gelişimin doğrudan ahlaki gelişime yol açmayacağıdır (Lickona, 1976, s. 21; Kohlberg ve Mayer, 1981, s. 54; Kauffman, 1987, s. 13). Çünkü ahlaki yargı, bireyin değerleri ölçüp değerlendirdiği ve onları mantık kuralları doğrultusunda bir hiyerarşiye tabi tutarak yapılandırılmasını sağlayan zihinsel bir dengeleme süreci olduğundan, iyi ve kötüye ilişkin bir fikre sahip olmak için bilişsel açıdan olgunlaşmak bir zorunluluktur (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Ancak öne sürülen ahlaki yargılamasının tersini de sorgulamak, başka bir ifade ile yargılamaya başkalarını da katmak ahlaki düşünmenin altın kurallarındandır (Kohlberg, 1974; 1976; 1984d; 1984e; Kohlberg ve Elfenbein, 1981). Çünkü ahlaki eylem, genellikle sosyal veya grup bağlamında gerçekleşir ve bu bağlam, genellikle bireylerin ahlaki karar vermelerinde derin bir etkiye sahiptir. Günlük hayatta bireysel ahlaki kararlar, hemen her zaman grup karar verme süreçleri olmayan grup bağlamında yapılır (Higgins, 1987, s. 127). Bunun için Kohlberg’e

göre, sosyal etkileşim sürecinde perspektif alma yani rol üstlenme, bilişsel gelişimle birlikte ahlaki yargının gelişmesine öncülük eden diğer bir faktörü oluşturur.

Kohlberg'e göre çoğu sosyal durum ahlakla ilgili değildir, çünkü bireyin rol alma beklentileri ile diğer bireylerin beklentileri arasında bir çelişki yoktur. Zaten günlük hayatta genellikle beklenti veya talepler, geleneksel kural ve roller ile bütünleşir. Rol almaktan, birbiriyle çelişen rollerin çözümüne geçiş yapıldığında, adaletin ilkelerine ulaşılır (Kohlberg, 1981d, s. 143). Başka bir ifadeyle ahlak, bireyin haklarının başka bireylerin hakları ile çeliştiği durumlarda gün yüzüne çıkar. Birey çelişkileri ortadan kaldırmak adına adalet duygusuna (vicdanına) başvurur. Dolayısıyla sosyal perspektif alma, ahlakın hakkaniyeti ve iyiliği ile, yani adaletle, adaletin dağıtım ve paylaşımıyla ilgilidir (Gibbs, 2014, s. 1). Bu boyut, başkalarının düşüncelerini, inançlarını, tutumlarını, duygularını, isteklerini, bakış açılarını, amaçlarını, fırsatlarını, yaşam koşullarını vb. zihinsel ve duygusal yönden benimsemek, anlamak veya düşünmek olarak ifade edilebilir.

Özetleyecek olursak ahlaki yargının gelişimi, ahlaki kural ve değerlerin damgalanması değil, bilişsel yapıların ve sosyal perspektif alma süreçlerinin (Duska ve Whelan, 1975, s. 7) dönüşümünü içeren bir dengeleme işlemidir: Zihinsel gelişim ile sosyal çevrenin uyumunu esas alan bir işlem. Dolayısıyla ahlaki yargı yeteneği, hem ahlaki davranışının evrenselleştirileceğine ilişkin güçlü bir isteği (psikososyal yön) hem de bu ilkeleri davranışlarında tutarlı bir şekilde uygulama yeteneği (bilişsel yön) anlamına gelir (Lind, 1987, s. 96). Bunun için ahlaki yargının sosyal bileşenler içermesi, ahlaki yargılamanın bilişsel bileşenlerini hiçbir şekilde azaltmaz, aynı şekilde bilişsel bileşenleri içermesi, ahlaki yargılamanın sosyal perspektif bileşenlerini hiçbir şekilde azaltmaz, tam tersine bireye çevreye uyum sağlaması açısından eşgüdüm görevi görürler. Eşgüdüm süreci olgunlaştıkça birey, hem başkalarının refahı hakkında gittikçe yükselen bir sorumluluk rolü üstlenmekte, hem de bu sorumluluğu kolay bir şekilde yerine getirebileceği bir dengeleme formu geliştirmektedir. Özellikle ileri seviyedeki ahlaki yargı, büyük ölçüde çoklu sosyal ahlaki bakış açılarının yansıtıcı koordinasyonudur. Kohlberg'e göre bu koordinasyon süreci, farklı yargılama düzeyindeki basamaklarda farklı şekilde cereyan etmektedir.

1.1. Ahlaki Yargı Basamakları

Kohlberg'e göre bireyin ahlaki konularda düşünmesini sağlayan en önemli şey, günlük hayatta haklarının ihlal edilmesi, adaletsizlikle karşı karşıya gelmesidir (Kohlberg, 1963; 1981a; 1984a; 1987). Bunun için o araştırmalarında, Aristo'nun adalet problemlerine dayanan ve amaçları çatışan farklı bireylerin hakkın dağıtım, paylaşımı ve düzenlemesine ilişkin farklı ikilemler (dilemma) kullanır (Kohlberg, 1984c, ss. 621-622). Kohlberg, bütün toplumların gelenek ve göreneklerinde önemli bir yere sahip olan şu normları dilemmalarında kullanarak evrensel ahlak anlayışını pekiştirmeye çalışır (Kohlberg, 1984b, ss. 189-190): 1-yasa ve kurallar 2-vicdan 3-kişiler arası ilişkiler 4-otorite 5-insan hakları 6-sözleşme ve güven 7-ceza 8-yaşamın değeri 9-mülkiyet hakkı 10-hakikat 11-sevgi ve cinsel

aşk. Kohlberg, kutsal olan bu normların insan yaşamında nasıl bir anlam ifade ettiklerini ortaya çıkarmak için adalet problemlerinin her birinde 4 farklı kombinasyon üzerinde durur (Kohlberg, 1976, s. 40; 1984c, s. 621): 1- Birey, normatif düzenin öngördüğü kurallara hangi anlamlar yüklemektedir. 2- Birey, hem kendisinin hem de diğer bireylerin yarar veya zararını gözetlerken hangi gerekçeleri öne sürmektedir. 3- Bireyin ahlaki açıdan ideal olanı tasarlarırken veya vicdanının hangi duygulara sahip olması gerektiği konusundaki fikirleri nelerdir. 4-Birey, insanlar arasında eşitlik, özgürlük gibi konularda hangi adalet yönelimlerini kullanmaktadır. Kohlberg, farklı ikilemlerle bireylerin yargılamalarını analiz ederek ahlaki yargının altı basamaktan meydana geldiğini iddia etmektedir.

Birinci Basamak: Otoriteye İtaat ve Cezadan Kaçınma Ahlakı

Kohlberg, bu basamaktaki ahlaki yargı perspektifini, fizik yasaları gibi değişmez kanunları temsil eden saf ahlaki gerçekçilik olarak ifade eder (Kohlberg, 1984c, s. 624). Bundan dolayı ahlaki yargı, psikolojik veya sosyolojik bağlamdan ziyade somut fiziksel görünüme odaklanır. Örneğin, bu basamakta yer alan 10 yaşındaki Tommy'ye "Hangisi daha iyi, önemli bir kişinin hayatı mı yoksa önemsiz insanların hayatını mı korumak?" diye sorduğunda "Muhtemelen önemsiz insanlar, çünkü önemli bir kişiden daha fazla mobilyaya sahip olabilirler" (Kohlberg, 1987, s. 7) şeklinde cevaplamıştır. Çocuğun gerekçesinde görüldüğü üzere daha fazla mobilyaya sahip olma, temel tercih sebebidir. Dolayısıyla yaşamın değeri, mülkün somut görünen değeri açısından ele alınmaktadır (Kohlberg, 1987, s. 7).

Kohlberg'e göre farklı perspektifleri ayırt etmemeyi temsil eden bu yargılama aşamasında çocuk dengeyi, cezadan muaf tutulmayı sağlayan otoritenin somut kurallarına koşulsuz bağlanmakta bulmaktadır (Kohlberg, 1976, ss. 34-35; 1984b, ss. 174-176). Diğer bir ifadeyle çocuğun ahlaki yargısı, bir yetişkinin bir şeyin yanlış olduğunu söylediğinde, hoş olmayan sonuçlar getireceği ima edilen bir tehdidin eşlik ettiği dengeleme anlayışına dayanır (Duska ve Whelan, 1975, s. 52). Çocuk, dengeyi sağlamak adına acıdan kaçınmak için ne gerekiyorsa onu yapar. Bunun için büyükler tarafından verilen görevler, harfiyen yerine getirilir. Nihayetinde çocuk açısından ahlaki olan, cezalandırılmayan şeydir (Moshman, 2005, ss. 54-55). Kohlberg'e göre buradaki kilit nokta, çocuğun kuralların arkasındaki amacı, yani kuralların felsefesini özümsememesinde yatmaktadır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Ancak bu durum zorunlu olarak ahlaki yargı gelişiminin mutlak sıfır noktasını değil, sadece ahlakla ilişkilendirilen kuralların ilk tartışma noktasını oluşturur. Çünkü çocuk, sorgulamadan da olsa kurallara bir bağlılık geliştirir.

İkinci Basamak: Bireycilik ve Karşılıklı Çıkara Dayalı Ahlak

Bir önceki aşamada çocuk, otorite olarak gördüğü yetişkinlerden gelecek tehditler nedeniyle onlara ve onların kurallarına sorgusuz bir bağlılık anlayışı geliştirirken, somut düşüncenin eşlik ettiği sosyalleşme süreci içerisinde kendisi dışındaki sosyal perspektiflerin varlığını giderek daha fazla anlar. Özellikle günlük hayatta kendi istekleri ile başkalarının isteklerinin çeliştiğini fark eden çocuk, bu aşamada kendi isteklerini bir

bakıma hakkını korumak için endişeye kapılır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Çevresindeki insanların da benzer endişelere sahip olduğunu fark eden çocuk, öncelikle iyi ve doğrunun yani hakkın göreliliğini farkına varır. Bu anlayış gereği çocuk, kendi hakkını savunmak ve endişelerini gidermek için çevresindeki bireylerle uzlaşmak zorunda kalır. Dengeleme ihtiyacından gelen bu endişe nedeniyle çocuk, karşılıklı takasa dayanan somut bir pazarlığa girer (Kohlberg, 1976, ss. 34-35; 1984b, ss. 174-176). Temel eğilim kendi endişesini gidermek olduğundan, sen benim sırtımı kaşı ben de seninkini misali ne kadar verirse aynı miktarda alma eğilimini gösteren karşılıklı bir hak alışverişine girer. Bu hak anlayışı tek yönlü olduğu için yani temel amaç kendi çıkarları olduğu için Kohlberg, bu basamağı somut bireysel ahlaki yargı basamağı olarak ifade eder (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987).

Burada kilit nokta, çocuğun ahlaki yargısında kendi isteklerinin somut bir şekilde yerine getirilmesinin cezalandırılmaya tercih edilmesidir. Dolayısıyla iyi veya doğru olan, artık dışarıdan dayatılan bir yapıdan ziyade bireyin ihtiyaçlarından kaynaklanan ve onları önceleyen bir adalet duygusudur (Kohlberg, 1976; 1984b; 1984e; 1987). Otorite veya iyi ile kötünün ölçütü olarak normlar, bireyin çıkarları veya ihtiyaçları yönündeki bir beklentiyi temsil etmediği sürece, bu yargılama aşamasında hiçbir öneme sahip değildir. Bunun için adaletin dağıtımını da hakkaniyete ya da bireylerin niyetlerine göre değil, amaçlarına odaklanılarak yapılır.

Üçüncü Basamak: Karşılıklı Kişiler Arası Beklenti ve Uyum Ahlakı

İkinci basamağın ahlaki yargısı, çevresindeki insanların niyetleri ve arzuları hakkında bir uyanışın, bir farkındalığın eşlik ettiği bireysel bir endişe ahlakına dayanırken; bu basamaktaki ahlaki yargı biçimi, çevredeki insanların endişelerini de paylaşmayı içeren kişiler arası beklenti ve uyuma dayanır (Kohlberg, 1976, ss. 34-35; 1984b, ss. 174-176). Birey bu endişeyi gidermenin yolunu, rol edinmede yani sorumluluğun üstlenilmesinde bulur. Çünkü sosyalleşme süreci içerisinde birey, kalıcı dostluklara dayalı bir yaşama ihtiyacının farkına varır. Bunun için yaşadığı ortamın onayını almayı, kendisine vazife olarak görür (Kohlberg, 1984a; 1984b; 1987). Dolayısıyla artık iyi veya doğru olan şey, sadece kendisinin değil, ailesinin, arkadaşlarının kısaca yakın çevresinin de tatmin olduğu şeydir. Birey, bu dengeyi sağlamak için günlük hayatta kendi beklenti ve ihtiyaçlarından fedakârlık yapmak zorunda olduğunun bilincine varır.

Burada fedakârlık kendi haklarından vazgeçmeyi değil, tam tersine kendisine yakın hissettiği insanların haklarını da savunmak için rol üstlenmeyi, onlarla empati kurmayı ifade eder. Dolayısıyla bu aşamada denge, karşılıklı çıkar ilişkisinden ziyade sevgi, güven, vefa gibi karşılıklı olarak paylaşılan ve ahlaki açıdan değerli olan sosyal bir dayanağa dayandırılmaktadır (Kohlberg, 1976, ss. 34-35; 1984b, ss. 174-176). Ahlaki normlar, ilişki içinde olan kişilerin paylaştığı beklentiler olarak görülmektedir ve birey bu normlara uyma konusunda kendisini sorumlu hissetmektedir. Dolayısıyla bu aşamanın en önemli

kazanımı, bireyin kendisini ilişki içinde olduğu kişilerin yerine koyarak hem kendi gözünde hem de onların gözünde iyi olanı yargılayabilmesidir. Bu aşamada adaletin karşılıklı olması basit bir değiş tokuş ile değil, yükümlülük üzerine inşa edilir (Kohlberg, 1981a; 1984a). Bu yükümlülük, yakınlık duyulan insanların kural ve değerlerine sıkı sıkıya bir bağlılık geliştirerek ifa edilir. Bu bağlılık perspektifinde birey açısından eşitliğin işletilmesi, bireylerin iyi güdülere sahip olması veya toplumda iyi bir rol işgal edilmeleri anlayışına dayanır (Kohlberg, 1984c, s. 629).

Dördüncü Basamak: Yasa ve Düzen Ahlakı

Birey bir önceki basamakta nasıl yakınlarının gözünde empati kurup kendi isteklerinden tasarrufta bulunarak aile veya grup rolünde sorumluluk alarak uyum sorununu aştığı gibi, bu basamakta da yakınlarının yanında yaşadığı toplumdaki insanların gözünde empati kurup kendisinin ve yakınlarının beklentilerinden feragat etmek suretiyle toplumsal roller edinerek dengede kalmaya çalışır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Dolayısıyla sosyal ilişkiler, artık sosyal yapı içerisindeki toplumsal roller açısından değerlendirilir. Bu nedenle otoriteye itaat etmekten ziyade, otoritenin devamı için roller üstlenir. Bu rol anlayışı içerisinde farklı beklentiler, yasalarla koordine edilir. Bu nedenle bireysel veya grup çıkarlarının peşinde koşmak, sadece sosyal düzen ile tutarlı olduğu durumlarda meşru sayılabilir (Kohlberg, 1984c, s. 631). Ahlaki yargı açısından artık iyi veya doğru şey, toplumdaki görevini (rolünü) yerine getirmek, otoriteye (yasaya) saygı göstermek ve verilen sosyal düzeni sürdürmekten ibarettir (Kohlberg, 1981b, s. 18). Bu aşamada, ahlaki yargı, iyi niyetli olan bireylerin de beklentilerinin çatışabileceği varsayımı üzerine kurulur. Ahlaki endişe, bu tür çatışmaları çözmek için dini veya beşerî bir hukuk sisteminin korunmasını gerekli kılmaktadır.

Beşinci Basamak: Sosyal Sözleşme ve Bireysel Haklar

Birey dördüncü basamakta nasıl ki toplumun diğer bireyleri ile empati kurup kendisinin ve yakınlarının isteklerinden feragat etmek suretiyle, yasalar tarafından belirlenen sınırlar içerisinde toplumsal roller üstlenerek uyum problemini aştıysa; bu basamakta da toplumsal rolleri icra etmenin ve yasalara uymanın yanında yasalar ile toplumsal rol ve değerlerin birbirleri ile olan ilişkisini analiz ederek dengede kalmaya çalışır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Bu çözümleme anlayışı, bireye öncelikle toplumun bir üyesi olarak her bireyin farklı görüş ve düşüncelere sahip olabileceği geniş bir ahlaki muhakeme çerçevesi sunar. Bunun için toplumdaki her bireyin hakları için endişe geliştirilir. Dolayısıyla bu aşamada birey, doğru veya iyi olanın her bireyin görüş ve düşüncelerinin korunmasından geçtiğinin farkına varır. Bu bilinçlenme anlayışı içerisinde, kişisel özgürlük alanları ile kamu yararını ilgilendiren alanlar arasında ayırım yapılır (Duska ve Whelan, 1975, ss. 72-75). Bunun için toplum içinde her bireyin temel haklarının koruma noktasındaki karşılıklı denge, toplumsal sözleşme üzerine inşa edilmektedir (Kohlberg, 1976, ss. 34-35; 1984b, ss. 174-176). Dolayısıyla haklar, bu aşamada anayasal ve

demokratik olarak üzerinde anlaşmaya varılmış olmanın yanı sıra, kişisel değerler ve görüşler konusudur (Kohlberg, 1981b, s. 18; 1984b, s. 182).

Dördüncü aşamadaki yasaların katı bir şekilde uygulanmasından ziyade, bu aşamada kanun ve düzenlemelerin temel amacı, toplumsal düzeni korumak, temel insan haklarını ve özgürlüklerini güvence altına almaktır (Kohlberg, 1981b; 1981e; 1984b; 1984c). Kanun ve düzenlemeler, kamu yararı sağladığından ve çoğunluk tarafından onaylandığı için uymak gerekir. Ancak kanun ve düzenlemeler, yaşanan zamanın şartlarına göre kamu yararının sağlanması açısından değişebilir (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Bunun için bu hakları güvence altına alan ve çoğunluğun refahını sağlayan yasalara uymak, hakkaniyetin bir tarafını oluştururken; adaletli olmayan kanun ve düzenlemelere karşı gelmek, eleştirmek ve onlarla mücadele etmek de hakkaniyetin diğer yanını oluşturmaktadır. Dolayısıyla adaletin düzenlenmesi, insan haklarına ve sosyal refaha odaklanır ve cezai işlem uygulamalarından vazgeçilir (Kohlberg, 1984c, s. 636).

Altıncı Basamak: Evrensel Ahlak İlkeleri

Kohlberg, adalet hakkında endişe olarak tarif ettiği ahlaki yargılamanın zirve noktasına, ahlaki ilkeler adını verir. Bu, bireyin hak (adalet) konusunda kendisi ile çevresi arasında her açıdan uyum sağlamak- adalet terazisi (eşit kollu terazi) gibi herkese hakkını olduğu gibi vermek-münasebetiyle tam bir eşitlik ve denge durumunu ifade eder (Rest, 1979; Kohlberg, 1981a; 1984a). Kohlberg'e göre bu denge, her insana yalnızca bir araç olarak değil, kendi içinde bir amaç olarak davranma ilkesinden geçmektedir. "Başkasına bir amaç olarak davranmak için, onun görüşleri, duyguları hakkında yoğun bir endişe geliştirmeniz gerekir" (Kohlberg, 1987, s. 10). Başka bir ifadeyle bu yargılama düzeyinde endişe, karardan etkilenen her bireyin iddialarını veya bakış açılarını eşit olarak değerlendirmek anlamına gelir (Kohlberg, 1976; 1984b; 1984c). Bütün insanların karşılıklı olarak özgür ve eşit bir varlık olmalarını tecrübe eden yargılamanın eşlik ettiği bir endişe anlayışı.

Bir önceki dönemde görülen geleneği dışarda bırakma ve temel insan haklarına odaklanma anlayışını bir derece ileri götürür. Çünkü ahlaki yargı, beşinci basamakta sosyal sözleşme etrafında kenetlenirken, altıncı basamakta sözleşmenin yapıldığı sürece ve bu tür bir sözleşmeye dayanan prosedürlerin hakkaniyetini sağlamaya yöneliktir (Kohlberg, 1984c, s. 637). Beşinci basamakta insan hakları ile toplumsal sözleşme arasındaki ilişkiyi özümseyip kamu yararına -yani genel refahı sağlayan eylemlerin sonuçlarına- odaklanan birey, bu aşamada ahlaki yargının mantığını analiz ederek insanların eşitliği ilkesine odaklanır (Duska ve Whelan, 1975; Rest, 1979; Kohlberg, 1981a, 1984b; 1987). Aynı şekilde insan haklarını korumayı hedefleyen sosyal sözleşmesinin mantığında, insan güvenini ve toplumu korumanın önemi yer alırken altıncı basamakta, güven ve topluluk kavramı, insan hakları için ön koşul haline gelir (Kohlberg, 1984c, s. 638). Dolayısıyla doğru veya yanlışın ölçütü, sosyal düzenin kanun ve yasalarıyla değil, bireyin kendi vicdanının rol alma sürecinde geliştirdiği evrensel ahlak ilkeleriyle belirlenir (Kohlberg, 1976, ss. 34-35;

1984b, ss. 174-176). Kanunlar özel olduğundan zamana ve mekana göre değişebilir, ancak ilkeler genel olduğundan her zaman ve her yerde geçerlidir (Kohlberg, 1981c, s. 40). Bunun için adil olmak, renk, ırk ve dil farkı gözetmeksizin insanların eşitliğini benimsemek ve insan olması nedeniyle herkesin onuruna saygı göstermek, ahlaki bir zorunluluk haline gelir. Herkesin eşit kabul edilmesi nedeniyle hakkaniyet, bireyin yeteneği, sosyal statüsü gibi özel nitelikleri referans almaz. Ancak hakkaniyet, farklı ihtiyaçların tanınmasını örneğin en az avantajlı olanın konumunu göz önünde bulundurma ihtiyacını içerir. Hakkaniyet gereği adaletin düzeltilmesi, cezalandırmadan ziyade ıslaha dayalıdır. Çünkü suçlu olan biri, adalet ilkeleriyle uyumlu olduğu sürece, onuruna saygı duyulması gereken bir insandır (Kohlberg, 1984c, ss. 638-639).

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, İlahiyat fakültesindeki öğrencilerin mevcut durumunu sorgulayan ilişkisel tarama modeli türündedir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte bir değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2013, s. 81). Çalışmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ahlaki yargılama yeteneği puanları, öğrencilerin okudukları sınıf değişkeni açısından, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli çerçevesinde ele alınmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinin İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören hazırlık ve son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlgili yılda hazırlık ve son sınıf öğrencilerini bünyesinde barındıran fakülte sayısı ise 44'tür. Bundan dolayı çalışma evreni, 44 fakülte ile sınırlandırılmıştır. Çalışma evrenine dahil olan fakültelerin hazırlık sınıfındaki öğrenci sayısı 15073 (8559 kız, 6514 erkek), 4. sınıf öğrenci sayısı 12987 (7795 kız, 5192 erkek)'dir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda evrenin, araştırma problemine ilişkin en uygun kesimini saptamak için Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesini temsilen amaçlı örnekleme yoluyla seçilen;

1-Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2-Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 3-Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 4-Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 5-Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 6-Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 7-Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ndeki hazırlık ve 4. sınıf öğrencileri, hedeflenen araştırma grubunu oluşturmuştur. Bulunduğu bölgeyi en iyi şekilde temsil etmesi için coğrafi bölgelerde açılan ilk İlahiyat Fakülteleri tercih edilmiştir. Bunlar, en köklü İlahiyat fakülteleri olarak alt yapı, öğretim üyesi ve eğitim etkinlikleri bakımından Türkiye'nin en donanımlı fakültelerini oluşturup, her birinin bünyesinde yüksek lisans ve doktora programları mevcuttur. Aynı şekilde bu fakülteler, buldukları coğrafi bölgelerde (4. sınıftaki öğrencilerin yerleştikleri 2013 yılı için) taban puanları bakımından en yüksek

puana sahip fakülteler olarak (ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, 2013), buldukları bölgelerde en çok tercih edilen fakülteleri oluşturur. Dolayısıyla İlahiyat eğitiminin değerlendirilmesi bakımından, her birinin emsal nitelikte olduğu söylenebilir. Örneklem olarak seçilen bu 7 fakültedeki öğrenci sayısı 7555 (4176 kız, 3379 erkek)'tir.

Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen fakültelerde araştırmayı uygulamak için ilk önce Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan daha sonra ise fakültelerin bağlı bulunduğu Rektörlüklerden resmi yazışmalar yoluyla izin alınmıştır. Araştırmaya gönüllü katılan ve veri toplama araçlarını tam dolduran 1259 öğrenci araştırmamızın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan 1259 öğrencinin bağımsız değişkenlere ait verileri Tablo. 1 'de işlenmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Dağılımları

Bağımsız Değişkenler	Kategori	(N)	%
Öğrenim Görülen Sınıf	Hazırlık sınıfı	613	48.7
	4. Sınıf	646	51.3
Yaş	17-24 Yaş	1146	91.0
	25 ve Üstü	113	9.0
Cinsiyet	Kız	795	63.3
	Erkek	460	36.7

Tablo. 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %48.7'si (613) hazırlık, %51.3'ü (646) 4. sınıf öğrencisidir. Örneklem grubunun %91.0'i (1146) 17-24 yaş aralığında, %9.0'u (113) ise 25 yaş ve üstünde yer almaktadır.¹ 4 öğrenci cinsiyetini boş bırakmış olup geriye kalanların %63.3'ü (795) kız, %36.7'si (460) ise erkeklerden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Ahlaki Yargı Testi (MUT)" kullanılmıştır. Georg Lind tarafından 1977 yılında geliştirilen ve Çiftçi (2001a; 2001b) tarafından Türkçe'ye uyarlanan MUT, Kohlberg'in altı basamağa dayalı ahlaki gelişim anlayışı doğrultusunda demokratik kişiliğin belirleyicisi olan ahlaki yargı yeteneğini ölçmektedir (Lind, 2019a). Testin temel mantığı şuna dayanır: Ahlaki yargılama bir yetenek işi olup klasik tutum ölççekleri ile değerlendirmek mümkün değildir (Lind, 1982; 1992; 1999; 2008;

¹ Türkiye, BM'nin belirlediği 12-24 yaş aralığını gençlik dönemi olarak kabul etmektedir. Araştırmamızda gençlik ve yetişkinlik evresinde olanları karşılaştırmak için bu 24 yaş sınırı esas alınmıştır. (hugaum.hacettepe.edu.tr, Erişim tarihi: 29 Ağustos 2021).

2019b). Çünkü ahlaki yetenek bakımından alt basamaklarda yer alan bireylerin hemen hepsi tutum ya da değer bakımından gelenek üstü ahlaki ilkeleri tercih ederler (Lind, 1999, s. 3). Bunun için herhangi bir bireyin bu konuda yetenekli olup olmadığının sadece tutum ile değil, bilişsel yönden de ortaya konulması gerekir. Dolayısıyla MUT ile ahlaki yargı yeteneğinin hem duygusal yönü hem de bilişsel yönü bir arada değerlendirilmektedir. Başka bir ifadeyle MUT, bireylerin değer yönelimleri ile ahlaki yeteneklerini birleştirmeyi amaçlamaktadır (Lind, 1982; 1999; 2008; 2019b). Dolayısıyla MUT ile yorumlanan, bir kişinin yaptığı tek tek değerlendirmeler değil, ilgili kişinin toplam yargı şemasıdır (Çiftçi, 2001b, s. 313).

MUT iki ikilem (işçiler ve doktor) ve 26 maddeden meydana gelmektedir. Kohlberg'in altı basamağına göre düzenlenen bu maddelerde, katılımcıdan -4 ile +4 arasında bir tam puan ile değerlendirilmesi istenmektedir. Dolayısıyla Mut'un ölçümü Kohlberg'in altı basamağına göre yapılmaktadır (Lind, 1999, s. 2). MUT'un duyuşsal boyutunda, bireyin Kohlberg'in altı ahlaki basamağını tercih etme derecesi ölçülmek istenmektedir. Bilişsel boyutta ise bireyin ahlaki prensipleri hangi derecede önemseydiği ve kendi içerisinde tutarlılığı test edilmektedir (Lind, 1992; 1999; 2008; 2019a). Buna göre birey, ahlaki yargı testindeki maddeleri puanlarken onların ahlaki kalitesini esas alırsa başka bir ifadeyle test maddelerini tutarlı bir şekilde değerlendirirse, yüksek ahlaki yargı yeteneği puanı alır. Ancak birey, testi cevaplarken ahlaki olana odaklanmazsa yani testi tutarlı bir şekilde cevaplamazsa düşük ahlaki yargı yeteneği puanı alır (Lind, 1999, s. 3; 2019b, s. 56).

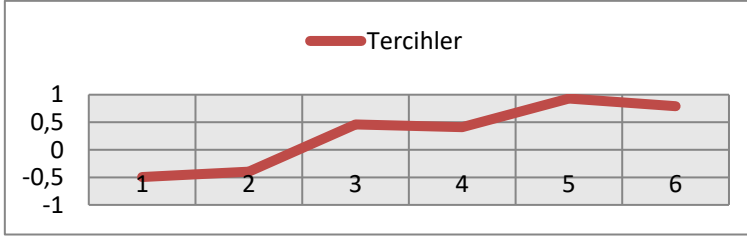
MUT ile elde edilebilecek bilişsel puan, c-skoru olarak ifade etmektedir. Bireyin MUT'tan alabileceği ahlaki yargı puanı (c-skoru) 0-100 arasında değişmektedir (Lind, 1999, s. 3; 2019, s. 58). Ancak ahlaki basamaklar her ikilemde lehte ve aleyhte olmak üzere 2, toplamda 4 defa yargılandığından ve bütün yargılamaların birbirleriyle olan tutarlılıkları test edildiğinden araştırmalarda katılımcılar genel olarak 0-30 arasında ahlaki yargı puanı (c-skoru) almakta, 40 puanın üstüne çıkan katılımcı sayısı çok az olmaktadır (Lind, 2019a).

2.3.1. MUT'un Geçerlik ve Güvenirliği

MUT'un deneysel kontrolü sahip olduğu bağımsız değişkenlere göre yapılmaktadır. Başka bir ifadeyle MUT'un geçerlilik ve güvenirliği 1-basamakların (6 basamak) 2-ikilemlerin (2 ikilem) 3-lehteki ve aleyhteki argümanların (2) kendi aralarındaki uyumuna göre yapılmaktadır. Lind'e göre MUT'un temel bileşenleri olan bu üç (6.2.2) faktörden elde edilen bulgular doğrultusunda farklı analizlerle testin geçerlilik ve güvenirliğini tespit etmek mümkündür (Lind, 2015, ss. 12-17; 2019a).

Buna göre, **a-Tercih hiyerarşisi analizi:** Ahlaki argümanların tercih sıralaması ile ahlaki yargılamalara odaklanma arasında doğru bir orantının olması.

Şekil 1. Tercihler Hiyerarşisi



Şekil. 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunun tercihleri ile ahlaki yargıya odaklanmaları arasında doğru bir orantı söz konusudur. Tercihlerde 5. basamaktan 6. basamağa doğru bir azalma görülmesinin sebebi işçiler ikileminde problemin çözümünün 5. basamakta gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum Lind’in (1999; 2008; 2015) ve Çiftçi’nin (2001a; 2001b) çalışmalarında da benzer şekildedir.

b-Kohlberg’in altı ahlak basamağına ilişkin tutumlar arasındaki korelasyon analizi: Kohlberg’in altı ahlak basamağına ilişkin tutumlar arasındaki Sperman korelasyon analizi Tablo. 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem Grubunun Kohlberg’in Altı Ahlak Basamağına İlişkin Tutumları Arasındaki Sperman Korelasyon Analizi

		Basamak 1	Basamak 2	Basamak 3	Basamak 4	Basamak 5	Basamak 6
Basamak 1	Correlatio n	1	,689**	,509**	,453**	,335**	,315**
Basamak 2	Correlatio n	,689**	1	,500**	,456**	,358**	,347**
Basamak 3	Correlatio n	,509**	,500**	1	,471**	,403**	,380**
Basamak 4	Correlatio n	,453**	,456**	,471**	1	,439**	,456**
Basamak 5	Correlatio n	,335**	,358**	,403**	,439**	1	,472**
Basamak 6	Correlatio n	,315**	,347**	,380**	,456**	,472**	1

Tablo. 2’de görüleceği üzere basamaklar birbirlerinden uzaklaştıkça aralarındaki korelasyonun katsayısı azalmakta, birbirine yakınlaştıkça korelasyon kat sayısı artmaktadır. Buna göre 1. basamaktan 6. basamağa doğru gidildikçe korelasyon kat sayısı, düzenli olarak azalmakta, aynı şekilde 6. basamaktan 1. basamağa doğru da korelasyon kat sayısı, düzenli olarak azalmaktadır.

c- Bilişsel duygusal paralellik analizi: Çalışma grubunun c-skoru puanı ile Kohlberg'in altı ahlak basamağına ilişkin tutumlar arasındaki Sperman korelasyon analizi **Tablo. 3'te** verilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Grubunun C-skoru Puanı ile Basamak Değerleri Arasındaki Sperman Korelasyon Analizi

C_indeksi	bas1	bas2	bas3	bas4	bas5	bas6
1,000	-,016	-,055*	,056*	,148**	,236**	,176**
.	,562	,049	,048	,000	,000	,000
1259	1259	1259	1259	1259	1259	1259

Tablo. 3'te C skoru ile 1. ve 2. Basamak arasında negatif bir korelasyon kat sayısı söz konusuyken, 3. basamakta pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon kat sayısı gözlemlenmekte, 4. 5. ve 6. basamakta pozitif yönde yüksek düzeyde bir korelasyon söz konusu olmaktadır.

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Verilerin işlenip analiz edilmesinde SPSS-20 programı kullanılmıştır. Ahlaki Yargı yeteneği testinden alınan puanlar normallik sağlamadığından puanların yaş, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf bağımsız değişkenlerine göre farklılığı ölçmek için t-testinin alternatifi olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin veri toplama aracını doldururken yazdıkları ifade ve notlar kayıt altına alınmıştır.

3. Bulgular

Tablo 4. Öğrenim Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	(N)	Medyan	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hazırlık	613	7.40	657.25	402896.00	181293.00	0.010*
4.Sınıf	646	6.15	604.14	390274.00		

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 4'te görüldüğü üzere, öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından hazırlık sınıfı öğrencilerinin **c-skoru** medyan değeri 7.40 ve sıra ortalamaları 657.25 puana sahipken, 4. sınıf öğrencilerinin **c-skoru** medyan değeri 6.15 ve sıra ortalaması puanları 604.14'tür. Öğrenim görülen sınıfa göre **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, hazırlık sınıfı öğrencilerin puanları, anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [U=181293.00, p<0.05].

Tartışma ve Sonuç

Eğitim düzeyi ile ahlaki gelişime dair yapılan çalışmaların tartışmalarına geçmeden önce yapılan çalışmaları iki farklı başlıkta değerlendirmek, konunun anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Çünkü ahlaki gelişim konusunda yapılan çalışmaların bazıları ahlaki, tutum ölçekleri (duyuşsal) ile ölçerken; bazıları, yetenek testleri (bilişsel) ile ölçmektedir. Buna göre, konuyu duyuşsal açıdan ele alan çalışmalardan Yıldırım (2014, s. 105) ortaokulda, Şengün (2008, s. 177), Bayraktaroğlu (2016, s. 76) ve Bayraktar (2019, s. 147) lisede, Özyer (2015, s. 75) ve Alkal (2016, s. 78) üniversitede okuyan farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin; Seyrek (2014, s. 75) ise yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyine sahip akademisyenlerin ahlaki olgunluk² puanları arasında herhangi bir farklılık tespit etmemişlerdir. Bununla birlikte Çelebi (2014, s. 48) lise 1. sınıf, Kaya ve Aydın (2011, s. 36) ise üniversite 1. sınıf seviyesindeki öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarının, diğer sınıflardaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir.

Konuyu bilişsel açıdan ele alan çalışmalara bakıldığında, Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)³ ile yapılan çalışmalardan Gölcük (2010, s. 83) ve Gümüş (2015, s. 124) ortaokulda, Dereboy ve arkadaşları (2007, s. 18) lisede, Ersoy (1997, s. 81), Kaya ve arkadaşları (2017, s. 126) ise üniversitede okuyan farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin ahlaki yargılama puanları arasında herhangi bir farklılık gözlemlemezken; Kaya (1993, s. 93) ve Küçükalp (2004, s. 86) üniversite son sınıf öğrencilerinin, İz (2009, s. 126) ise üniversite 3. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı puanlarının diğer sınıflardaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Acuner, lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, sınıf seviyesi yükseldikçe ahlaki yargı düzeyinin de arttığını saptamıştır (Acuner, 2004, s. 147). Çelik ise üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencilerini karşılaştırdığı araştırmada, üniversite düzeyindeki grubun ahlaki yargılama puanlarının, anlamlı derecede yüksek çıktığını gözlemlemiştir (Çelik, 2016, s. 104).

Ahlaki Yargı Testi (MUT) ile yapılan çalışmalara bakıldığında: Gültekin (2008, s. 61), Söylemez ve Oruç (2018, s. 1610), üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında, Kaya ve arkadaşları (2017, s. 126) farklı sınıf seviyesindeki üniversite öğrencileri arasında; Şafak (2008, s. 127) lisans ve yüksek lisans; Çitemel (2010, s. 125) ise yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyine sahip bireyler arasında ahlaki yargı yeteneği puanlarında, herhangi bir farklılık tespit etmemişlerdir. Bunun yanında Keskin, Türkiye ve İngiltere'deki lise öğrencilerini karşılaştırdığı araştırmada, Türkiye'deki 12. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarını, 10 ve 11.sınıflardan anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır (Keskin, 2013, s. 240). Benzer şekilde Altun, üniversite 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı

² Ahlaki olgunluk ölçeği için bkz., Şengün & Kaya, (2007, ss. 51-64).

³ Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) için bkz., Rest, (1979).

yeteneğinin 1. sınıf öğrencilerinden olumlu yönde farklılaştığını saptamıştır (Altun, 2018, s. 57).

Piaget ve Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim kuramını esas alarak farklı ikilemler bağlamında yapılan çalışmalardan Hatunoğlu, Heinz ikilemi bağlamında yaptığı araştırmada üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargılamalarının farklılaşmadığını gözlemlemiştir (Hatunoğlu, 2003, s. 88). Kaya ise, farklı sınıf seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında ahlaki gerekçelendirmelerinin birbirinden farklılaşmadığını tespit etmiştir (Kaya, 2015, s. 111).

Ahlaki gelişime dair yapılan bu çalışmalardan konuyu duyuşsal açıdan ele alan çalışmaların bulgularından bazıları, araştırmamızın sonuçları ile örtüşse dahi bunları araştırma bulgularımızla kıyaslamak doğru değildir. Çünkü araştırmamızın teori ve mantığı bilişsel yaklaşıma dayanmaktadır. Bilişsel yaklaşıma dair yapılan çalışmaları karşılaştırdığımızda ise gerek Değerler Belirlenmesi Testi (DIT) ile gerekse Ahlaki Yargı Testi (MUT) ile yapılan çalışmalardan anlamlı seviyede farklılık gözlemlenen bulguların hepsi, araştırmamızın sonuçları ile çelişmektedir. Çünkü öğrenim düzeyine göre farklılaşma tespit eden Kaya (1993), Küçükalp (2004), Acuner (2004), İz (2009), Keskin (2013), Çelik (2016) ve Altun (2018)'un çalışmalarının hepsinde tespit edilen husus; öğrenim seviyesi yükseldikçe ahlaki yargılamanın da yükseldiğine dairdir. Başka bir ifadeyle yapılan araştırmalarda öğrenim düzeyi yükseldikçe, ahlaki yargılama düzeyinin de arttığını göstermektedir. Oysaki araştırmamızda İlahiyat eğitimine yeni başlayan öğrencilerin, ahlaki yargı yeteneği puanları, mezun duruma gelmiş olanlardan olumlu yönde farklılaşmıştır. Daha da önemlisi mezun durumundaki öğrencilerin, din eğitimi almış olmalarına rağmen olumsuz yönde farklılaşması, beklentilerin aksini yansıtmaktadır. Çünkü din eğitiminin önemli bir boyutunu, ahlak oluşturmaktadır. Dolayısıyla İlahiyat eğitimi alan grubun, İlahiyat eğitimi almayan gruptan niçin olumsuz yönde farklılaştığının ortaya konulması önem arz etmektedir.

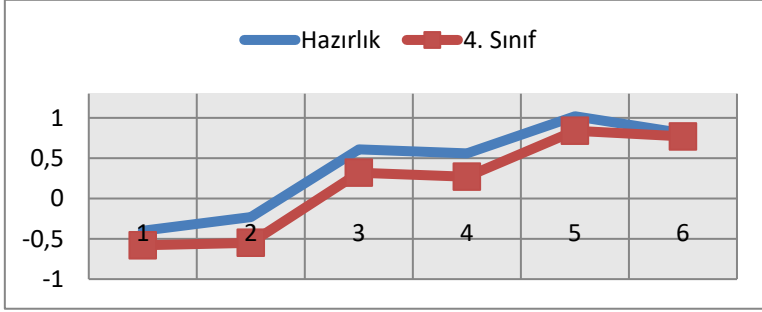
Öncelikle bu durum, din eğitimi üzerine çalışanlar açısından beklentilerin tersini yansıtırsa da Bilişsel Gelişim Kuramı açısından son derecede normal bir durumdur. Çünkü kurama göre ahlak, bir dine (Lind, 2008) ya da değerlere (Kohlberg ve Mayer, 1981, ss. 78-81) bağlı olarak öğretildiği durumlarda, ahlaki yargı yeteneği gelişmez. Bu durumun, birbiriyle bağlantılı iki gerekçesi vardır. Öncelikle Kohlberg'e göre farklı din, mezhep ve ideolojiler açısından iyi ve kötünün doğru ve yanlışın ölçütleri birbiriyle çelişmektedir. Çünkü her birinin kendisine iyi veya kötü diye benimsediği şey (değerler), günlük hayatta diğerleriyle çatışabilmektedir (Kohlberg, 1987, s. 4). Bunun için Kohlberg, ortak bir zeminde buluşma noktasında, ahlak konusunun değerler üzerinden değil de haklar (adalet) bağlamında öğretilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Ayrıca Kohlberg, büyüklere saygı, küçüklere sevgi gibi toplumun genel beklentilerine dayanan konuları, ahlaki olarak nitelendirmemektedir. Çünkü ona göre, ahlaki durum veya olaylar, farklı perspektif veya çıkarılara sahip olan insanların haklarının çatışması durumudur (Kohlberg, 1984b, s. 184). Dolayısıyla ahlak

konusu, haklar (adalet) bağlamında ele alınıp farklı kişiler açısından tartışıldığı zaman çatışma ve çelişkileri anlamlandırmak mümkün olabilmektedir.

Kohlberg'in ahlakın değerlere bağlı olarak öğretilmesine karşı çıkmasının diğer sebebi ise, insanların günlük hayatta doğrudan ahlaki ilkeler üzerinden hareket etmemeleridir (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Ona göre din ve değerler, neyin doğru neyin yanlış olduğu hususunda temel ilkeler ortaya koyar. Bunun için ahlakın dine veya değerlere dayalı bir biçimde ilkeler üzerinden öğretildiği durumlarda insan, neyin doğru veya neyin yanlış olduğu hususunda bilgi sahibi olabilir; doğru veya yanlışla ilişkin tutum geliştirebilir. Ancak Kohlberg'e göre insanlar, günlük hayatta bu ilkelerden ziyade, kendi yaşantılarının gerçekliği üzerinden hareket ederler. Örneğin gasp, kayırma, insanları aldatma, kamu malına zarar verme gibi toplumsal yapının dengesini tehdit eden olaylar söz konusu olduğunda, insanların hemen hepsi bu olayların ne kadar yanlış olduğunu ve bu gibi durumlara sebebiyet veren insanların cezalandırılmasını isteyebilmektedir. Ancak bu olayların müsebbibi bireyin kendisi veya bir yakını söz konusu olduğunda, yani olay doğrudan bireyin kendi yaşantılarını ilgilendiren bir içeriğe sahip olduğunda, insanların hemen hepsi toplumsal yapının değerleri olan (adalet) ilkeleri(ni) bir tarafa bırakıp, kendi vicdanlarının belirlediği (adalet) ilkeleri doğrultusunda farklı bir pozisyon alabilmektedir. Çünkü bir baba açısından, çocuğu suça karışmış olsa bile onu korumak, başına gelebilecek olumsuzluklar nedeniyle endişe taşımak ve günlük hayatta haklarını savunmak da adaletin (vicdan duygusu) ilkelerindedir.

Kohlberg'in karşı çıktığı husus, din veya değerler değil, ahlak öğretiminin doğrudan ahlaki ilkeler (en doğru veya en yanlış olan, en iyi ve en kötü olan) üzerinden anlatılmasıdır. Kohlberg'e göre insanlar, genel olarak neyin doğru neyin yanlış olduğunu zaten bilirler. Ancak zıt ahlaki talepler arasındaki çatışmaları, nasıl çözeceklerini veya böyle bir durumda ahlaki ilkelerin hangi somut kararı ifade edeceğini, tam olarak bilmezler (Lind, 2016, s. 18). Dolayısıyla değerlere dayanan ahlaki ilkelerin yaşatılması, bireyin kendi gerekçelerine (adalet duygusuna) dayandırıldığı zaman, ahlaki bir hüviyete kavuşur. Bunun için bireyin adaleti dağıtım ve paylaşımını yani adalet (vicdan) duygusunu, içinde bulunduğu ortamdan bağımsız olarak değerlendirmek mümkün değildir. Dolayısıyla ahlaki yargı (eğitimi), **dışarıdan belirlenen ilkelerden ziyade bireyin kendi gerekçelerine dayanan ilkeler** üzerine inşa edilmelidir. Bu bağlamda düşünülecek olursa 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneğinde olumsuz yönde farklılaşmasının sebebini, ahlaki olanın, değerlerin (ilkesel olarak en doğrunun) benimsemesini esas alan bir dini öğrenme yaklaşımından geçmelerine bağlanabilir. Konunun anlaşılması açısından hazırlık ve son sınıf öğrencilerinin, basamak maddelerine verdikleri duyuşsal puanlara ilişkin farklılaşmalarını Şekil. 2'deki verilerden bakabiliriz.

Şekil 2. Sınıflara Göre Duyuşsal Puanlar



Şekil. 2’de görüleceği üzere hazırlık sınıflarında en alt duygular olan otoriteye itaat ve cezadan kaçınma ahlakını temsil eden 1. basamak ile bireycilik ve karşılıklı çıkara dayalı ahlaki temsil eden 2. basamak duygusal puanları arasında, belirgin bir farklılık söz konusuyken, 4. sınıf öğrencilerinde gözle görülen belirli bir farklılık söz konusu değildir. Aynı durum, en üst duygular olan sosyal sözleşme ve bireysel hakları temsil eden 5. basamak ile evrensel ahlak ilkelerini temsil eden 6. basamak duygusal puanları açısından da geçerlidir. İşçi ikileminin çözümü 5. basamakta gerçekleştiğinden dolayı 5. basamak duygusal puanının daha yüksek çıkması (Lind, 2008, s. 197) beklenirken, 4. sınıf öğrencilerindeki farklılık azalmış görülmektedir. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin kişiler arası beklenti ve uyum ahlakını temsil eden 3. basamak ile yasa ve düzen ahlakını temsil eden 4. basamak duygusal puanlarının, hazırlık sınıfı öğrencilerinden belirgin bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Daha da önemlisi son sınıf öğrencileri, en düşük iki basamaktan hazırlıktakilere göre daha düşük duygusal puan almakta ve bu öğrencilerin en düşük basamak ile en yüksek basamak arasındaki duygusal puan farklılıkları, belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekildeki verilerden yola çıkarak şu değerlendirmeyi yapmak mümkündür: Din eğitimi sürecinde hedeflenen, öğrencilerin doğru veya yanlışla ilişkin tutum geliştirip, günlük hayatta neyin en iyi veya neyin kötü olduğuna dair duygularını beslemek ise hedeflerin gerçekleştiğini gözlemlenmektedir. Ancak mezun durumundaki öğrenciler ahlaki olanı değerlendirirken, farklı konumdaki kişilerin haklarından ziyade daha çok neyin en iyi neyin en kötü olduğuna (ilkelere) odaklandıkları için, bilişsel ahlaki puanları daha düşük çıkmaktadır. Burada, “İlkeler üzerinden hareket etmek yanlış mıdır?” diye sorulabilir. Ancak Kohlberg’e göre, günlük hayatta ahlaki olanı değerlendirirken daima doğruyu ölçüt alan insan sayısı çok azdır. Çünkü günlük hayatta ilkesel olarak doğru olanı savunmak, Sokrates örneğinde olduğu gibi bireyin yaşamına dahi sebep olabilmektedir. Dolayısıyla günlük hayatta evrensel ahlak ilkeleri üzerinden hareket edilmediği için, ahlaki yargı

yeteneği testinde sadece ilkesel olana odaklanmak, farklı duyguların çelişmesini beraberinde getirmektedir.

Bu durumu somutlaştırmak için öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği testini puanlarken yazdıkları ifadeler, bilişsel-duyuşsal tutarlılık arasındaki dengenin anlaşılması noktasında önemli ipuçları vermektedir. Örneğin hiçbir umudu kalmayan kanserli bir hastanın çektiği acıya karşı doktorun yaşamı devam etmeye ya da çekilen acıların (hastanın isteği doğrultusunda) ilaç vererek sona erdirilmesini öngören doktor ikilemi'ne (bkz., MUT) karşılık yazdıklarından bazıları şöyledir: 196 nolu öğrenci hikayeyi okuyunca olayın “fıkhi hükmünü bilmiyorum” diye yazarken, ikilemdeki 6. soruya karşılık “ölçü islamdır, doktorlar değil” notunu düşerek konuyu dini hükümle temellendirmeye çalışmıştır. 463 nolu öğrenci, “Allah’ın verdiği canı Allah alır ve belki bu onun imtihanıydı.” ve 89 nolu öğrenci, “Allah’tan ümit kesilmez. Allah herkesin derdinden daha büyüktür.” notuyla konuyu, Allah inancı ile temellendirmeye çalışmışlardır. 1060 nolu öğrenci, “kim ölmeyecek ki!!!” notuyla konuyu, ahiret inancı ile temellendirmeye çalışmıştır. 1200 nolu öğrenci, “intihar” ve 1040 nolu öğrenci, “olayı intihar olarak görüyorum!” diyerek intihar etmenin dinen kabul edilemez olduğuna dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde 604 nolu öğrenci, “en önemlisi intihar eden sonsuza dek cehennemde olur. Katl de büyük bir günahdır. Diğerleri önemli değil?” yazmak suretiyle öldürme ve intiharın dindeki hükmüne vurgu yaparak, konuyu ahiret inancı ile temellendirmiştir.

Doktor ikileminin Kohlberg’in dördüncü basamağı olan yasa ve düzen eğilimine ilişkin gerekçeleri içeren 6. soruya karşılık, 1040 nolu öğrenci, “yasa var mı?” 1200 ve 1319 nolu öğrenciler ise “hangi hukuk!” notunu düşerek kullandıkları noktalama işaretleriyle ahlaki olanı yasayla ilişkilendirmeye dair şüphelerini dile getirerek, dini ilkelerin esas alınması gerektiğine işaret etmektedir. Burada aktarılanların yanı sıra ahlaki olanı dini ilkeler bağlamında değerlendirip görüşlerini belirten hazırlık veya son sınıfta başka öğrenciler de mevcuttur. Ancak anlatılanların aksine sadece 497 nolu öğrenci, doktor ikilemine karşılık “ölümcül derece hastalıklarda hastanın çektiği acıyı kimse bilemez. O yüzden onun isteği üzerine morfin verilmeli. Ben doktor olsam aynısını yapardım. Hastanın çektiği acıdan hasta yakınları da etkilenir. Ve acının sonlandırılması istenir sonuç ölüm olsa dahi. Bizzat yaşadım ve doktordan ağır morfin yapılmasını talep ettim.” notunu düşerek, olayı kendi gerekçeleri üzerinden farklı bir şekilde değerlendirmiştir. Sadece bir tane örnek olsa da, doğrudan bireyin kendi hayatını ilgilendiren bir durum veya olay söz konusu olduğunda, ahlaki olanı farklı yönde değerlendirmenin mümkün olmasını göstermesi bakımından önemlidir.

Bilişsel gelişim kuramı açısından bu öğrenciyi farklı kılan husus, morfin verilmesini vicdanen uygun görmesi değil, yargılamada bulunurken dışarıdan belirlenen gerekçelerden (ilkelerden) ziyade, kendi gerekçelerini öne sürmesidir. Diğer öğrenciler ise ahlaki olanı değerlendirirken kendi gerekçelerinden ziyade, sadece ilkesel olarak en doğru veya en yanlış olana odaklanmışlardır. Bunun için bazı öğrenciler açısından, ahlaki olan ile

kanunlar arasındaki bağ ya yoktur ya da tartışmalıdır. Halbuki bireyin günlük yaşamını devam ettirmesi açısından toplumsal norm ve kuralların içkin olduğu kanunlara uyması gerekmektedir. Ayrıca ilkesel olarak en doğru veya en yanlış olanın benimsenmesi, toplumun varlığını sağlayan norm ve kanunların savunulmasını da beraberinde gerektirmektedir. Bunun için ahlaki yargılamada hayatın gerçekliğinden ziyade, sadece ilkelere (en üst ve en alt duygulara) odaklanıldığında, bu iki uç arasındaki duygular göz ardı edildiği için bilişsel puan (tutarlılık) daha düşük çıkar.

Bütün bu tartışma ve tespitlerin sadece bilişsel gelişim konseptine dayalı olan MUT için geçerli olduğunu söylemekte fayda vardır. Zira ahlakla ilgili farklı kuram ve ölçme araçları mevcuttur. Bu nedenle farklı ölçme araçları ile konunun incelenmesi, bir öneri olarak görülebilir. Ayrıca Lind (2019a), MUT'ta kullanılan ikilemlerden özellikle "doktor ikilemi"ne yönelik önemli eleştiriler aldığını belirtmektedir. Dolayısıyla aynı metodla geliştirilecek farklı ikilemlerle konunun ele alınması da önemli bir öneri olarak görülebilir. Kohlberg'in kendisi de 6 aşamanın evrensel olduğunu ileri sürdüğü halde kullanılan dilemmaların, kültürel kodlara göre farklılık gösterebileceğini kabul etmektedir (Kohlberg, Levine ve Hower, 1984). Bu nedenle ahlaki yargıya dayalı 6 basamaklı ahlaki gelişim kuramı, değişmez ve evrensel olmasından ziyade, ahlakın ölçülmesi noktasında somut bir data sunduğu için üzerinde daha fazla tartışmayı hak ediyor. Çalışmamızda ortaya çıkan sonuçları da, bu minvalde değerlendirmekte fayda vardır.

Kaynakça

- Acuner, H. Y. (2004). 14-18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akinal, B. (2013). Aile ortamı dışında yetişen çocuklarda ahlaki gelişim: Gaziantep örneklemi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, H., Kartopu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin dindarlık eğilimlerine göre ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi örneği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, (35), 121-143.
- Alkal, A. (2016). Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, V. K. (2018). İlahiyat Fakültesi ve diğer fakülte öğrencilerinin bazı değişkenlere göre ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bayraktar, G. M. (2019). Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DİKAB dersine yönelik tutumları (Rize ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktaroğlu, E. (2016). Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile mizah tarzları ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgin, B. (2007). Eğitim bilimi ve din eğitimi. Ankara: Gün Yayınları.
- Bull, N. J. (2010). Moral judgement from childhood to adolescence. Cilt 5, New York: Taylor & Francis e-Library.
- Çelebi, Ç., D. (2014). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlaki olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelen, N. (2011). Ergenlik ve genç yetişkinlik: Bir dönüşüm süreci. 2. Baskı, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çelik, B. (2016). Üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişimlerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2001a). Almanya ve Türkiye'deki lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.
- Çiftçi, N. (2001b). Ahlaki yargı testi MUT'un teorisi ve Türkçe versiyonunun geçerliliği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1(2), 295-321.
- Çitemel, N. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirci, E. (2014). Ahlaki olgunluk ve dindarlık arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dereboy, Ç. ve Diğerleri. (2007). Ergen ve ruhsal sorunları durum saptama çalışması II. Adnan Menderes Üniversitesi Proje Bitirme Raporu.
- Duska, R., Whelan, M. (1975). Moral development: a guide to Piaget and Kohlberg. New York: Paulist Press.
- Ersoy, N. M. (1997). Adalet alanında çalışan ve bu konuda eğitim görenlerin ahlaki gelişim evrelerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Fuchs, J. (1987). The phenomenon of conscience: Subject-orientation and object-orientation. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), Conscience: An interdisciplinary approach. (s. 27-56) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Gibbs, J. C. (2014). Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt. 3. Baskı, New York: Oxford University Press.
- Gölcük, S. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinde din kültürü ve ahlak bilgisi düzeyi ile ahlaki gelişimi arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin, F. (2008). Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet öğrencilerinde üniversite eğitiminin ahlaki yargı yeteneğine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, E. (2015). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hacettepe Üniversitesi Gençlik Araştırmaları ve Uygulama Merkezi. <http://www.hugam.hacettepe.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 29.08. 2021)
- Hatunoğlu, H. K. A. G. (2003). Farklı ahlaki gelişim düzeylerinde bulunan üniversite öğrencilerinin kendilerinin ve toplumun ahlaki düzeyini değerlendirmeleri ve psikolojik belirti düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Higgins, A. (1987). The idea of conscience in high school students: Development of judgments of responsibility in democratic just community programs. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), Conscience: An interdisciplinary approach. (s. 123-162) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- İz, F. B. (2009). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre hemşire bölümü öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kauffman, K. (1987). Theoretical introduction to the measurement of moral judgement. A. Colby, L. Kohlberg (Ed.), The measurement of moral judgement, Cilt 1 (s. 1-61) içinde. New York: Cambridge Press.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. 25. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, M. (1993). Bazı kişisel değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin ahlaki yargıları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaya, M., Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 15-42.
- Kaya, M. ve Diğerleri. (2017). Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) ile Ahlaki Yargı Testi (MUT) arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 99-133.
- Kaya, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde ahlaki gerekçelendirmelerinin Kohlberg ahlak kuramına göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, Y. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ahlaki yargı yeterlilikleri: Türkiye-Samsun ve İngiltere-Lancashire karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 217- 249.
- Kohlberg, L. (1963). Psychological analysis and literary form: A study of the doubles in Dostoevsky. *Daedalus*, 92(2), 345-362.
- Kohlberg, L. (1974). Education, Moral development and faith. *Journal of Moral Education*, 4(1), 5-16.
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*, 46-54.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental Approach. T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (s. 31-53) içinde. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1981a). *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1, San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981b). Indoctrination versus relativity in value education. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1 (s. 6-28) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981c). Education for justice: A modern statement of the socratic view. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1 (s. 29-48) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981d). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1 (s. 101-189) içinde. San Francisco: Harper & Row.

- Kohlberg, L. (1981e). The six stages of moral judgment. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1 (s. 409-412) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984a). *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2, San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984b). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2 (s. 170-205) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984c). The six stages of justice judgment. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2 (s. 621-639) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984d) The meaning and measurement of moral judgment. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2 (s. 395-425) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984e). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2 (s. 7-169) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1986). The just community approach to corrections. *Journal of Correctional Education*, 37(2), 54-58.
- Kohlberg, L. (1987). Conscience as principled responsibility: On the philosophy of stage six. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), *Conscience: An interdisciplinary approach*. (s. 3-25) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Kohlberg, L., Elfenbein, D. (1981). Capital punishment, moral development, and the constitution. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1 (s. 244-293) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2 (s. 498-581) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1981). Development as the aim of education: The Dewey view. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral*

- development: Moral stages and the idea of justice, Cilt 1 (s. 49-96) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Levine, C., Hower, A. (1984) Synopses and detailed replies to critics. In L. Kohlberg (Ed.), Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages, Cilt 2 (s. 319-394) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Küçükalp, E. (2004). Ahlaki yargı gelişim ve dindarlık arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lickona, T. (1976). Critical issues in the study of moral development and behavior. T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior: Theory, research, and social issues. (s. 3-27) içinde. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lind, G. (1982). Experimental questionnaires: A new approach to personality research. A. Kossakowski, K. Obuchowski (Ed.), Progress in psychology of personality: XXII. International Congress of Psychology. (s. 1-23) içinde. Berlin: Deutscher Verlag.
- Lind, G. (1987). Moral competence and education in democratic society. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), Conscience: An interdisciplinary approach. (s. 91-122) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Lind, G. (1992). The Measurement of Structure: A new approach to assessing affective and cognitive aspects of moral judgement behavior, and finding from research. Department of Psychology, Fordham University, New York, 1-13.
- Lind, G. (1999). Scoring of the Moral Judgement Test (MJT). Psychology of Morality & Democracy and Education, 1-9.
- Lind, G. (2008), The meaning and measurement of Moral Judgment Competence: A dual-aspect model. D. Fasko Jr., W. Willis (Ed.), Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education. (s. 185-220) içinde. Creskill: Hampton Press.
- Lind, G. (2015). Moral Competence Test (MCT). Workshop at the 41st Annual Meeting of the Association for Moral Education, 1-32.
- Lind, G. (2016). How to teach moral competence: Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit. Berlin: Logos Verlag. <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/buch-lind/target35.html>
- Lind, G. (2019a). Moral Competence Test (MCT). Erişim Tarihi: 01.07.2020. <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.html>
- Lind, G. (2019b). How to teach moral competence. Berlin: Logos Verlag.

- Moshman, D. (2005). Adolescent psychological development: Rationality, morality and identity. 2. Baskı, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Özyer, H. (2015). Öğretmen adaylarının narsistik kişilik özellikleri ve ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rest, J. R. (1979). Development in judging moral issues. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Seyrek, D. Ö. (2014). Akademik personelin ahlaki olgunluk düzeylerine göre duyarlık durumu. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Söylemez, B., Oruç, C. (2018). Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. Turkish Studies: Educational Sciences, 13(19), 1595-1614.
- Şafak, Z. (2008) İlkokul okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticilerin bilişsel ahlaki yargı yeteneklerinin çok boyutlu olarak incelenmesi: İstanbul Anadolu Yakası örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengün, M. (2003). Ahlaki düşünce ve yargıları etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengün, M. (2008). Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengün, M., Kaya, M. (2007). Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24(24-25), 51-64.
- Yazıcıoğlu, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında din öğretiminde yeni hedefler. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi:Özel Sayı (6), 1-8.
- Yıldırım, Y. (2014). Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 2013 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. <http://www.osym.gov.tr/TR,876/2013-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>, (Erişim Tarihi 20.11.2017).