

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ, DİNDARLIK, AHLAKİ OLGUNLUK VE SALDIRGANLIK ARASINDAKİ İLİŞKİLER*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa Fatih AY¹

* Bu çalışma yazarın "Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi" başlıklı doktora tezi esas alınarak üretilmiştir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, mustafafatihay@akdeniz.edu.tr,
ORCID: 0000-0003-0433-318X.

Geliş Tarihi: 08.05.2020 Kabul Tarihi: 17.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.747847

Öz: Bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi [DKAB] eğitimi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünün olup olmadığını belirlemesidir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın evrenini Erzurum ili merkez Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerindeki imam-hatip lisesi haricindeki lise türlerinde okuyan son sınıf (12. Sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, %42,6'sı erkek (n=335), %57,4'ü (n=452) kız olmak üzere 787 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, ortaöğretim DKAB genel amaçlarına erişim düzeyi ölçeği, saldırganlık ölçeği, dindarlık ölçeği ve ahlaki olgunluk ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise, korelasyon, regresyon analizi ve aracılık testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, dindarlık, ahlaki olgunluk ve saldırganlığı yordadığı belirlenmiştir. Dindarlık ve ahlaki olgunluğun ise, saldırganlığı yordadığı belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun tam aracı rolünün olduğu belirlenmiştir. DKAB dersi öğrencilerin dindarlık ve ahlaki olgunluk düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir. Bu etki ile de öğrencilerin saldırganlık düzeylerini düşürdüğü söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Saldırganlık, Dindarlık, Ahlaki Olgunluk, Aracılık Rolü.

THE RELATIONSHIPS AMONG RELIGIOUS CULTURE AND ETHICAL KNOWLEDGE EDUCATION, RELIGIOSITY, MORAL MATURITY AND AGGRESSION

Abstract:

The main purpose of this research is to generally define whether religiosity and moral maturity have a mediating role between lesson of Religious Culture and Ethical Knowledge (RCEK) and aggression. It is designed according to the relational survey model of the research's quantitative research methods. The scope of the research contains senior students in the high school types (except the imam-hatip high school) in the central districts of Erzurum province. The study sample is consisted of 787 students. The data collection tools of the research were implemented in 2016 spring term. Personal information form and four data collection tools were used in the research. In data analysis; correlation analysis, regression analysis and for mediation tests was conducted. In the scope of main problem of research RCEK education also predicts religiosity and moral maturity and aggression. religiosity and moral maturity predict aggression. There is full mediating role of religiosity and moral maturity between RCEK education and aggression. RCEK education has a positive effect on students' levels of religiosity and moral maturity. With this effect, it can be said that the students decrease their level of aggression.

Keywords: Religious Culture and Ethical Knowledge, Aggression, Religiosity, Moral Maturity, Mediating Role.

Giriş

Okullar, farklı yaşlardaki çocuk ve ergenlerin bir arada eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri mekânlar ve sosyal alanlardır. Okula gelen her çocuk kişisel özellikler ve kendine ait bir aile ve çevre etkisi ile birlikte okula katılmaktadır. Bu çerçevede okula gelen her öğrencinin kendine ait bir yaşam biçimi vardır. Bu yaşam biçimi, öğrencinin çeşitli davranış kalıpları geliştirmesinde ve bazı alışkanlıklar edinmesinde etkilidir. Bu davranış ve alışkanlıklar, kimi zaman etrafa zarar verme boyutunda saldırganca davranışlar olabildiği gibi alkol, uyuşturucu benzeri zararlı alışkanlıklar da olabilmektedir.

Öğrencinin saldırganca davranış veya zararlı alışkanlıklarında çevrenin yanı sıra gençlerin içinde buldukları ergenlik dönemi özellikleri de etkilidir. Ergenlik dönemi özelliklerinin etkisiyle oluşan ve temel sorunlar olarak ifade edilen; özgürlük-güvenlik çelişkisi, statü arayışı, idealizm, aşk ve sevgi, anlam arayışı (Altaş, 2004) gibi

sorunlar öğrencilerin okul yaşantısını doğrudan etkilemektedir. Bu durumdaki öğrenciler, her biri kendine özgü yaşam biçimine sahip ve ergenlik dönemi özelliklerini taşıyan akranları ile uzun süre birlikte vakit geçirmektedir. Bu süreçte, okul bahçesi, kantin, sınıf, koridorlar, okula ait spor alanları öğrencilerin birbirleri ile karşılaşma mekânları olmaktadır.

Aynı mekânı paylaşan gençler arasında gerçekleşen sosyal etkileşim zaman zaman anlaşmazlık ve çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Bu durum kimi zaman öğrencinin okul dışında vakit geçirdiği kişi veya ortamlardan kimi zaman da önceki yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Kimi zaman da ergenlik döneminin temel özellikleri bağlamında kendini ispatlama çabası, statü arayışı, erkek/kız arkadaş edinme gibi konulardan kaynaklanabilmektedir. Sebebi ne olursa olsun okullarda eğitsel faaliyetleri etkileyen bu tür davranışlar “istenmeyen davranış” olarak adlandırılır (Başar, 2014). Bu çerçevede okullarda eğitim öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engelleyen saldırgan davranışlar, istenmeyen davranışlar kapsamındadır. Çünkü bu tarz davranışlar akademik başarıyı olumsuz etkilemenin yanı sıra öğrencilerin psikolojik açıdan da olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olmaktadır (Yaman, Eroğlu, & Peker, 2011).

Şiddet ve saldırganlığın dünya genelinde bir problem olduğu ileri sürülebilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde Dünya genelinde öğrenciler arasında şiddet ve saldırganlığın yaygın olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, 2011 yılında Fransa’da Ulusal Şiddet Gözlemevi tarafından yapılan ve 9-11 yaş grubundan 12.326 öğrencinin katıldığı çalışmada, katılımcıların %35’i şiddete maruz kaldığını belirtmiştir. Bu şiddetin de çoğunlukla diğer öğrenciler tarafından uygulandığını ifade etmişlerdir (Debarbieux, 2009). Kenya, Nairobi devlet okullarında öğrenciler farklı şiddet türlerine %63 ile %82 arasında değişen oranlarda maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Jones, Moore, Villar-Marquez & Broadbent, 2008). 2015 yılı verilerine göre ABD’de 9-12. sınıflardaki gençlerin %4,1’i okul içerisinde kendini güvende hissetmediği gerekçesiyle son bir ayda okula silah, bıçak vb. bir alet getirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, gençlerin %6’sı son bir yılda okul içerisinde silahla tehdit edildiğini veya yaralandığını belirtmiştir (Centers for Disease Control (CDC), 2016).

Saldırganlığa ilişkin Türkiye’deki çalışmalar incelendiğinde ise önemli ve dikkat çekici bir adım olarak Meclis Araştırma Komisyonu tarafından hazırlanan rapor gösterilebilir. Söz konusu raporda ulaşılan lise öğrencisi sayısı 26.009’dur. Bulgulara göre öğrenciler, şiddetin en sık sokakta (%39) ve okul ve çevresinde (%34) görüldüğünü söylemiştir (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2007). Yine Türkiye genelinde yapılan çalışmada 9.564 lise öğrencisinden 5.823’ü (%60,9) en az bir kez şiddete uğradığını belirtmiştir (Pişkin, Öğülmüş, Çınkır, Ayas, Babadoğan, Çokluk, Atik, Boysan, Kalafat & Şahan, 2011). İstanbul örnekleminde yapılan bir başka çalışmada ise 3.483 lise 2. sınıf öğrencisinin yarıya yakınının, son bir yıl içinde en az bir kez fiziksel kavgaya karıştığı tespit edilmiştir (Eke & Ögel, 2006). Koç (2011) tarafından 2007-2008 eğitim öğretim

yılında lise öğrencilerinin (14-18 yaş grubu) katılımıyla Erzurum'da gerçekleştirilen araştırmaya göre, katılımcı 1.376 öğrenciden 704'ü (%51,2) şiddete uğradığını belirtmektedir. Çalışma bulguları birlikte değerlendirildiğinde lise gençliğinde ve okullarda şiddet ve saldırganlığın önemli bir sorun olduğu söylenebilir.

Saldırganlık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, Dindarlık ve Ahlaki Olgunluk İlişkisi

Saldırganlık; eğitim, psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, uluslararası ilişkiler vb. birçok alanda, alanın problemleri ve kendi özgünlüğü içerisinde kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise insan davranışlarını konu edinen eğitim, din, psikoloji ve sosyal psikoloji bilimleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çünkü insanın davranışta bulunmasının arkasında birçok etken vardır. Bu etkenler; bireyin bireysel özelliklerini de içeren psikolojik yapısı (psikoloji), içinde yaşadığı çevre ve toplum etkisi (sosyal psikoloji), aile, kültür, altkültür ve bu gruplara ait değerler örgüsü (sosyoloji), davranışlar için motivasyon sağlamanın yanı sıra norm ve kurallar geliştiren yapı ve kurumların etkisi (din, ahlak, eğitim) şeklinde sıralamak mümkündür. Zira bireyin davranışlarını bu etkenlerden bağımsız düşünmek mümkün değildir.

Saldırganlığa ilişkin alanyazındaki kullanımları derleyen Budak (2000) saldırganlığı; "öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmaya, ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranış" şeklinde tanımlamaktadır. Bu ve benzeri yaklaşımları Fromm (2011), savunma veya hırsızlık nedeniyle birisini öldürme, bir hükümlüye işkence etme gibi farklı davranışların aynı kavram ile ifade edilmesini eleştirmekte ve bu yaklaşımın "saldırganlığın" kaynağını tespit etmeyi zorlaştırdığını belirtmektedir.

Saldırganlık ele alınırken amacın dikkate alınmamasını eleştiren Fromm, yumuşak saldırganlık (yalandan saldırganlık ve savunucu saldırganlık) ve kıyııcı (zalimce) saldırganlık olmak üzere ikiye ayırmıştır. Yalandan saldırganlığı herhangi bir zarar verme amacı ve nefret kaynaklı olmayan saldırgan davranışlar olarak, savunucu saldırganlığı ise canlıların yaşamsal çıkarlarının tehdit edilmesi halinde ortaya çıkan saldırganlık olarak açıklamıştır. Kıyııcı (zalimce) saldırganlığı ise zalimlik, yıkıcılık olarak nitelendirmekte ve amaçsızca zarar vermeyi içeren saldırganlık olarak tanımlamaktadır (Fromm, 2011).

Amacı merkeze alan ve saldırganlığı türlere ayıran başka çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, bu ayrımlardan biri düşmanca saldırganlık, araçsal saldırganlık şeklindedir. Pape (2003) tarafından yapılan çalışmada 1980-2001 yılları arasında gerçekleştirilen intihar saldırıları incelenmiş ve neredeyse tüm intihar saldırılarının stratejik bir amacı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle de intihar saldırıları araçsal saldırganlık şeklinde değerlendirilmektedir. Burada dikkat çekici olan husus eylemi yapan açısından bakılmış olmasıdır. Bu davranışın araçsallığı, intihar saldırısından mağdur olan açısın-

dan bakıldığında ise değişmektedir. Örneğin; bir vatandaşın intihar saldırısına maruz kalması açık bir şekilde zalimce saldırganlığın kapsamına girmektedir. Bu örnekte de görüldüğü gibi bir eylemi yapanın eyleme araçsal bir anlam yüklemesi o saldırganlığı araçsal yaparak, zalimce saldırganlıktan ayırmamaktadır.

Saldırganlığa ilişkin tasniflere bakıldığında farklı isimlendirmeler olmakla birlikte yıkıcı, zarar verici olduğu düşünülen ve bu özellikleri üzerinde uzlaşılan bir saldırganlık davranışı olduğu açıkça görülmektedir.

Saldırganlığın bir diğer tasnif şekli ise ifade ediliş şekline göre yapılan tasniflerdir. Bu konu da öncü olan ise Buss (1961) tarafından yapılan tasniftir. Buss (1961), saldırganlığı üç ana boyut altında tasnif etmiştir. Bunlar; fiziksel ve sözel saldırganlık, aktif ve pasif saldırganlık, doğrudan ve dolaylı saldırganlıktır. Fiziksel saldırganlık, bedensel bir müdahaleyi kapsarken, sözel saldırganlık ise sözlü olarak incitici veya zarar verici faaliyette bulunmayı kapsamaktadır. Aktif saldırganlık, belli bir amaç dâhilinde karşıdaki kişiye zarar verme, pasif saldırganlık ise, karşıdaki kişiye (fiili) zarar vermek yerine amaçladığı bir şeyi yapmasına engel olmak şeklinde tanımlanabilir. Doğrudan saldırganlık karşıdaki kişiyi tahrik edecek veya kızdıracak uyarınları doğrudan karşıdaki kişiye yöneltmekken, dolaylı saldırganlık ise karşıdaki kişiye zarar verecek uyarınlara dolaylı olarak yöneltilmesi anlamına gelmektedir (Buss, 1961).

Buss ve Perry (1992) ise davranış tanımını psikomotor alandan daha geniş alanı kapsadığı ve bilişsel boyut ile duyuşsal boyutlarının da olduğundan hareketle yapmaktadır. Bu temellendirme ile de saldırganlığın psikomotor alanın yanında duyuşsal ve bilişsel alanının da olduğunu ve öfke (duyuşsal) ve düşmanlığın (duyuşsal ve bilişsel) da saldırganlık kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Buss & Perry, 1992). Öfke, istenmeyen durumlara verilen duygusal bir tepki olarak, düşmanlık ise öfkeden beslenen gizli bir dürtüdür (Ermakov vd., 2016). Öfke ve düşmanlık, Buss'un (1961) pasif saldırganlık olarak değerlendirdiği küsmek, konuşmamak, haksız dedikodulara ses çıkarmamak gibi davranışların ortaya çıkmasına kaynaklık etmektedir. Bu görüşleri de dikkate alarak saldırganlığın boyutlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, dolaylı saldırganlık, düşmanlık ve öfkeden oluşan beş boyutlu bir yapı ortaya çıkmaktadır (Buss & Perry 1992; Buss & Warren, 2000).

İlgili alanyazın dikkate alındığında saldırganlık için şunları söylemek mümkündür;

1. Saldırganlık şemsiye bir kavram olarak kullanıldığında birbirinden farklı davranışları kapsamaktadır. Bu nedenle de saldırganlığın anlaşılması güçleşmektedir. Bu güçlüğü aşılabilmesi için davranışın amacına yönelik bir sınıflama yapılması gereklidir.

2. Bu çerçevede de istenmeyen bir davranış olarak değerlendirilen saldırganlık, zarar vermekten başka bir amacı olmayan yıkıcı saldırganlıktır. Yıkıcı saldırganlık bir

amaç doğrultusunda ve bilinçli olarak yapılan bir davranıştır. Bu nedenle de faille sorumluluk yüklemektedir.

3. İfade edilişi bakımından sadece bedensel olarak zarar vermeyi amaçlayan fiziksel davranışları değil, amacı zarar vermek olan her türlü davranışı kapsamaktadır. Bu davranışlar fiziksel olduğu kadar, sözel, duygusal veya dolaylı şekillerde olabilmektedir.

Toplumda ve okul ortamında istenmeyen davranışlardan biri olan saldırganlığın önlenmesi eğitimin genel hedeflerinden biridir. Eğitim sistemi her ne kadar bir bütün olarak istenmeyen davranışları önleyici hedefler içerse de müstakil olarak derslerin de hedefleri arasındadır. Bu derslerden biri olan DKAB dersi 1982 yılında zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. Özgün bir model olarak bu dersin ortaya çıkışı, daha önceki yıllarda seçmeli olarak okutulan Din Bilgisi dersi ile zorunlu olarak okutulan Ahlak dersinin zaman zaman ideolojik boyutları da kapsayan uzun tartışmalar sonucunda birleştirilmesine dayanmaktadır.

1970'li yıllarda meydana gelen şiddet olayları ve gençlik çatışmaları bahanesiyle gerçekleşen 12 Eylül 1980 askeri darbesi süreci sonucunda eğitim anlayışını da yeniden biçimlendiren yeni bir devlet anlayışı kurgulanmıştır. Bu devlet anlayışının din eğitimi alanına yansması ise DKAB dersinin okullarda zorunlu olarak okutulması olmuştur. Bu karara giden süreçte devlet başkanı Kenan Evren'in talimatıyla kurulan ve 28 Mayıs 1981'den itibaren çalışmalarına başlayan "Din Eğitimi Danışma Kurulu" önemli rol oynamıştır. Kurul çalışmaları sonucunda, önceki yıllarda okutulan seçmeli din bilgisi dersi ile zorunlu ahlak dersi, DKAB adıyla birleştirilmiş ve zorunlu olarak okutulması kararı 1982 Anayasası'nın 24. Maddesi olarak yazılmıştır (Altaş, 2004; Ayyhan; 2004; Bilgin, 2007).

Kurulun bu kararı alması sürecinde ise dönemin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Hüseyin Atay'ın 19 Kasım 1980'de Milli Güvenlik Konseyi Genel Sekreterliği'ne sunduğu rapor önemli bir köşe taşıdır. Bu süreçte yapılan toplantılarda başta din ve laiklik gibi konular ele alınmakla birlikte başta Atay olmak üzere, katılımcıların üzerinde önemle durduğu bir diğer konunun da 1980 öncesi dönemde yaşanan gençlik olayları ve siyasi çatışmaların doğurduğu şiddet olayları olması dikkat çekicidir. Zira bu toplantılarda şiddet olaylarının önlenmesi için okullarda din derslerinin zorunlu olması bir çözüm önerisi olarak sunulmuştur (Altaş, 2004; Ayyhan; 2004; Bilgin, 2007). Öğretim programları güncellenmekle birlikte bu ders 1982 yılından beri de zorunlu olarak okutulmaya devam etmektedir. Bu çalışmada 2005 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim DKAB öğretim programının 2010 yılında revize edilmiş hali esas alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında kullanılan "program", "öğretim programı" gibi kullanımlardan kasıt 2010 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim DKAB öğretim programıdır.

Öğretim programının giriş kısmında dersin hedefleri ve felsefesi konusunda kapsamlı açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar çerçevesinde din öğretiminin önemli bir

amacı olarak “yetiştirmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve gençleri bilinçlendirmek” ifadelerine yer verilmektedir (MEB, 2010). Bu amaç çerçevesinde de Kur’an’ın anlaşılmasının insana önemli katkılar sağlayacağı belirtilmektedir. Bu katkıların ise, insanların birbirlerini anlamaları için gerekli olan iletişim kodlarını kazandıracığı ve geçmişin anlaşılmasını kolaylaştıracağı belirtilmektedir. Bunların yanı sıra insanın kendini, insanlığı, eşyayı, olayları ve olguları, evrendeki konumunu anlayabilmesinin yine Kur’an’ın anlaşılmasına bağlı olduğu belirtilmektedir. Buradan hareketle öğretim programı, öğrencilerin Kur’an’ın anlaşılması ile elde edeceği kazanımlara ulaşabilmesi için de bir bilinçlilik halinin gereğinden bahsetmektedir (MEB, 2010).

Kazandırılmak istenen bu bilinçlilik hali ise, program tarafından “bilinçli dindarlık” olarak ifade edilmektedir. Bilinçli dindarlık ise, öğrencilerin özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin bilgi edinmesinin yanı sıra, aklını kullanma kabiliyetini geliştirmesi, kendilerine sunulan alternatifleri değerlendirebilmesinin *bilinçli dindarlık* ile mümkün olacağı açıklanmaktadır (MEB, 2010) Bu ifadelerden, öğretim programının bir dindarlık hedefi olduğu anlaşılmaktadır. Bu dindarlık ile de bireyin hayat ve inanç konusunda tercihlerini özgürce yapması hedeflenmektedir. Buradan hareketle de dersin bireyin hayatına, davranışlarına ve inanma biçimine etki edecek bir anlayışta olduğu söylenebilir.

Dindarlık kısaca “dinin insan hayatına nüfuz derecesi” (Tekin, 2004) olarak düşünüldüğünde, DKAB dersinin bireyin davranışları üzerinde bilinçli dindarlık geliştirmesi yönüyle bir etkisi olması beklenmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın temel probleminin bir boyutu ortaya çıkmış olmaktadır. DKAB dersinin saldırganlığa etkisinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu çerçevede de problemin bir boyutu DKAB Eğitimi ile saldırganlık arasında dindarlığın aracılık rolü var mıdır? şeklinde belirlenmiş olmaktadır.

Öğretim programının, yetiştirmekte olan nesle kazandırmayı hedeflediği bir diğer husus insanlığın teknik olarak gelişmekle birlikte aynı gelişmeyi ahlaki alanda yapamadığından hareketle temellendirdiği ahlak konusudur. Bu kapsamda da öğretim programında, teknolojik açıdan yetkin bir dünya oluşturulsa da ahlaki olgunluğa sahip insanların yetiştirilemediği vurgulanmaktadır. Ayrıca iyinin ne olduğunu bilmenin iyiyi yapmaya yetmediği ifade edilmektedir. Bu sorunun çözümünün ise ne konferanslar vermek ne de geçmişten iyi örnekler vermek ile çözülemeyeceği belirtilmektedir. Çözümün, gerçeklerle yüzleşmek ve içinde bulunulan çağın ahlaki sorgulamasını yapmakla olacağı ifade edilmektedir (MEB, 2010). Bu ifadelerin yer aldığı ahlaki olana saygı hususu öğretim programı tarafından nasıl bir din öğretimi yapılacağına temel ilkelerinden biri olarak görülmektedir. Bu temellendirme ise öğretim programına, DKAB dersinin ahlaki sorgulamayı yapan ve ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştiren bireyler yetiştirme hedefi olarak yansımaktadır (MEB, 2010).

Ahlaki olana saygı programın diğer boyutlarında da önemli bir yer tutmaktadır. Programın ahlaki olgunlukta birey yetiştirme hedefini destekleyen bu durum, öğretme konu edilecek değerler ve öğrenme alanlarında da kendisini göstermektedir. Programda öğretime konu edilecek değerler listesi verilmektedir. Bu değerlerin insanların davranışlarını şekillendirmede önemli rol oynaması beklenmektedir. Buna ek olarak da öğretim programında Ahlak ve Değerler başlıklı bir öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanı kapsamında ortaöğretim düzeyinde her yıl bir ünite yer almaktadır. Hz Muhammed öğrenme alanı başta olmak üzere diğer öğrenme alanlarında da ahlaka ilişkin konu ve kazanımlara yer verilmektedir (MEB, 2010).

Sonuç olarak ahlaki olgunluğun, DKAB dersinin bireylerin saldırganlığını azaltıcı etkisine aracılık eden değişkenlerden biri olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın probleminin bir diğer boyutu ortaya çıkmış olmaktadır. Bu da DKAB Eğitimi ile saldırganlık arasında ahlaki olgunluğun aracılık rolü var mıdır? şeklinde belirlenmiş olmaktadır.

Her iki boyut birlikte düşünüldüğünde çalışmanın temel problemi, lise öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluk aracı bir role sahip midir? şeklinde belirlenmiş olmaktadır. Bu problem çerçevesinde de lise öğrencilerinde DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişkenin arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. İlişkisel araştırmalarda sadece değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. Bu inceleme bir neden sonuç ilişkisinin olabileceği konusunda araştırmacıya bir fikir verebilir fakat kesinlikle neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz (Balcı, 2010; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Bu amaçla DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi, ahlaki olgunluk, dindarlık ile saldırganlık arasındaki ilişkiler aracılık modeli ile test edilecektir. Aracılık, bağımsız değişkenin (yordayan değişken) etkisini bağımlı değişkene (yordanan değişken) ileten değişkenin etkisinin başka bir ifade ile aracılık etkisinin test edilmesidir. Yordayan ile yordanan değişken arasında bağlantı mekanizması gibi çalışan aracı değişken yordayan değişkenin yordanan değişken üzerindeki etkisinin açıklanmasına katkı sağlar (Gürbüz & Şahin, 2015). Bu çalışmada aracılık etkisi test edilecek değişkenler dindarlık ve ahlaki olgunluktur.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Erzurum ili merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) öğrenim gören lise son sınıf (12. Sınıf) öğrencilerinin tamamıdır. DKAB dersi alma-

yan imam hatip lisesi öğrencileri çıkarıldığında toplam öğrenci sayısı 3.507, bunların 1.916'sı erkek, 1.591'i ise kızdır. Örneklemin hesaplanması ise Krejcie ve Morgan'ın .05 hata payı ile 3.500 kişiden oluşan bir evren için 346 kişinin örneklem için yeterli olduğu görüşü esas alınmıştır (Krejcie & Morgan, 1970). Örneklem sayısına ulaşabilmek için öncelikle, evrendeki tüm alt grupların örnekleme temsil edilmelerini garanti altına almak için tabakalama (Balci, 2010) yoluna gidilmiştir. Okullar buldukları bölgelere göre sosyo-ekonomik düzey ve lise türlerine göre tabakalandırılmıştır. Bu tabakalara göre uygulama yapılan okullarda ise uygun örnekleme ile ulaşılabilen öğrencilerden gönüllü olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylelikle de bu çalışmanın örnekleme yöntemi, tabakalı örnekleme ve uygun örnekleme olarak belirlenmiştir (Balci, 2010).

Veri analizine geçilmeden önce yapılan veri ayıklama işlemi sonucunda çalışma grubu 452'si (%57,4) kız, 335'i (%42,6) erkek olmak üzere toplam 787 katılımcıdan oluşmuştur. Veri ayıklama sürecinde veri toplama aracının eksiksiz ve özensiz doldurulması ve normallik şartlarının sağlanamaması gibi durumlar dikkate alınmıştır. Bu işlem veri analizi aşamasında detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Örneklemin lise türlerine göre dağılımına bakıldığında Anadolu Lisesi (482 Katılımcı (%61,2)), Meslek Lisesi (76 Katılımcı (%9,7)), Sosyal Bilimler Lisesi (28 Katılımcı (%3,6)), Fen Lisesi (34 Katılımcı (%4,3)), Genel (Düz) Lise (86 Katılımcı (%10,9)), Kız Anadolu Lisesi (81 Katılımcı (%10,3)) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından, çalışmanın temel problemi çerçevesinde katılımcılara ait bazı bilgilerin istendiği form olarak tasarlanmıştır. Bu formda katılımcılardan istenen bilgiler ise; cinsiyet ve okul türü bilgileridir.

Ortaöğretim DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ölçeği: Ortaöğretim DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyini belirlemek için, "Ortaöğretim DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçek 15 maddeden ve 'Din Hakkında Bilgi', 'İslam Algısı', 'Dinde Aklın Yeri' ve 'İçselleştirme' adlı dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ise; $X^2=136,46$, $sd=84$, $X^2/sd=1,62$, $RMSEA 0.035$, $CFI= .98$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %55,78'dir. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .83 olarak bulunmuştur (Çakmak & Ay, 2016). Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .84 olarak hesaplanmıştır.

Saldırganlık ölçeği: Buss ve Warren (2000) tarafından geliştirilen ve Can (2002) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Aggression Questionnaire" adlı saldırganlık ölçeği 34 madde ve 5 alt boyuttan (fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık, dolaylı saldırganlık) oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi olarak oluşturulmuş 34 maddeden oluşmakta ve sadece 19. madde, ters madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı ölçeğin tamamı için .913 olarak bulun-

muştur (Can, 2002). Bu çalışmada ise; ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı ölçeğin tamamı için tümü için .91 olarak bulunmuştur.

Dindarlık ölçeği: Ok (2011) tarafından dindarlığı ölçmek için tutum anlayışı temelinde geliştirmiştir. Ölçek duygu, ilişki, biliş ve davranış olmak üzere 4 ve her boyut ve 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %86'dır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .90 olarak bulunmuştur (Ok, 2011). Bu çalışmada ise; iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı ölçeğin toplamı için .69 olarak bulunmuştur.

Ahlaki olgunluk ölçeği: Araştırmacı tarafından lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini tespit edebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi şeklinde tasarlanan ölçek 17 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %43,35'tir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular $X^2/sd=2,78$, RMSEA=.069, RMR=.051 SRMR=.045, PNFI=.84, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.97, NFI=.96, NNFI=.97, IFI=.97 ve PGFI=.70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geliştirildiği süreçte güvenilirliğine ilişkin yapılan analizlerde ise iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .916, iki yarı güvenilirliği ise .891 olarak bulunmuştur. Veri toplama sürecinde elde edilen bulgularda ise iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .86 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Örneklemden elde edilen formlar SPSS 20 programına girilmiştir. Bu süreçte bir katılımcı formu, özensiz doldurulmuş olması nedeniyle veri setine dâhil edilmemiştir. Veri setinde yer alan ölçek maddelerinden boş bırakılan veya girilmeyen, %15'ten daha az kayıp değer olan formlarda (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014) (kayıp değer/missing values) Mertler ve Vannatta'nın (2005) önerdiği şekilde seriler ortalaması yoluyla (series mean) otomatik olarak doldurulmuştur (Mertler & Vannatta, 2005).

İstatistiki analizlerin ön şartı olarak veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için, veri setinde yer alan ölçeklerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Normalliklerine İlişkin Değerler

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
ODKAB Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Toplam Puan	-.697	.057
Saldırganlık Toplam Puan	.215	-.464
Dindarlık Toplam Puan	-.763	.246
Ahlaki Olgunluk	-1.042	1.786

Ölçeklerin normal dağılım şartını sağlaması için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -2 ve +2 arasında bir değer almış olması gereklidir (Trochim & Donnelly, 2006; Field, 2009; Gravetter & Wallnau, 2014). Tablo incelendiğinde tüm ölçeklerin ilgili şartı sağladığı görülmektedir. Yapılan tek değişkenli normallik ve çok değişkenlik normallik analizleri sonucunda elde bulunan veri setinin parametrik ve çok değişkenli istatistiki analizler yapılmasına uygun olduğu belirlenmiştir.

Aracılık modelinin test edilmesi ise Baron ve Kenny yöntemi olarak da bilinen nedensel adım yaklaşımı ile yapılmıştır. Bu yöntemle göre aracılık testinin yapılabilmesi için bazı kriterlerin bulunması gerekmektedir. Bu kriterler;

- Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile aracı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile birlikte model içerisinde kullanıldığında, aracı değişken ile bağımlı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile aracı değişken birlikte regresyon analizine dâhil edildiğine, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında anlamlı olmayan ilişki ortaya çıkarsa tam aracılık etkisi, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide azalma meydana gelirse kısmi aracılık etkisi ortaya çıkar (Gürbüz & Şahin, 2015). Bu şartlar çerçevesinde dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünü test etmek için gerekli işlem adımları her biri için ayrı ayrı uygulanmıştır.

Analiz bulguları sonucunda belirlenen aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ise Sobel test aracılığıyla belirlenmektedir (Sobel, 1982). Bu nedenle aracılığa ilişkin olarak bulunan sonuçlar Sobel test analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz Sobel test formülüne göre düzenlenmiş hesaplama aracı içeren web sitelerinden <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm> aracılığı ile yapılmıştır (Interactive Mediation Tests, 2017). Test sonucunda elde edilen Z puanının +1.96 ile - 1.96 aralığının dışında olması halinde anlamlı olduğu kabul edilmiştir. Zira bu aralığın % 95'lik güven aralığına karşılık geldiği kabul edilmekte ve bir anlamlılıktan söz edebilmek için bu aralığında dışındaki bir değer aranmaktadır (Rees, 1987).

Bulgular

Bu bölümde çalışmada ele alınan değişkenlere ilişkin analizlere yer verilmiştir. Bu çerçevede öncelikle korelasyon analizi daha sonra da aracılık analizlerine ilişkin bulgular raporlanmıştır.

Tablo 2. DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi, Saldırganlık, Dindarlık ve Ahlaki Olgunluk Arasındaki Korelasyon Değerleri

	DKAB	Ahlaki Olgunluk	Dindarlık
Ahlaki Olgunluk	.460**		
Dindarlık	.541**	.503**	
Saldırganlık	-.105**	-.270**	-.197**

**p<0.01

Buna göre DKAB genel amaçlarına erişim düzeyinin saldırganlıkla arasında negatif yönlü ($r=-.105$, $p<.01$), dindarlıkla arasında pozitif yönlü ($r=.541$, $p<.01$), ahlaki olgunlukla arasında pozitif yönlü ($r=-.460$, $p<.01$) anlamlı korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. Dindarlık ile saldırganlık arasında ise negatif yönlü ($r=-.197$, $p<.01$), ahlaki olgunluk ile saldırganlık arasında ise negatif yönlü ($r=-.270$, $p<.01$) anlamlı korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkilerin anlamlı olması dolayısıyla aracılık analizinin yapılabileceği görülmektedir.

Tablo 3. DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi ile Saldırganlık Arasında Dindarlığın Aracılık Rolü

Adımlar	Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	p	Model istatistikleri
1.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi	-.148	.055	-.105	.007	R ² =.01; F(1.641)=7.207; p< .01
	Bağımlı Değişken: Saldırganlık					
2.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi	.615	.038	.541	.000**	R ² =.29; F(1.641)=265.089; p< .01
	Bağımlı Değişken: Dindarlık					
3.Adım	Bağımsız Değişken: Dindarlık	-.244	.048	-.197	.000**	R ² = .04; F(1.641)=26.011; p< .01
	Bağımlı Değişken: Saldırganlık					

4.Adım	Bağımsız Değişken	.003	.065	.002	.967	R ² =.04;
	1: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi	-.245	.057	-.199	.000**	F(2,640)=12.986; p< .01
	Bağımsız Değişken 2:					
	Dindarlık					
	Bağımlı Değişken:					
	Saldırganlık					

**p<0.01

Regresyon analizi sonuçları; birinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin saldırganlık üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisinin ($\beta = -.105$, $p < .01$) olduğunu ve DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, saldırganlığın %1'ini açıkladığı, ikinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin dindarlık üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = .541$, $p < .01$) olduğunu ve DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, dindarlığın %29'unu açıkladığı, üçüncü adımda dindarlığın saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.197$, $p < .01$) olduğunu ve dindarlığın, saldırganlığın %4'ünü açıkladığı, dördüncü adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ve dindarlığın birlikte saldırganlık üzerindeki etkilerine bakıldığında; dindarlığın saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.199$, $p < .01$) olduğu ancak DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin anlamlı bir etkisinin ($\beta = .002$, $p = .967$) olmadığı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, dindarlık (aracı değişken) modele eklendiğinde; DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin (bağımsız değişken), saldırganlık (bağımlı değişken) üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı etkisini yitirmiştir ($p=.957$). Bu, dindarlığın *tam aracı rolü* üstlendiğini göstermektedir. Aracılık etkisinin anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Sobel test sonucunda ise ($Z= -4.84$, $p<.01$) aracılık etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi ile Saldırganlık Arasında Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolü

Adımlar	Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	p	Model istatistikleri
1.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımlı Değişken: Saldırganlık	-.148	.055	-.105	.007	R ² = .01; F(1.641)= 7.207; p< .01
2.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımlı Değişken: Ahlaki Olgunluk	.553	.042	.460	.000**	R ² = .21; F(1.641)= 172.413; p< .01
3.Adım	Bağımsız Değişken: Ahlaki Olgunluk Bağımlı Değişken: Saldırganlık	-.315	.044	-.270	.000**	R ² = .07; F(1.641)= 50.240; p< .01
4.Adım	Bağımsız Değişken 1: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımsız Değişken 2: Ahlaki Olgunluk Bağımlı Değişken: Saldırganlık	.033 -.328	.262 .050	.024 -.281	.581 .000**	R ² = .07; F(2.640)= 25.245; p< .01

**p<0.01

Regresyon analizi sonuçları; birinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin saldırganlık üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisinin ($\beta = -.105$, $p < .01$) olduğunu ve DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, saldırganlığın %1'ini açıkladığı, ikinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin ahlaki olgunluk üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = .460$, $p < .01$) olduğunu ve DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, ahlaki olgunluğun %21'ini açıkladığı, üçüncü adımda ahlaki olgunluğun saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.270$, $p < .01$) olduğunu ve ahlaki olgunluğun, saldırganlığın %7'sini açıkladığı, dördüncü adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ve ahlaki olgunluğun bir-

likte saldırganlık üzerindeki etkilerine bakıldığında; ahlaki olgunluğun saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.281, p < .01$) olduğu ancak DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin anlamı bir etkisinin ($\beta = .024, p = .581$) olmadığı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, ahlaki olgunluk (aracı değişken) modele eklendiğinde; DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin (bağımsız değişken), saldırganlık (bağımlı değişken) üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı etkisini yitirmiştir ($p=.581$). Bu, ahlaki olgunluğun *tam aracı rolü* üstlendiğini göstermektedir. Aracılık etkisinin anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Sobel test sonucunda ise ($Z=-6.28, p< .01$) aracılık etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Lise öğrencilerinde DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünün olup olmadığının incelendiği bu çalışmada; dindarlık ve ahlaki olgunluğun DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında tam aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin lise öğrencilerinin dindarlık ve ahlaki olgunluğunu artırabileceği, bu artışın ise öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltabileceği anlaşılmaktadır. Araştırmada ele alınan ve doğrulanmış modele ilişkin sonuç ve değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir.

Dindarlığın tam aracı rolüne ilişkin modelin birinci adımı DKAB dersi, dindarlık ilişkisidir. Öğretim programının bilinçli dindarlık hedefi DKAB dersinin dindarlık ile teorik bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretim programında inanç öğrenme alanı; insan din ilişkisi, inancın günlük hayata ve davranışlara etkisi, sorumluluk bilinci gibi konularda bireyi bilgilendirme hedefindedir. İbadet öğrenme alanı ise ibadet duygusunun sağlıklı bir şekilde doyurulması, ibadet temizlik ilişkisi, inancını gerçekleştiren kişinin ibadetlerini yerine getirmeye özen göstermesi, her iyi davranışın ibadet olması gibi vurguları ile dikkat çekmektedir (MEB, 2010). Bu veriler sahadan elde edilen bulgular ile de uyumaktadır. Zira elde edilen bulgular DKAB dersinin dindarlığı yordadığı ve DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, dindarlığın %29'unu açıkladığı görülmektedir. Alandaki çalışmalar incelendiğinde ise Çakmak (2018) DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, dindarlığın %12'sini yordadığını tespit etmiştir. Altınok (1994) ise DKAB dersinin dini görüşlere etkisini araştırdığı çalışmasında lise son sınıf öğrencisi katılımcıların %50'sinin DKAB dersinin dini görüşlerini etkilediğini, %40'ünün ise kısmen etkilediğini belirttiğini ifade etmiştir. Kavas (2013) ise DKAB dersinin dindarlık ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını raporlamıştır.

Dindarlığın tam aracı rolüne ilişkin modelin ikinci adımı dindarlık, saldırganlık ilişkisidir. Analiz sonucunda dindarlığın, saldırganlığın %4'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Dindarlık saldırganlık ilişkisinin ele alındığı çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir; Ulu ve İkiz (2016) tarafından yapılan çalışmada dindarlığın biliş boyutu ile saldırganlığın öfke boyutu arasında pozitif,

duygu boyutu ile fiziksel saldırganlık boyutu arasında negatif, davranış boyutu ile saldırganlığın fiziksel saldırganlık, öfke, sözel saldırganlık boyutları arasında negatif, bilgi boyutu ile de öfke ve düşmanlık boyutları arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir (Ulu & İkis, 2016),

Şengül'ün (2007) yaptığı çalışmada ise dindarlığın bilgi- ibadet ve sosyal boyutu ile öfke ve düşmanlık boyutları ile arasında anlamlı düzeyde yüksek negatif korelasyon olduğu bulunmuştur (Şengül, 2007). Öfke ve dindarlığı ele alan çalışmada ise Karslı (2011) öfke ile dindarlık arasında negatif korelasyon olduğunu tespit etmiştir (Karslı, 2011). Bir diğer çalışmada ise Gürsu (2011) dindarlık puanları yüksek olanların hostilete (düşmanlık) puanlarının anlamlı bir şekilde düşük olduğunu tespit etmiştir (Gürsu, 2011). Yakut (2012) ise dindarlık ile şiddet eğilimi arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon olduğunu tespit etmiştir (Yakut, 2012). Husain (1998) tarafından yapılan araştırmada ise öfke ve düşmanlık ile dindarlığın bilgi- ibadet ve sosyal boyutu arasında anlamlılık düzeyi yüksek negatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre, bilgi-ibadet ve sosyal yönden dindarlık düzeyleri yüksek olan katılımcıların öfke ve düşmanlık düzeylerinin anlamlı şekilde düşük olduğu söylenebilir (Husain, 1998).

Kayıklık ve Kalgı'nın (2017), tahripçilik üzerine yaptığı ve tahripçiliği nesnelere yönelik saldırganlık (kamu mallarına veya başkalarına ait mallara zarar verme) olarak tanımladığı çalışmada dinin kendisi için önemli olmadığını belirtenlerin, tahripçi davranışlarda bulunma düzeyi en yüksek olan grup olduğunu tespit etmiştir. Dinin kişinin hayatındaki önemine ilişkin oluşturulan grupların ortalama puanları arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre de kişilerin dine önem verme düzeyleri arttıkça tahripçi davranışlarda bulunma düzeyleri düşmektedir. Benzer şekilde kişilerin kendi dindarlık düzeylerine ilişkin algıları ile tahripçilik arasında da anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Kişilerin, kendi dindarlıklarına ilişkin algılarına göre dindarlık düzeyi yükseldikçe, tahripçilik düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir (Kayıklık & Kalgı, 2017).

Ahlaki olgunluğun tam aracı rolüne ilişkin modelin birinci adımı DKAB dersi ahlaki olgunluk ilişkisidir. Öğretim programı teknik ilerlemelerin aynı düzeyde ahlak alanına yansımadığını, ahlaki olana saygı temelinde ahlaki sorgulamasını yapabilen bireyler yetiştirilmesi hedefini ifade etmektedir (MEB, 2010). Bu hedefler, öğrenme alanlarına da yansımıştır. Hz Muhammed öğrenme alanında Hz Muhammed'in Kur'an'a göre örnek insan olması, emin, merhametli, adil olması gibi özelliklerine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2010). Ahlak ve Değerler öğrenme alanında ise yine Hz Muhammed'in örnek davranışlarında söz edilmekte buna ek olarak da hak ve özgürlüklerin önemli olduğu, hukukun üstünlüğü esas alma, kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olma, İslam'ın barış dini olması ve yaşam hakkına büyük önem verdiğine dair vurgular (MEB, 2010) bulunmaktadır. Bu teorik çerçevenin bir anlamda pratiğe yansıdığı sahadaki bulgular ile uyduğu söylenebilir. Zira DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi, ahlaki olgunluğun %21'ini açıklamaktadır.

DKAB dersi ve/veya DKAB dersinin kapsamına giren konular ile ahlaki olgunluk ilişkisinin konu edildiği çalışmaların sonuçları ise çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Değerler ahlaki olgunluk ilişkisine dair ergenler üzerine yapılan bir çalışma bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu araştırmaya göre insani değerlerin (sorumluluk, arkadaşlık/dostluk, barışçı olma, saygı ve dürüstlük) ahlaki olgunluğun toplam varyansının %24'ünü açıkladığı bulunmuştur (Sarıçam, Çelik, Arıcı & Kaya, 2014). Bu bulgu DKAB dersinin konu edindiği değerler üzerinden ahlaki olgunluğu yordadığı şeklindeki görüşü destekler niteliktedir.

DKAB dersinde yer verilen din ve ahlak ile ilgili bilgilerin öğrenilme durumunu araştıran Acuner (2004) bu konuların katılımcıların %59,7'si tarafından tamamen, %31,6'sı tarafından kısmen öğrenildiğini belirtirken sadece %8,5'i tarafından öğrenilmediğini tespit etmiştir. Buradan hareketle DKAB dersinin öğrencilerin ahlak ile ilgili bilgiler edinmesine katkı sağladığı söylenebilir. Beşinci sınıf öğrencileri örneğinde gerçekleştirilen değerler eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine pozitif yönlü bir etki ettiğini tespit etmiştir (Keskinöglü, 2008). Benzer bir çalışmada Dılmaç (1999) da değerler eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile ilgili çalışmada ise din eğitimi verilen yükseköğretim bölümleri öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kaya & Aydın, 2011).

Ahlaki olgunluğun tam aracı rolüne ilişkin modelin ikinci adımı ahlaki olgunluk saldırganlık ilişkisidir. Bu ilişkide ahlaki olgunluğun, saldırganlığın %7'sini açıkladığı belirlenmiştir. Alanyazındaki benzer araştırmalara bakıldığında ise örneğin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değer eğitimi programının öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir (Keskinöglü, 2008). Lise öğrencilerinde ahlaki tutum, saldırganlık ilişkisinin ele alındığı çalışmada ise Avcı (2010) katılımcıların, saldırganlık düzeyleri ile ahlaki tutum düzeyleri arasında negatif bir korelasyon olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2010) ise “Dini ve ahlaki değerler hayatımda önemli bir yere sahiptir” ifadesine farklı cevaplar veren öğrencilerin ifadeye katılma düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeylerinin azaldığını raporlamıştır. Hardy vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise katılımcıların ahlaki kimlik düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı negatif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Güneş (2015) ise lise öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile değer eğilimlerinin arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Çalışmaya konu edilen ilişkiler ağının tamamını içeren tam aracılık modeline ilişkin alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yukarıda ele alınan aşamalara ilişkin alanyazın incelendiğinde aracılık modeline ilişkin destekleyici bulgular olduğu görülmektedir. Buradan hareketle de lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin yükseltilmesi, dindarlık ve ahlaki olgunluk düzey-

lerinin de yükseltilebilmesine ve bunun da saldırganlık düzeylerini düşürebileceğine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çalışmanın bulguları çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. DKAB dersi içerisinde saldırganlığın merkeze alındığı bir içerik tasarlanabilir. Bu içerikte saldırganlığın türleri, savunucu saldırganlığın gelişimini destekleyen unsurlar, yıkıcı saldırganlığın önlenmesine yönelik ahlaki unsurlara yer verilebilir. Şu an uygulanmakta olan (2018) ortaöğretim DKAB öğretim programı içerisinde bu içerik 10. Sınıf 4. Ünite'de (Ahlaki Tutum ve Davranışlar Ünitesi) ele alınabilir.

2. Yapılan çalışmalarda saldırganlığın genellikle yıkıcı, zarar verici boyutuyla ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle saldırganlık ile ilgili yapılacak araştırmalarda saldırganlık, yıkıcı ve savunucu yönleri ile birlikte alınabilir. Böylelikle örneğin yıkıcı saldırganlığı azalttığı düşünülen değişkenlerin savunucu saldırganlığa etkisini de test etmek mümkün olur.

3. DKAB dersi kapsamında geliştirilecek eğitim programları ile saldırganlık ilişkisini ele alan deneysel çalışmalar tasarlanabilir. Böylelikle daha tematik konular ve daha spesifik değişkenler ile saldırganlık ilişkisini ortaya koymak mümkün olacaktır.

4. Okullarda gerçekleşen saldırganlık olaylarında vakalar tek tek inceleme konusu yapılarak arkasında din eğitimi, din anlayışı veya ahlak anlayışı ile ilgili nedenler olup olmadığına bakılabilir.

5. Bu çalışma yenilenen öğretim programı kapsamında tekrarlanabilir. Ayrıca orta-okul düzeyinde veya farklı örneklem ve şehirlerde tekrarlanabilir.

Kaynakça

- ACUNER, H. Y. (2004). *14-18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- ALTAŞ, N. (2004). *Gençlik döneminde din olgusu ve liselerde din öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- ALTINOK, A. (1994). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin lise öğrencileri davranışları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- AVCI, A. (2010). *Eğitimde şiddet olgusu lise öğrencilerinde şiddet, saldırganlık ve ahlaki tutum ilişkisi: Küçükçekmece ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AYHAN, H. (2004). *Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- BALCI, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- BAŞAR, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BİLGİN, B. (2007). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Gün Yayınları.
- BUDAK, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayıncılık.
- BUSS, A. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley
- BUSS, A. H., & PERRY, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- BUSS, A. H., & WARREN, W. L. (2000). *Aggression Questionnaire: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- CAN, S. (2002). "Aggression questionnaire" adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Genel Kurmay Başkanlığı, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi, İstanbul.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL. (2016). *Understanding School Violence*. Retrieved from www.cdc.gov/violenceprevention/
- CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. doi:10.1007/BF02310555
- ÇAKMAK, A., & AY, M. F. (2016). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi genel amaçlarına erişim düzey ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 43-66.
- ÇAKMAK, A. (2018). *Lise öğrencilerinde dkab eğitimi ile hayatı anlamlandırma arasında dindarlık ve sorumluluğun aracılık rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ÇOKLUK, Ö.; ŞEKERCİOĞLU, G., & BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DEBARBIEUX, E. (2009). *Okulda şiddet: küresel bir tehdit* (İ. Yerguz, çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (Çalışmanın orijinali 2006'da yayımlanmıştır.)
- DİLMAÇ, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insanî değerler eğitiminin verilmesi ve bu eğitimin ahlaki olgunluk ölçeği ile sınanması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, Dindarlık, Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Arasındaki...

- EKE, C. Y. & ÖGEL, K. (2006, 28-31 Mart). *İstanbul'daki okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı*. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler, Uluslararası Katılımlı Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, İstanbul.
- ERMAKOV, P. N., ABAKUMOVA, I. V., FEDOTOVA, O., & SHCHETININA, D. P. (2016). Hostility as a Psychological Phenomenon and Object of Scientific Research. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 10829-10837.
- FİELD, A. (2009). *Discovering Statistic Using SPSS for Windows*. London: SAGE Publications.
- FROMM, E. (2011). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri: ı* (Ş. Alpagut, çev.). İstanbul: Payel Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1973'te yayımlanmıştır.)
- GRAVETTER, F., & WALLNAU, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences (8th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- GÜNEŞ, A. (2015). *Lise öğrencilerinin şiddet ve değer eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Rize ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- GÜRBÜZ, S., & ŞAHİN, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- GÜRSU, O. (2011). *Ergenlik döneminde psikolojik sağlık dindarlık ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- HARDY, S. A., WALKER, L. J., RACKHAM, D. D., & OLSEN, J. A. (2012). Religiosity and adolescent empathy and aggression: the mediating role of moral identity. *Psychology of Religion and Spirituality*, 4(3), 237-248.
- HUSAİN, S. A. (2000). Religion and mental health from the Islamic perspective". In D.H. Rosmarin, & H. G. Koenig (Eds.), *Handbook of religion and mental health*, (pp. 279-290). California: Academic Press.
- INTERACTIVE MEDIATION TESTS. (2017). Retrieved from <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>
- JONES, N., MOORE, K., VILLAR-MARQUEZ, E., & BROADBENT, E. (2008). *Painful lessons: The politics of preventing sexual violence and bullying at school*. London: Overseas Development Institute (ODI).
- KARSLI, N. (2011). *Öfke kontrolü ve dindarlık ilişkisi (Erzurum örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KAVAS, E. (2013). *Dini tutum-stresle başa çıkma ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- KAYA, M. & AYDIN, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(30), 15-42.

- KAYA, M. (2007). İlköğretim DKAB öğretim programlarındaki ahlaki konuların ahlak eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 23-50.
- KAYIKLIK, H. & KALGI, M. E. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin tahripçi davranışlarda bulunma ile dindarlık düzeyleri arasındaki ilişki, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17(2), 1-18.
- KESKİNOĞLU, M. Ş. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KOÇ, B. (2011). *Okullarda şiddet*. Ankara: E Yazı Yayınları.
- KREJCIE, R.V., & MORGAN, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2010). *Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programı (9,10,11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MERTLER, C. A., & VANNATTA, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation (3th ed.)*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.
- OK, Ü. (2011). Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528-549.
- PAPE, R. A. (2003). The strategic logic of suicide terrorism. *American political science review*, 97(3), 343-361.
- PİŞKİN, M., ÖĞÜLMÜŞ, S., ÇINKIR, Ş., AYAS, T., BABADOĞAN, C., ÇOKLUK, Ö., ATİK, G., BOYSAN, M., KALAFAT, T. & ŞAHAN, B. (2011). *Liselerde şiddetin saptanması ve okul temelli şiddeti önleme programının geliştirilmesi* (Proje No: 108K305). Ankara: Tübitak.
- REES, D. G. (1987). *Foundations of statistics*. Florida: Chapman & Hall/CRC Press.
- SARIÇAM, H., ÇELİK, İ., ARICI, N., & KAYA, M. M. (2014). Ergenlerde insani değerler ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1325-1342.
- SOBEL, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp.290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- TEKİN, M. (2004, 25-26 Aralık), *Dindarlık bağlamında amel-i salih kavramına sosyolojik bir yaklaşım*, Dindarlık Olgusu Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, İstanbul.
- TROCHIM, W. M., & DONNELLY, J. P. (2006). *The research methods knowledge base (3rd ed.)*. Cincinnati, OH: Atomic Dog.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, Dindarlık, Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Arasındaki...

- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ (TBMM). (2007). *Türkiye büyük millet meclisi çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan 10/337,343,356,357 esas numaralı meclis araştırma komisyonu raporu*. (Rapor Sıra No: 1413). https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/arastirma_onergesi_gd.onerge_bilgileri?kanunlar_sira_no=491 adresinden edinilmiştir.
- ULU, M., & İKİS, M. (2016) Lise Öğrencilerinde Saldırganlık ve Din İlişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(41), 75-96.
- YAKUT, S. (2012). *Lise öğrencilerinde dindarlık-şiddet eğilimi ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- YAMAN, A. (2014). Müslüman bilincindeki savaş-cihad algısı ve savaş hukuku. B. Erul (Ed). *Şiddet karşısında İslam içinde* (ss.291-336). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- YAMAN, E., EROĞLU, Y. & PEKER, A. (2011). *Başa çıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık
- YILMAZ, M. (2010). *Ergenlerde şiddetin önlenmesinde din eğitiminin rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.