

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DİN ÖĞRETİMİNDE EMPATİ BECERİSİNE DAYALI ÖĞRETİM
YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN KULLANILMASI**

Doktora Tezi

Yasin UZUN

İSTANBUL 2014

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DİN ÖĞRETİMİNDE EMPATİ BECERİSİNE DAYALI ÖĞRETİM
YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN KULLANILMASI**

Doktora Tezi

Yasin UZUN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mustafa USTA

İSTANBUL 2014

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ ONAY BELGESİ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ Anabilim Dalı DİN EĞİTİMİ Bilim Dalı DOKTORA öğrencisi YASİN UZUN'ın DİN ÖĞRETİMİNDE EMPATİ BECERİSİNE DAYALI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN KULLANILMASI adlı tez çalışması, Enstitümüz Yönetim Kurulunun 17.07.2013 tarih ve 2013-28/50 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi 09 / 01 / 2014

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

- | | |
|------------------|----------------------------------|
| 1. Tez Danışmanı | Prof. Dr. MUSTAFA USTA |
| 2. Jüri Üyesi | Prof. Dr. MEHMET ALİ BÜYÜKKARA |
| 3. Jüri Üyesi | Prof. Dr. ZEKİ ARSLANTÜRK |
| 4. Jüri Üyesi | Prof. Dr. FAHRİ KAYADİBİ |
| 5. Jüri Üyesi | Yrd. Doç. Dr. MEHMET BAHÇEKAPILI |

İmzası

M. Usta
M. Ali Büyükkara
Z. Arslantürk
F. Kayadibi
M. Bahçekapılı

GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı	: Yasin UZUN
Anabilim Dalı	: Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	: Din Eğitimi
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Mustafa Usta
Tez Türü ve Tarihi	: Doktora – Ocak 2014
Anahtar Kelimeler Düzeyi	: Din Öğretimi, Empati Becerisi, Ahlaki Tutum

ÖZET

DİN ÖĞRETİMİNDE EMPATİ BECERİSİNE DAYALI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN KULLANILMASI

Bu araştırmada, empatinin din öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın amacı, empati kavramını bir din öğretim yöntemi olarak ele almak, ahlak öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğunu ortaya koymak ve bu yöntemin öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Araştırmada, empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri ile geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri bazı kişisel değişkenler ile incelenmiştir. Deneysel çalışma, 2011 yılında, İstanbul'un Gaziosmanpaşa ilçesindeki Karlıtepe Ortaokulu'nda 6. Sınıfta öğrenim gören 83 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Envanteri, Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği ve Ahlaki Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçekler öğrencilere uygulamadan önce ön test, uygulamadan sonra son test olarak uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS programı kullanılarak, varyans analizi, t-testi ve Scheffe testleri ile yapılmıştır.

Teorik inceleme sonucunda, empatinin İslami literatürde değinilen önemli bir kavram ve din ile ahlak öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca empati becerisine dayalı etkinliklerin, öğrencilerin ahlaki bilinç, duygu ve davranış düzeyini etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Deneysel çalışmada elde edilen bulgular sonucunda ise empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik başarı, coğrafi köken, aile tutumları, kardeş sayıları, aile gelir düzeyi ve empati becerisi gibi değişkenlerin, öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerini etkileyen önemli faktörler oldukları sonucuna varılmıştır.

GENERAL KNOWLEDGE

Name and Surname	: Yasin UZUN
Field	: Philosophy and Religious Sciences
Programme	: Religion Education
Supervisor	: Professor Mustafa USTA
Degree Awarded and Date	: Doctorate – January 2014
Keywords	: Religious Education, Empathy Skill, Moral Behavior Level

ABSTRACT

USE OF EDUCATIONAL METHODS AND TECHNIQUES WHICH ARE BASED ON EMPATHY SKILLS AT RELIGION TEACHING

In this paper, it has been researched whether empathy is an applicable method in religious education. The objective of this research is to examine concept of empathy as a teaching method in religious education, prove that it is an applicable method for moral education and research the impact of method on moral behavior levels of students. In the research, moral behavior levels of students in the class where empathy skill-based teaching method and techniques have been practiced and moral behavior levels of students in the class where traditional teaching method and techniques have been practiced have been examined taking into account some personal variables. Experimental study was conducted on 83 students attending 6th grade of Karlitepe Secondary School in Gaziosmanpasa district of Istanbul. The data of study was collected by means of Personal Information Inventory, Empathy Skill Scale for Children and Moral Behavior Scale. The scales were applied to children as pre-test before practice and post-test after the practice. Statistical analysis of data was undertaken by means of using SPSS program, variance analysis, t-test and Scheffe tests.

As a consequence of theoretical examination, it has been concluded that empathy is an important concept referred in Islamic literature and an applicable method which can be benefitted in religious and moral education. Furthermore, it has also been concluded that empathy skill-based activities are significant factors affecting moral

awareness, emotion and behavior levels of students. As a result of findings obtained during experimental study, it was understood that empathy skill-based teaching methods and techniques contributes in a positive way into moral behavior levels of students. Additionally, it was found that variables such as academic success, geographical origin, family behaviors, number of siblings, income level of family, and empathy skill are substantial factors affecting moral behavior levels of students.

ÖNSÖZ

Günümüz eğitim sistemi, hem çağın gerektirdiği değişimi yakalamak hem de günün ihtiyacı olan bireyleri yetiştirmek zorundadır. Bilginin hızlı gelişimi ve koşulların değişiminden ötürü bozulan dengeyi düzeltecek bir eğitime gereksinim vardır. Bireyleri bu anlayışla yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim sistemi, öğrenenlerin sınıf içerisinde, içeriği öğretmenler tarafından verilen, daha çok bilişsel süreci içine alan geleneksel anlayışlar yerine; duygu, düşünce ve davranış alanlarını birlikte içine alan farklı eğitim anlayışlarına yönelmek zorundadır. Özellikle küreselleşme ve modernizm ile birlikte din ve manevi değerlerin hayatı anlamlı kılan etkisinden uzak kalan nesillerin içine düştükleri ahlaki yozlaşma birçok ülkede eğitimde ahlaki değerlerin yeniden ve yeni bir bakış açısıyla ele alınması sonucunu doğurmuştur.

Ahlak öğretiminin formel bir yapıda verildiği Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde, ahlaki değerler öğretilip, benimsetilmeye çalışılırken öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin bu özellikleri göz önünde tutularak hazırlanan öğretim programlarının başarıya ulaşacağı düşünülmektedir. Din KAB dersleri için hazırlanan eğitim programlarının uygulanmasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin de öğrencilerin gerek kişisel özelliklerine gerekse dersin hedef ve amaçlarına göre hazırlanması gerekmektedir. Bu hedef doğrultusunda dini ve ahlaki değerlerin öğretimini yeni bir anlayışla ve yöntemle ele alan, öğrenme sürecinde duygu, düşünce ve davranış boyutlarını da içinde barındıran eğitim yaklaşımlarından biri de empati becerilerine dayalı öğretim yöntem ve teknikleridir. Yapılan bu araştırmada empatinin bir yöntem olarak Din KAB derslerinde kullanılması çeşitli açılardan incelenmiştir.

Tezin hazırlanmasının her aşamasında bana rehberlik eden, değerli bilgi ve görüşlerini benden esirgemeyen, her türlü zorluğun üstesinden gelmeme yardımcı olan ve beni yüreklendiren danışmanım ve hocam Prof. Dr. Mustafa USTA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yapıcı eleştiri ve rehberlikleriyle fikirlerini paylaşan jüri üyelerim Prof. Dr. Zeki ARSLANTÜRK, Prof. Dr. Fahri KAYADİBİ, Prof. Dr. Mehmet Ali

BÜYÜKKARA'ya ve tezime içerik ve teknik açılardan önerilerde bulunan Yrd. Doç. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI'ya sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın veri toplama işlemlerini gerçekleştirdiğim Karlıtepe İlköğretim Okulu öğrencilerine ve yardımlarından dolayı öğretmen ve okul idarecilerine teşekkür ediyorum.

Tezimle ilgili hem biçimsel düzenlemelerde hem de verilerin yorumlanmasında, benden yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarım Bahar YAVAŞ ve Merve TEZEL'e teşekkür ediyorum.

Sadece çalışmalar sırasında değil her zaman en büyük destekçim, hayat arkadaşım Selda UZUN ve canım kızım Berra Betül sizlere de her şey için çok teşekkürler.

İstanbul, 2014

Yasin UZUN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Özet	ii
Abstract	iv
Önsöz.....	vi
İçindekiler	viii
Tablo Listesi.....	xii
Kısaltmalar	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar	10
1.5. Varsayımlar.....	11
1.6. Tanımlar	12
1.7. İlgili Yayın ve Araştırmalar	13
1.7.1. Empati İle İlgili Çalışmalar.....	13
1.7.2. Din KAB Dersi İle İlgili Çalışmalar	19
1.7.3. Ahlak Gelişimi İle İlgili Çalışmalar.....	23

İKİNCİ BÖLÜM

AHLAK İLE İLGİLİ TEORİK VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ahlak Kavramının Tanımı	29
2.2. Ahlak Gelişimi	31
2.3. Ahlak Gelişimi İle İlgili Kuramlar.....	33
2.3.1. Psikanalitik Yaklaşım	34
2.3.2. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	37
2.3.3. Bilişsel Yaklaşım	39
2.4. Ahlak Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	47
2.4.1. Kalıtım ve Çevre.....	47

2.4.2. Aile.....	49
2.4.3. Eğitim.....	50
2.4.4. Akran ve Arkadaş Çevresi	52
2.4.5. Ekonomi.....	53
2.4.6. Aile Tutumları.....	54
2.4.7. Yerleşim Yeri.....	56
2.4.8. Kültür	58
2.5. Ahlaki Tutumların Ölçülmesi	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EMPATİ İLE İLGİLİ TEORİK VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Empatinin Tanımı	65
3.2. Empati Kavramının Kuramsal Temelleri.....	69
3.3. Empatik Tepki Basamakları.....	72
3.4. Empati Becerisi Eğitim Programı	76
3.5. Çocukta Empati'nin Gelişim Aşamaları	77
3.6. Empati Becerisinin Ölçülmesi	81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

DİN ÖĞRETİMİ VE EMPATİ

4.1. Empati ve Din İlişkisi	86
4.2. İslamiyet'in Değer Algılamasında Empati	88
4.3. Empatinin Din Öğretimi Literatüründeki Temelleri.....	90
4.3.1. Kur'ân-ı Kerim'de Empati.....	90
4.3.2. Hadislerde Empati Ve Hz. Peygamberden Empati Örnekleri.....	96
4.4. Din ve Ahlak Öğretiminde Empati	100
4.4.1. İnanç Öğretiminde Empati.....	101
4.4.2. İbadet Öğretiminde Empati.....	103
4.4.2.1. Empati Namaz İbadeti	104
4.4.2.2. Empati Oruç İbadeti.....	105
4.4.2.3. Empati Zekat İbadeti.....	106
4.4.2.4. Empati Hac İbadeti	107

4.4.3. Ahlak Öğretiminde Empati.....	107
4.4.3.1. Din Eğitimi ve Öğretiminde Ahlak Öğretiminin Yeri ve Amacı.....	110
4.4.3.2. İlköğretim DKAB Derslerinde Ahlak Öğretimi	113

BEŞİNCİ BÖLÜM

EMPATİ BECERİLERİNE DAYALI

ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

5.1. Drama Yöntemi.....	120
5.2. Hikaye Yöntemi.....	121
5.3. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi	123
5.4. Rol Oynama Yöntemi	125
5.5. Siz Olsaydınız Ne Yaptınız Tekniği	126
5.6. Kukla Oyunları	126
5.7. Kavram Karikatürleri.....	127

ALTINCI BÖLÜM

YÖNTEM

6.1. Araştırmanın Modeli.....	130
6.2. Evren Ve Örneklem	132
6.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	132
6.3.1. Kişisel Bilgi Envanteri (Formu)	132
6.3.2. Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği.....	132
6.3.3. Ahlaki Tutum Ölçeği (İlköğretim Düzeyi İçin).....	133
6.3.3.1. Ahlaki Tutum Ölçeği Maddelerinin Geliştirilmesi.....	135
6.3.3.2. Ahlaki Tutum Ölçeğinin Geçerlik Çalışması.....	135
6.3.3.3. Ahlaki Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması	138
6.4. Verilerin Toplanması	139
6.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	140

YEDİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

7.1. Örneklem Grubundaki İlköğretim Öğrencileriyle İlgili Kişisel Bilgiler	142
--	-----

7.2. Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Tutum Düzeyleri.....	146
7.2.1 Hipotezin Test Edilmesi.....	147
7.3. Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Tutum Düzeyleri.....	150
7.3.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri.....	150
7.3.2. Öğrencilerin Akademik Başarıya Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri	154
7.3.3. Öğrencilerin Coğrafi Kökenlerine Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri	158
7.3.4. Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri	163
7.3.5. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri	167
7.3.6. Öğrencilerin Empati Becerilerine Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri.....	170
7.3.7. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri.....	175

SEKİZİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

8.1. Sonuçlar	180
8.1.1. Empati Eğitim Programına İlişkin Sonuçlar.....	180
8.1.2. Empati Becerilerine Dayalı Etkinliklere İlişkin Sonuçlar	181
8.1.3. Ahlak Öğretimine İlişkin Sonuçlar	182
8.1.4. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Sonuçlar	183
8.2. Öneriler	186
EKLER.....	189
KAYNAKÇA	211

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: KMO and Bartlett's Test Sonuçları	136
Tablo 2: Ahlaki Tutum Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları	137
Tablo 3: Ahlaki Tutum Ölçeği Genel Güvenilirlik Düzeyi	138
Tablo 4: Ahlaki Tutum Ölçeği Faktörlere Göre Güvenilirlik Düzeyi	138
Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	142
Tablo 6: Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Dağılımı	143
Tablo 7: Öğrencilerin Coğrafi Köken Bilgilerine Göre Dağılımı	143
Tablo 8: Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Dağılımı	144
Tablo 9: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı	144
Tablo 10: Öğrencilerin Empati Becerilerine Göre Dağılımı	145
Tablo 11: Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı	146
Tablo 12: Deney Ve Kontrol Gruplarının Ahlaki Tutum Ölçeği Ön Teste Göre T-Testi Sonuçları	147
Tablo 13: Deney Ve Kontrol Gruplarının Ahlaki Tutum Ölçeği Son Teste Göre T-Testi Sonuçları	148
Tablo 14: Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Son Test Puanlarının Öğrenci Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları	150
Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrenci Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları	151
Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrenci Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları	151
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki Varyans Analizi	154
Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki Varyans Analizi	155

Tablo 19: Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Son Test Puanlarına Göre Öğrencilerin Coğrafi Kökenleri Arasındaki Varyans Analizi	158
Tablo 20: Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Davranış ve Düşünce Puanları ile Öğrencilerin Coğrafi Kökenleri Arasındaki Varyans Analizi	159
Tablo 21: Deney Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar ile Öğrencilerin Coğrafi Kökenleri Arasındaki Varyans Analizi	160
Tablo 22: Deney Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Davranış ve Düşünce Puanları ile Öğrencilerin Coğrafi Kökenleri Arasındaki Varyans Analizi	161
Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Aile Tutumu Arasındaki Varyans Analizi	163
Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrencilerin Aile Tutumları Arasındaki Varyans Analizi	164
Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Kardeş Sayısı Arasındaki Varyans Analizi.....	167
Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Öğrencilerin Kardeş Sayıları Arasındaki Varyans Analizi	168
Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Empati Beceri Düzeyleri Arasındaki Varyans Analizi	171
Tablo 28: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Öğrencilerin Empati Beceri Düzeyleri Arasındaki Varyans Analizi	172
Tablo 29: Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Aile Gelir Düzeyi Arasındaki Varyans Analizi	175
Tablo 30: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyleri Arasındaki Varyans Analizi	176

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
AÜİFD	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
DEÜİFD	: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EBE	: Eğitim Bilimleri Enstitüsü
f	: Frekans
İFAV	: İlahiyat Fakültesi Vakfı
M.E.B.	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Veri sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
s.	: Sayfa
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
sd	: Serbestlik derecesi
ss	: Standart sapma
t	: t değeri (t-testi için)
v.s.	: vesaire
Vol.	: (Volume) Cilt
X	: Aritmetik ortalama
Yay.	:Yayınları

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Bütün milletlerin eğitim tarihindeki uygulamalarına bakıldığında eğitim amaçlarına ulaşmalarında fert ve toplum ihtiyaçları yanında, kültürel mirasın yetişmekte olan nesillere kazandırılmasına büyük ölçüde önem verdikleri görülmektedir. Kültürel hayatı belirleyen başlıca manevi değerler; temel inançlar, ahlaki değer yargıları, örfler ve adetlerdir. Çağdaş eğitim anlayışına göre, eğitim üzerinde etkisini gösteren temel inançlar arasında dinden daha kuvvetli olanı yoktur.¹

Bir ülkede “eğitim düzeyinin durumu” gelişmişlik ölçüsü olarak kabul edilirken, din eğitiminin durumu da o toplumdaki din olgusunun bir göstergesidir. Eğitim faaliyeti nasıl örgün ve yaygın olmak üzere iki şekilde yapılıyorsa din eğitimi ve öğretimi de aynı şekilde gerçekleştirilir².

Din eğitiminin antropolojik, psikolojik, kültürel ve felsefi temellerine baktığımızda dinin toplumsal hayatımız için ne kadar vazgeçilmez olduğunu görürüz. Antropoloji ve psikoloji araştırmaları özellikle de din psikolojisi araştırmaları inanma ve din duygusunun her insanda doğuştan var olduğunu ortaya koymuştur. Bu tespitlere göre din duygusu insanda doğuştan getirilen ve yaşama bağlı olarak devam eden bir yetenek ve ihtiyaçtır. Bu anlamda din ve inanma insanın insan olma özelliklerindedir; adeta insan varlığının olmazsa olmaz bir parçasıdır.³ Eğitimden beklenen de bu ihtiyacın sağlıklı bir şekilde giderilmesidir.

Okul, öğrencilere İslam dininin getirdiği dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara gerçeğin dini açıdan nasıl yorumlandığı konusunda bilgi vermek durumundadır. Okul din ile ilgili sorular yokmuş gibi davranamaz. Din ile ilgili soruları kendiliğinden veya başka branşlar yoluyla da cevaplandırılmaz. Toplum politikası

¹ Halis Ayhan, **Türkiye’de Din Eğitimi**, İfav Yayınları, İstanbul, 1999, s. XIV.

² Mustafa Usta, **Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin (Kurumlaşma ve Ekolleşme) Sorunları**, İfav Yayınları, İstanbul 2001, s. 1.

³ Recai Doğan ve Cemal Tosun, **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, 2. Basım, Pegema Yayıncılık, Ankara 2003, s. 7.

açısından din dersi, okulda, dinin toplum içinde sahip olduğu yere uygun bir biçimde temsil edilmek durumundadır.⁴ Bu temsillerden biri de İlköğretim okullarında zorunlu olarak okutulmakta olan DKAB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) dersidir.

DKAB dersinin amaçları belirlenirken çağımızda okulun genel olarak işlevleri ve Türk Milli Eğitiminin amaçlarına bakmak gerekmektedir. Çağımızda eğitimin amaçları, insandaki yetenekleri dengeli bir şekilde geliştirmek, topluma uyumunu sağlamak ve onun gelişmesi ve kalkınmasına destek olmak, kültür değerlerini korumak, geliştirmek, yeni kuşaklara aktarmak, milli birlik ve bütünlüğü sağlamak olarak algılanmaktadır. 1739 sayılı Kanunda ifade edilen Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları da eğitimin bu genel amaçlarına paralel bir şekilde belirlenmiştir. Genel olarak eğitimin ve özel olarak Türk Milli Eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde din dersi de üzerine düşeni yapacaktır. O halde din dersi hangi görevleri yerine getirecektir.

Bu çerçeve içinde DKAB dersinde öğrencilere genel anlamda din kurumu, dinler ve ağırlıklı olarak İslam dini hakkında bilgiler verilecek, ahlak konuları hakkında hem bilgi verilecek hem de bazı ortak milli duygular ile tutumlar benimsetilmeye çalışılacaktır. Böylece öğrenci, sosyal bir kurum olarak dini tanıyacak, içinde yaşadığı ortamda bulunan din mensuplarının inanç, ibadet, hayata bakış ve günlük davranışları hakkında bilgi sahibi olacaktır. Aynı şekilde öğrenci bu bilgiler sayesinde, hem içinde bulunduğu topluma kolaylıkla uyum sağlayabilecek hem de hayata anlam kazandırmada dinden gelen cevapları öğrenmiş olacaktır. İnsan, hayatı yorumlamak ve yaşantısına bir anlam kazandırmak ihtiyacındadır⁵.

Dini ve ahlaki eğitim-öğretim çok yönlü ve geniş kapsamlı olması bakımından değişik yöntem ve tekniklerin kullanımını gerekli kılar. Din eğitimi ve öğretimi, amaç ve hedefleri açısından farklılık gösterse de genel eğitim ve öğretimin içinde yer alır. Bundan dolayı genel öğretim metotları ve teknikleri din öğretimi için de geçerlidir. Çünkü hem genel eğitim de hem de din eğitiminde eğitilmesi gereken varlık insandır. İnsanların doğup büyümeleri ve gelişmeleri aynı basamaklardan geçer. Ama her insanın

⁴ Beyza Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara 1988, s. 44.

⁵ Mehmet Zeki Aydın, "Almanya'da İslam Din Dersi Programının Hazırlanması", **Türkiye ve Almanya'da İslam Din Dersi Tartışmaları Sempozyumu**, Sivas 1999.

kavrayışı, öğrenmesi aynı değildir. Bu sebeple insanların ortak özelliklerinde ortak metotlar, farklı olduğu taraflarında ise, farklı yöntemler kullanılmalıdır. Genel öğretim metotları, bireyin bedensel, zihinsel, toplumsal ve ahlaki (manevi) gelişmesinden hareket eder. Deneylere ve hayattaki tecrübelerine dayanılarak geliştirilir. Din öğretiminde de bu genel yöntemlerin kurallarından dersin özellikleri de dikkate alınarak en verimli şekilde faydalanılmalıdır⁶.

DKAB ders müfredatı içerisinde verilen temel öğrenme alanları inanç, ibadet ve ahlaktır. Bu öğrenme alanlarına göre işlenen konularda farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Bilişsel süreçle ilintili olan inanç alanı ve hem bilişsel hem de davranışsal alanla ilinti olan ibadet alanının yanında, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara hitap eden ahlak alanı, öğretilmesi ve işlenmesi zor bir alandır. Ahlak alanıyla ilgili konuların öğretilmesi sürecinde öğrencilerde, dini ve ahlaki değerlerin kazandırılmasının yanında bu değerlerin öğrenci tutumlarına yansımaları hedeflenmektedir. Bilişsel boyutun yanında, davranış boyutuna da yansıtılacak değerlerin, ahlaki konuların işlenmesindeki temel amacı oluşturduğu vurgulanabilir. Bu değerlerin kazandırılmasında, öğrencide içten gelen bir motivasyonu sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç vardır.

Ülkemiz eğitim sistemine ilişkin son gelişmeler, öğrencide empati becerisinin geliştirilmesinin ön plana çıkacağına dair belirtileri de beraberinde getirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından açıklanan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı çerçevesinde, Öğrencilere Kazandırılacak Temel Becerilerden birisi de “empati becerisi” olarak yer almaktadır. Ayrıca programda yer alan, “Öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarına genişlik kazandırmak ve başka din veya farklı düşüncede olanlara karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesi, toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğunu tanıyabilmeleri, başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşabilmeleri, diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak mensuplarına hoşgörüyle yaklaşabilmeleri” gibi açıklamaların empati ile ilintili alt beceriler olduğu

⁶ S.Hayri Bolay, Kazım Kavak, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara 2001. s. 57-58

görülmektedir. Bu şekilde empati, ülkemizin din öğretimi ile ilgili öğretim programlarında geliştirilmesi gereken bir beceri olarak ilk kez yer bulmuştur.

Ahlak öğretimi din eğitiminin ve dolayısıyla DKAB derslerinin önemli bir bölümünü belki de nihai hedefini oluşturmaktadır. Bu itibarla DKAB derslerinde din adına öğretilen hemen her şey doğrudan ya da dolaylı olarak ahlak öğretimiyle ilişkilendirilebilir. Ahlak öğrenme alanıyla ilgili konuların özellikle öğrencide istenen tutum ve davranışların kazandırılmasında karşılan bazı problemler bulunmaktadır.

İnsanın ahlaki davranışı, genellikle onun ahlaki tutumuna, ahlakla ilgili bilgi ve görüşlerine, duygu ve heyecanlarına bağlıdır. Fakat ahlakın bilgi, duygu ve eylem olmak üzere, bu üç boyutu arasında mutlaka bir bağlantı olması şart değildir. Çünkü ahlaki bakımdan kötü hareket eden kimselerin büyük bir kısmı, yaptıkları davranışların doğru olmadıklarını bildikleri halde o şekilde davranmaktadırlar. İnsanda ahlaki davranış ile ahlaki duygu ve bilginin aynı olmayışı, yani kötü bir davranış sonucunda utanç veya suçluluk duygusunun doğmayışı, bazen de bir tutarsızlıktan meydana gelebilir. Örnek verecek olursak, bir kimse yalan söylemenin utanılacak bir şey olduğunu bildiği halde söyleyebiliyor. Şu halde insanın ahlak anlayışı ve ahlak bilgisi ile davranışı arasında her zaman bir uyum olmayabiliyor.⁷

Günümüzde birçok insan, iyiyi-kötüyü, hak ve adalet açısından değil de, sonucu olursa olsun, bugünü düşünerek ve yalnız kendisine göre ölçmekte ve kendi çıkarlarını ön planda tutmaktadır. Başkalarını hesaba katmamakta, onların acı çekmesine ve zarar görmesine neredeyse hiç önem vermemektedir. Bugünü yaşamak, bugünden zevk almak uğruna birçok hatalar yapan insan, aslında bu hataları vicdanında hiç hissetmiyor değildir. Fakat bu duygularına kulak vermek, bugün için kendisine zor geliyordur. Zoru başarabilmesi, başkalarını kendisi gibi düşünebilmesi ve kendisini doğruya çeken duygulara uyabilmesi yani empati yapabilmesi de mümkündür.⁸

⁷ Mehmet Zeki Aydın, **Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2003, s. 27.

⁸ Beyza Bilgin, Mualla Selçuk, **Din Öğretimi**, Gün Yayıncılık, Ankara 1997, s. 37.

Ahlak öğrenme alanıyla ilgili konuların özellikle öğrencide istenen tutum ve davranışların kazandırılmasında karşılan bu problemler, bu alanda yeni öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Gerek fertlerin ahlaki konularda eğitilmesi ve istenilen seviyeye yükseltilebilmesi için gerekse ahlak anlayışı ve davranış arasında bir uyumun sağlanması için kullanılacak yöntem ve tekniklerden birinin de empati becerilerine dayalı öğretim yöntem ve teknikleri olduğu düşünülmektedir.

Empatinin ahlâkî işlevleri söz konusudur. Bireyin empati düzeyi ahlâksal yargılarını şekillendirir ve onu bazı ahlâkî ilkeleri izlemeye yönlendirir. Empati, birçok açıdan ahlâkî karar ve davranışların temelinde yer alır. Bu durum başkalarının sorunlarına ilgi ve şefkat duymaya, yardımseverliğe ve sevecenliğe yol açar. Başkalarının acılarına tanık olan ve duygularını paylaşan kimse, olaya aktif olarak katılmak ve yardımda bulunmak üzere motive olur. Empatiden kaynaklanan etkili ilgi ve güçlü hisler, kişiyi yardıma ihtiyacı olanlara yardım etmeye güdüler. Empati sadece duygu ve düşüncelerin paylaşımıyla sınırlı kalmaz; bu duygu ve düşüncelere uygun tepkiler –zor durumda kalanlara yardım etmek gibi- üretir. Empati sahibi birey, başka insanların ihtiyaç ve duygularını anlayarak onlara yardımcı olur. Empati; paylaşma, yardım etme, cömertlik ve diğer özgeci davranışlar için önemli bir ön koşuldur. İnsanları, kendileri kadar başkalarının istek ve ihtiyaçlarını anlamaya yöneltir. Muhtaç insanlara duyulan empati, özgecil bir yardım etme dürtüsü yaratır. Karşımızdaki insana empati duyduğumuz zaman, tamamen özveri içinde ona yardım etme eğilimi gösteririz⁹.

Yukarda belirtilen özelliklere göre hazırlanan eğitim ortamlarının, öğrenciler için hedeflenen kazanımları ve becerileri kazandırmada daha etkili olduğu düşünülmektedir.

Ahlak eğitiminin amacına ulaşabilmesi için ahlak ilkelerinin ve kurallarının öğretilmesi ya da ezberletilmesi yeterli görülmemektedir. İçselleştirilemeyen ahlak kuralları sadece bilgi düzeyinde kalmaktadır. Ahlaki ilke ve kuralların öğrenciler

⁹ Abdurrahman Kasapoğlu, “Empati ve Sempatı Olgusuna Vurgu Yapan Bazı Ayetler”, **Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Bilimname Dergisi**, Cilt: X, S:1, Kayseri 2006, s. 37.

tarafından benimsenmesinin ve bu kurallara uyulmasının sağlanması için olumlu ve olumsuz olayları karşılaştırabilmeli, örnek olayları tartışabilmeli, olaylara başkalarının bakış açısıyla yaklaşabilmeli ve en sonunda kendini karşı tarafın yerine koyabilmesini öğrenmelidir. Olayların neden ve sonuçlarını karşılaştırmalı olarak ve yaşantılar yoluyla öğrenme sürecine dahil eden bir öğrenci, ahlaki ilke ve kuralları bilişsel alandan, duyuşsal alana hatta davranışsal alana taşımış olacaktır. Özellikle ilköğretim dönemindeki çocukların, soyut ilke ve değerleri kavrayabilmeleri, ahlaki sorunları gözlerinde canlandırabilmeleri, ahlak alanıyla ilgili konuların örnek olay ve yaşantılar yoluyla işlenmesine bağlıdır. “insanlar güvenilir olmalı”, “hırsızlık yapmamalı”, “dürüst olmalı”, “adaletli davranmalı” gibi öğütler çocuklarda tutum ve davranış değişikliğinin ortaya çıkmasına katkı sağlamamaktadır. Çocukların soyut değer ve ilkeleri kavrayabilmeleri için, onların varlığı ya da yokluğunda karşılaşılabilecek durumları, örnek yaşantıları ve olayları gözlerinde canlandırabilmeleri gerekir. Örneğin, yalan söylemeyi alışkanlık haline getirmiş ve yalan söyleyerek bazı sorumluluklardan kurtulduğunu düşünen bir öğrencinin, yalan söyleme davranışının kötü davranış olduğunu belirtmek, öğrencide istendik davranışların gelişmesini sağlamayacaktır. Ama bu davranışla ilgili, geçmiş yaşantıların ve örnek olayların anlatılması, öğrencinin de kendisini yalan söylenen kişilerin yerine koyarak, aldatıldığının ve yalan söylendiği için kaybettiklerinin farkına vardırılması, öğrencide yalan söyleme davranışı üzerine bir farkındalık oluşturacaktır. Bu farkındalıktan yola çıkılarak, ahlaki kuralların sebep-sonuç ilişkisi içinde değerlendirilmesi, ahlaki kuralların öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve tutuma dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmada etkili olacağı düşünülen yaklaşımlardan birinin de empati becerilerine dayalı öğretim yöntemi ve teknikleri olduğu düşünülmektedir. Bu yöntemle, öğrencilerin gelişim dönemleri göz önünde tutularak, onların duygu, düşünce ve davranış alanlarına hitap edilerek hazırlanacak olan empati becerilerine dayalı öğretim ortamlarının istendik davranışların ortaya çıkmasında etkili olacağı varsayılmaktadır.

Ahlak öğretiminin DKAB derslerinin önemli bir bölümünü belki de nihai hedefini oluşturduğundan bahsetmiştik. Bu itibarla DKAB derslerinde din adına öğretilen hemen her şey doğrudan ya da dolaylı olarak ahlak öğretimiyle ilişkili olduğu belirtilebilir. Biz de bu araştırmada empati kavramının din ve din öğretimiyle ilgili

genel ilişkisine baktıktan sonra DKAB derslerinin ahlak öğrenme alanıyla ilgili bölümlerini, çalışmamızın kapsamını da dikkate alarak, konu edineceğiz.

1.1.1. Problem Cümlesi

Empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı öğrenci grupları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrenci grupları arasında ahlaki tutum düzeyini (düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır) arttırma bakımından önemli bir fark var mıdır?

Alt Problemler:

* Öğrencilerin empati beceri düzeylerine göre ahlaki tutum düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?

* Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ahlaki tutum düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?

* Öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre ahlaki tutum düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?

* Öğrencilerin coğrafi köken bilgilerine göre ahlaki tutum düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?

* Öğrencilerin aile tutumlarına göre ahlaki tutum düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?

* Öğrencilerin kardeş sayılarına göre ahlaki tutum düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?

* Öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre ahlaki tutum düzeyleri arasında önemli bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, insanların anlayış ve davranışlarını derinden etkilediği düşünülen empati kavramını bir eğitim-öğretim yöntemi olarak ele alarak, din

öğretiminde kullanılan diğer öğretim yöntem ve teknikleri ile karşılaştırmak ve eğitim-öğretim yöntemi olarak yeniden şekillendirmektir. Bu amaç doğrultusunda DKAB derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile geleneksel öğretim yöntemlerinin (düz anlatım, soru cevap,...) kullanılmasının İlköğretim DKAB öğrencilerinin ahlaki davranış düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmamızın önemli amaçlarından biri de; özellikle DKAB dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen ahlaki değerlerin içselleştirilmeye çalışılmasıdır. Ders işlenişinde kullanılacak yöntem ve etkinliklerle öğrencilerden konuları -özellikle de ahlaki ve dini değerleri- yalnızca bilinç düzeyinde değil duygu ve davranış düzeyinde de benimsemeleri ve sergilemeleri amaçlanmaktadır.

Empatinin öğrenciye kazandırabileceği duyarlılık, hoşgörü, yardımseverlik, demokratik kişilik, sosyal olay ve durumları geniş bir perspektiften görebilme gibi kişisel özellikler demetinin genişliği ve bu kazanımların yaşanılan toplumdaki bireyler arası ilişkilerin kalitesine yapacağı etkilerin derinliği onu yeni kuşaklara kazandırılması gereken bir beceri olarak öne çıkarmaktadır. Pek çok öğretim strateji ve yöntemi öğrencinin daha çok bilişsel becerilerinin geliştirilmesine yoğunlaşırken, empati, yapısı gereği, hem bilişsel hem de karşısındakinin ve kendisinin duygularını tanımaya ortam hazırlaması nedeniyle duyuşsal gelişime de katkıda bulunmaktadır. Bu haliyle ilgili olarak empati, bir konuda değerlendirme yaparken ötekinin hislerini, düşüncelerini bilmek, hissetmek, algılamak, kendini kaybetmeden bunları yapabilmek, kendini kaybetmeden öteki olmayı becerebilmektir. Bundan dolayıdır ki dinî değerleri doğru anlamlandırıp onlara göre tutum ve davranış geliştirmesi için bireyde empati becerisinin geliştirilmesi ve empatinin yöntem olarak kullanılması, son derece önem arz etmektedir.

1.2.1. Hipotez Cümlesi:

Empati becerilerine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin ahlaki davranış düzeyleri, geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin ahlaki davranış düzeylerine göre önemli düzeyde yükselme gösterecektir.

Alt hipotezler:

* Cinsiyete göre kız öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri ile erkek öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinde bir farklılık yoktur.

* Akademik başarı durumları yüksek olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, akademik başarı durumları düşük olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

* Türkiye'nin Doğu bölgelerinden gelen öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, Türkiye'nin Batı bölgelerinden gelen öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

* Görüşlere saygılı, demokratik bir tavır sergileyen ailelerde yetişen öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri; baskıcı, ilgisiz ve tutarsız bir tavır sergileyen ailelerde yetişen öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

* Kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, kardeş sayısı az olan ya da hiç olmayan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

* Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

* Aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Empati kişinin kendisini bir başkasının yerine koyup onu duygu ve düşünce boyutlu anlama çabası olarak tanımlanmaktadır. Empati, nitelikli bir sınıf ve okul ortamı yaratmak için son derece önemlidir. Yapılan araştırmalar, empatinin duyarlılık, hoşgörü, yardımlaşma, farklılıklara rağmen karşı tarafın duruş noktasını anlama gibi önemli özellikleri gündeme getirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çağdaş gelişmiş ülkelerde; son dönemlerde de ülkemizde empati, genelde sosyal bilimler alanında, özelde ise din öğretimi çerçevesinde öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen becerilerden biri olarak öğretim programlarında yer bulmuştur. Empatinin eğitimle ilişkisine yönelik son dönemlerde yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında

çocuğun, empati etkinlikleri aracılığıyla başkasının acısını, sıkıntısını ya da mutluluğunu fark edebildiğini, durumu daha iyi yorumlayarak sözel ya da bedensel yardım ile karşılık verebildiğini ortaya koymaktadır (Borba, 2001; Ciaramicoli & Ketcham, 2000; Dökmen, 2000; Hoffman, 2000; Moulden & Marshall, 2002)¹⁰. Bu anlamda okul düzeyinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak empati, günümüz sosyal ilişkileri içerisinde yer alan insan, topluluk ve kültürlerin davranış, değer yargısı, inanış, düşünüş ve duygularının ardında yatan nedenlerin duyarlılık potansiyeli içerisinde anlaşılması ve hissedilmesine yönelik becerilerin öğrencilerde oluşturulmasını amaçlar.

Empatinin, duruma ya da probleme bir de karşı tarafın perspektifinden bakabilme becerisini destekleyici olması nedeniyle sosyal ortamlarda hoşgörü kültürünün gelişmesine de katkıda bulunabilmektedir. Kendisi gibi olmasa ya da düşünmese de karşı tarafın varlığına ve duruş noktasına empati ile gösterilebilecek saygı ve kabullenme demokratik tavır ve anlayışların yerleşmesine de yardımcı olabilecektir. Bu anlamda empati becerisi farklılıklara rağmen ve farklılıklarla birlikte bir arada yaşama kültürünün hem ülkemiz, hem de dünya boyutunda gelişebilmesinin önemli araçlarından biri olabilir¹¹.

Psikoloji alanında ortaya çıkan daha sonra da sosyal alanlarda özellikle de eğitim alanında kendine yer edinen empati kavramının ülkemizdeki geçmişi de çok yenidir. Son dönemlerde eğitimin farklı alanlarında empati ile ilgili çalışmalarda artış olsa da bu çalışmaların din eğitimi alanına yansması çok daha yenidir. Özellikle empatinin bir yöntem ve teknik olarak, din öğretiminde kullanılması çalışılmamış bir konudur. Bu sebeple araştırmamız, zikredilen bağlamda bir ilk olma özelliğini de taşımaktadır.

1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen nitelikler ile sınırlıdır.

¹⁰ Yücel Kabapınar, “Uygulama ve Değerlendirme Ölçütleriyle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Empati”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt:3, Sayı:9, İstanbul, 2005, s. 121.

¹¹ Kabapınar, s.121.

a) Kavramsal çerçevede yer verdiğimiz empati kavramının psikoloji, sosyoloji, eğitim alanları ve din ile ilişkisiyle sınırlıdır.

b) Din öğretiminde uygulanan yöntem ve tekniklerden empati becerisini geliştirmeye dayalı olanlarıyla sınırlıdır.

c) İlköğretim DKAB ders müfredatında yer verilen, ahlak alanı, dini ve ahlaki değerlerin öğretilmesiyle sınırlıdır.

d) Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak belirlenen ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeyleri, bu çalışmada kullanılan “Ahlaki Tutum Ölçeği”nin ölçtüğü nitelikler ve tutum örnekleri ile sınırlıdır.

e) Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerini etkileyebileceği düşünülen bazı kişisel değişkenler, 7 bağımsız değişken kapsamında incelenmiştir. Araştırma bu değişkenler ile sınırlı olup, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeyleri üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenler kapsam dışında bırakılmıştır.

f) Araştırmada kullanılan verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle ve SPSS 15 paket programıyla sınırlıdır.

g) Araştırma verileri, 2010 - 2011 Eğitim-Öğretim yılı içinde, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi Karlıtepe İlköğretim Okulu 6/A ve 6/B sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma sonuçları, örnekleme yer alan okul ve öğrenci gruplarıyla benzer nitelikteki okul ve öğrenci grupları için genellenebilir.

h) Araştırma ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar aynı yaş grubu öğrenciler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada yer alan varsayımlar şunlardır.

a) Örneklem grubundaki öğrencilerin, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara içten, samimi ve dürüst cevap verdikleri,

- b) Seçilen örneklemin, evreni temsil edebilecek nitelikte ve nicelikte olduğu,
- c) Kişisel bilgi formunda yer alan soruların, araştırmanın bağımsız değişkenlerinin tümünü karşılayacak nitelikte olduğu,
- d) Araştırmada kullanılan Ahlaki Tutum Ölçeğinin, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerini ölçtüğü,
- e) Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin daha önce empati becerilerine dayalı yöntem ve tekniklerle DKAB dersini işlemedikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Empati: Empati bir insanın, kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır.¹²

Empati Becerisi: Kişinin kendisini karşıdaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir. Kişinin karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlamasına yardımcı olan empatik beceri, genel iletişim becerisinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir¹³.

Eğitim ve Öğretim: Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir¹⁴. Öğretim ise planlı, programlı eğitim çalışmalarının gerçekleşmesidir. Öğretim planlı ve amaçlı bir süreçtir. Bir amaca ulaşmak için öğrenme yaşantılarının belli bir düzen içinde gerçekleştirilmesidir¹⁵.

¹² Üstün Dökmen, **İletişim Çatışmaları ve Empati**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2002, s. 135

¹³ Carl Rogers, "Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir", Füsün Akkoyun (çev.), **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:16, S: 1, Ankara 1983, s. 106-107.

¹⁴ Cemal Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Pegema Yay, Ankara, 2005, s. 19

¹⁵ M. Zeki Aydın, **Din Öğretiminde Yöntemler**, Nobel Yay, Ankara, 2009, s. 11

Ahlak: Belli bir devirde belli bir insan topluluğu tarafından benimsenmiş davranış kurallarının bütününe ahlak denir. Ahlak kuralları evrensel bir yapıya sahiptir¹⁶.

Tutum: Tutum, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir¹⁷.

İlköğretim DKAB Dersi: Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır¹⁸.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Öğretimde yöntem, bir konunun öğretiminde veya öğreniminde amaca ulaştıran en kısa, en sağlam ve en kolay yol olarak kabul edilir¹⁹. Teknik ise yöntemin uygulanış biçimi olarak ifade edilir²⁰.

1.7. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde araştırmamızla direk bağlantılı olduğu düşünülen, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar, empati, Din KAB dersleri ve ahlak gelişimi olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

1.7.1. Empati İle İlgili Çalışmalar:

Kalliopuska²¹ yaptığı araştırmada empati ve ahlaki yargı arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmaya 9-12 yaş grubunda bulunan toplam 342 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, empati ile ahlaki yargı arasında olumlu yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Cinsiyet bakımından ise, kızların empati puanlarının erkeklerinkinden önemli oranda yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaşın ilerlemesi ile bireylerdeki empatinin de geliştiği saptanmıştır.

¹⁶ Zeki Arslantürk ve M. Tayfun Amman, **Sosyoloji**, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2001, s. 260.

¹⁷ Çiğdem Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş**, Evrim Yayınları, İstanbul 2006, s. 102.

¹⁸ Ayhan, s.275-276.

¹⁹ İsmet Kemertaş, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Birsen Yayınevi, İstanbul 2003, s. 117.

²⁰ Şeref Tan, **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, PegemA Yayıncılık, Ankara 2005, s. 75.

²¹ M. Kalliopuska, Relationship Between Moral Judgement and Empathy, **Psychological Reports**, 53, Akt: Çiftçi, s. 146.

Hanson ve Mullis²² ahlaki yargı ve empati arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve yaş gruplarına göre incelemişlerdir. Araştırmaya, 12–20 yaş aralığındaki 170 erkek ve 160 kız ergenden oluşan 330 kişi katılmıştır. Örnekleme oluşturan ergenler; erken ergenlik, orta ergenlik ve son ergenlik olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Veriler; Birnbaun (1967) tarafından geliştirilen “Ahlaki Yargının Esnekliği İndeksi” ile Mehrabian ve Epstein (1972) tarafından geliştirilen “Duygusal Olgunluk Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında; tüm ergenlik gruplarına kız ergenlerin, erkeklere oranla daha empatik oldukları, fakat yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, empati ile ahlaki yargı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Erken ergenlik grubunun ahlaki yargı testinden aldıkları puanların son ergenlik grubundan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Akkoyun²³ Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan 130 öğrenci üzerinde “Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı” konulu çalışmasından elde edilen sonuçlar; duygusal empati ve ahlaki yargı arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Ancak araştırmada cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrenciler arasında ahlaki yargı puanları açısından anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Dökmen²⁴ “Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi Ve Psikodrama İle Geliştirilmesi” adlı araştırmasında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümü birinci sınıfından 40 öğrenci ile çalışmıştır. Örnekleme dahil öğrencilerin 20’si deney, 20’si kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna ayrılan öğrencilerle 14 psikodrama oturumu yapılmış, kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise eğitsel rehberlik yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulamanın başında ve sonunda iki defa araştırmacı tarafından geliştirilen Empati Beceri Ölçeği-B Formu ve Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, psikodrama uygulanan deney grubundaki

²² R. A. Hanson, R. L. Mullis, Age and Gender Differences in Empathy and Moral Reasoning among Adolescents, **Child Study Journal**, Vol: 15:3, 1985, Akt: Muhammed Çiftçi, Disiplin Cezası Alan Ve Almayan Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri, Bilişsel Çarpıtmaları Ve Empatik Becerilerinin Karşılaştırılması, Atatürk Üniversitesi SBE., **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Erzurum 2008, s. 118.

²³ Akkoyun, F., Empatik Eğilim ve Ahlak Yargı, **Psikoloji Dergisi**, 21, Ankara 1987.

²⁴ Üstün Dökmen, Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi Ve Psikodrama İle Geliştirilmesi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:21, Sayı:1, Ankara 1988.

öğrencilerin empati becerilerinde artma olduğu fakat empatik eğilimlerinde bir artış olmadığı saptanmıştır.

Upright²⁵ yaptığı çalışmada öğrencilerde ahlâkî içerikli hikâyelerle öğrencilere empati egzersizleri yaptırmıştır. Yazara göre; empati otomatik olarak gerçekleşmez süreç içerisinde öğrenilir. Çocuklara yeteri kadar empati egzersizi yaptırıldığı ve zaman verildiği takdirde başkalarını ve onların yaptığı hareketleri göz önünde bulundurlar. Hatta başkalarının düşüncelerinin kendilerinkinden farklı olabileceğini düşünürler. Öğretmen daima empatik duyguları takviye edici etkinlikler yapmalıdır. Bunun için öğretmen, ahlâkî içerikli ikilemlerden oluşan hikâyeler kullanmalıdır.

Yılmaz-Yüksel²⁶ “Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında, empati eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin empatik becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma grubunu dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma deney ve kontrol grupları üzerinden yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlan empati eğitim programı, haftada bir saat olmak üzere sekiz hafta uygulanmıştır. Uyarlaması araştırmacı tarafından yapılan “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” verilerine göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Kabapınar²⁷ yapmış olduğu “Öğrencilerin Gözünden Sosyal Bilgiler Derslerinde Gerçekleştirilen Empati Etkinliklerini Değerlendirmek: Bakalım Öğrenciler Neler Düşünüyor?” adlı çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile çeşitli empati etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Araştırmacı bu çalışmasında, öğrencilere belirli konularda beş adet empati rolü sunmuş ve öğrencilerden bu rollerden birisini seçmelerini istemiştir. Bunun ardından öğrencilerden büründükleri rollerle ilgili empati kurmalarını istemiştir.

²⁵ R. L. Upright, To Tell a Tale: The Use of Moral Dilemmas to Increase Empathy in the Elementary School Child. **Early Childhood Education Journal**. Vol:30/1; Akt: Keskin, s. 33-34.

²⁶ Asuman Yılmaz (Yüksel), “Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi”, Ankara Üniversitesi EBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara 2003.

²⁷ Yücel Kabapınar, “Uygulama ve Değerlendirme Ölçütleriyle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Empati”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt:3, Sayı:9, İstanbul, 2005.

Araştırmada öğrencilerin katıldıkları empati etkinliği ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak amacıyla öğrencilere açık uçlu üç soru yönelmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif olmaktan memnun olduklarını, empati yaptığı kişinin ne hissettiğini anladıklarını, söz konusu sosyal olaya ilişkin birtakım bireysel çıkarımlarda bulduklarını ve böylelikle hayatın anlamını kavradıklarını, duygularını açıklama olanağı bulduklarını ve eğlenerek öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Altun²⁸, “İslam Eğitim Geleneğinin Temel Kaynaklarında Empatik Yaklaşım” adlı çalışmasında, İslam eğitim geleneğinin temel kaynaklarında empatik anlayışın izlerini takip ederek bu olgunun varlığını ve ne şekilde ifade edildiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla şu problemler incelenmiştir: İslam eğitim geleneğinin temel kaynaklarının ilki olan Kur’an’da nasıl bir empatik yaklaşım çizilmiş ve bu yaklaşım Hz. Peygamber’in yaşantısında nasıl hayata geçirilmiştir? Ayrıca empatinin, bir örnek olması hasebiyle, kültürümüzün önemli eserlerinden biri olan, Yusuf Has Hacib’in Kutadgu Bilig isimli eserindeki nasihatlerinde yansması ne şekilde olmuştur?

Araştırmanın birinci bölümde, kişiler arası ilişkilerdeki önemine binaen “empatik yaklaşım”ın, insanoğlunun her iki dünyada da mutlu olmasının yollarını gösteren Kur’an’da nasıl ifade bulduğu; ikinci bölümde, vahyi destekleyici ve yorumlayıcı rolüyle Hz. Peygamber’in yaşantısında nasıl tecessüs ettiği, Üçüncü bölümde ise, Yusuf Has Hacib’in “Kutadgu Bilig” isimli eserindeki empatik anlayışın izlerine yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda: Kur’an ayetlerinde ifadesini bulan empatik tavrın, sadece insanlara karşı değil, aynı zamanda insanı kuşatan canlı-cansız çevreye karşı takınılması gereken bir tavır olduğu, Hz. Muhammed’in empatik yaklaşımının, inanan ve inanmayan tüm insanlara olduğu gibi, kendileriyle yaşamı paylaştığı diğer canlılara da yönelik olduğu, Kültürümüzde, Kur’an ve Sünnet’ten beslenen ve bu temel yaşam becerisini yansıtan eserlerden Yusuf Has Hacib’in didaktik eseri olan Kutadgu Bilig’de

²⁸ Muhammed Altun, “İslam Eğitim Geleneğinin Temel Kaynaklarında Empatik Yaklaşım”, Ankara Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara 2006.

de empati ile hareket etmenin gerekliliğine dair nasihatlerin olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Keskin²⁹, “Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması” adlı doktora çalışmasında empati becerilerinin yoğunlukta olduğu etkinliklere dayalı olarak; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve sosyal becerilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bunun yanında araştırmacı, empatik öğrenme süreci ortaya koyarak bu süreç içerisinde öğrenci gelişimlerini değerlendirmiştir.

Araştırmacı nitel araştırma desenlerinden aksiyon araştırma ile çalışmasını yürütmüştür. Bu amaçla; orta sosyo-ekonomik düzeyde bir devlet okulunda öğrenim gören 35 ilköğretim 5. sınıf öğrencisiyle, sosyal bilgiler derslerinde araştırmasını sürdürmüştür. Araştırma sürecinde araştırmacı, öğretmen olarak araştırma ortamında yer almış ve bir öğretim yılı boyunca araştırmayı sürdürmüştür.

Araştırmacı, araştırmanın veri toplama sürecinde, uygulamalar boyunca işlenen dersleri video kamera ile kayıt altına almıştır. Ayrıca empati becerilerine dayalı etkinliklerden oluşan çalışma yaprakları ile araştırmanın yazılı dokümanlarını elde etmiştir. En son olarak da araştırma sürecinin sonunda öğrenci ve velilerle görüşmeler gerçekleştirmiş ve bu esnada bunları ses kayıt cihazıyla kayıt altına almıştır. Daha sonra video kamera ve kayıt cihazı ile elde edilen bu verilerin etkin bir şekilde değerlendirilebilmesi için yazıya dökerek işlenmesini sağlamıştır. Aynı zamanda görüşmeler ve elde edilen dokümanları göz önüne alarak değerlendirme esaslarını oluşturmuştur. Daha sonra da oluşturduğu bu değerlendirme esasları doğrultusunda verileri, nitel içerik çözümlemesi ve yorumsal analize tabi tutmuştur.

Araştırmacı, yapmış olduğu çalışmasının sonucunda empatik becerilerin yoğun olarak kullanıldığı sosyal bilgiler derslerinde, öğrencilerin empatik öğrenme sürecinde son aşamalara kadar çıktıklarını tespit etmiştir. Empatik öğrenme süreci ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve sosyal becerilerinde olumlu yönde bir ilişki ortaya koymuştur.

²⁹ Sevgi Coşkun Keskin, “Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması”, Marmara Üniversitesi, EBE, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul 2007.

Şahin³⁰ tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması” adlı çalışmanın amacı empati eğitim programının ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencileri arasında görülen zorbacı davranışlar üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıfta zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin empatik becerilerini geliştirerek, yaptığı olumsuz davranışları fark etmeleri, bu davranışlara uğrayan arkadaşlarına karşı empati geliştirmeleri, farklı duygularına ilişkin duyarlılık geliştirmeleri ve prososyal davranışlarda bulunmaları amaçlanmıştır.

Araştırmada, empati eğitimi ile zorba davranışlar sergileyen ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin, empatik beceri geliştirerek olumsuz davranışlarını fark ettikleri, zorba davranışlara uğrayan arkadaşlarına karşı empati geliştirdikleri, arkadaşlarının duygularına karşılık duyarlılık sergiledikleri ve özsaygılarını yükselttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan³¹, “Empati ve Dini İnanç Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, empati ile dindarlık arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılarak, dini inanç ile empatik tutum arasında ilişkiye değinilmiştir. Karamürsel ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı çeşitli liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile değişik iş ve meslek gruplarında çalışan 17-55 yaşları arasındaki 300 kişi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, veri toplamak için “Deruni Dini Motivasyon Ölçeği” ve “Kişilerarası Tepkisellik Ölçeği” kullanılmıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda empatinin iç güdümlü dindarlıkla pozitif, dış güdümlü dindarlıkla negatif ilişkisinin olduğu ortaya konulmuştur. Yine “Sosyal İlgî” ve “İnsancılık” değerleri ile dindarlık arasında da pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

³⁰ Mustafa Şahin, “İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması”, Atatürk Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Erzurum 2007.

³¹ Zeynep Özcan, “Empati ve Dini İnanç Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, Atatürk Üniversitesi, SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Erzurum 2007.

Erken³², “Empati Becerisinin Ahlaki Davranışlar üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin empati beceri düzeyleri ile ahlaki davranış düzeyleri tespit edilerek, bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada ilk olarak ahlak ve empati ile ilgili teorik bilgilere yer verilmiş daha sonra vicdan, ahlak ve empati arasındaki ilişki açıklanmıştır. Sonraki bölümlerde ise araştırmacı tarafından geliştirilen, “Adaletli Davranış Ölçeği”, “Saygılı Davranış Ölçeği”, “Sabırlı Davranış Ölçeği”, “Yardımsaver Davranış Ölçeği”, “Dürüst Davranış Ölçeği”, “Saygılı Davranış Ölçeği” ile öğrencilerin ahlaki davranış düzeyleri, Yılmaz-Yüksel tarafından Türkçe’ ye uyarlanan “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” ile de öğrencilerin empati beceri düzeyleri ölçülmüş ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. 6 ilköğretim okulunda toplam 260 öğrenci üzerinde yürütülen çalışma sonunda, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin, empati beceri düzeyi düşük olanlara göre ahlaki davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

1.7.2. Din KAB Dersiyle İlgili Çalışmalar

Özdemir³³, “Din ve Ahlak Öğretiminde Empati” adlı çalışmasında, empati kavramının din eğitimi alanındaki işlevini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sürecinde empati kavramının içinden çıktığı bilim dalı başlangıç noktası alınarak, bu kavramın çokça ilişkilendirildiği bilim dallarının konu ile ilgili verileri bir araya getirilmiştir. Konu üzerindeki bu bilim dallarında geliştirilen düşünce ve yargılardan yola çıkarak din eğitimi bilimi çerçevesinde bu bilgiler analiz edilerek yeni yaklaşımlarla yorumlanmıştır.

Araştırmanın ilk bölümünde empati ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiş, ikinci bölümde empatinin, eğitim öğretim süreçleri dikkate alınarak DKAB dersindeki fonksiyonları incelenmiştir. Üçüncü bölümde ise öğrencilere empati, becerisi kazandırmada öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve becerilere dikkat çekilerek, empati eğitiminde başarılı olacağı düşünülen yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

³² Melek Erken, “Empati Becerisinin Ahlaki Davranışlar Üzerindeki Etkisi”, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya 2009.

³³ Murat Özdemir, “Din ve Ahlak Öğretiminde Empati”, Sakarya Üniversitesi, SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya 2004.

Araştırma sonucunda, empatinin ilköğretim okullarında din eğitiminin hedeflerinin yanısıra genel eğitim-öğretim amaçlarının da gerçekleştirilmesinde önemli bir yerinin ve katkısının olduğu sonucuna varılmıştır.

Cebeci³⁴, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi” konulu çalışmada örneklem olarak, 6, 7 ve 8. Sınıflarda öğrenim gören 1025 öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin, derse ilgi duydukları, konuları mevcut şekilden farklı işlemek istedikleri, davranışlarında dini inançlarının etkisi olduğu, ahlaki yönden arkadaşlarından olumsuz etkilendikleri, derse ilgi duyan ve dersin olumlu etkisinden söz eden öğrencilerin ahlaki değer kazanımlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına varılmıştır. DKAB derslerinin, öğrencilerin ahlaki tutum ve davranışlarına olumlu etli yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan³⁵ “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi” adlı çalışmada, öğrencilerin ahlaki davranışlarının gerçekleşme düzeylerini etkilediği düşünülen 11 bağımsız değişken incelenmiştir. Araştırma, Samsun ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören 811 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Ahlaki Davranış Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu’ndan elde edilen veriler varyans analizi ve t-testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet, başarı durumu, baba öğrenim düzeyi gibi bazı değişkenler açısından, lise öğrencilerinin ahlaki davranış puan ortalamaları arasında önemli bir farkın olduğu ortaya konulmuştur.

Kaya³⁶, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, Din

³⁴ Aylin Cebeci, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi”, Uludağ Üniversitesi, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Bursa 2005.

³⁵ Raif Özcan, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Samsun 2006.

³⁶ Mevlüt Kaya, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 23, Samsun.

Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ahlak konularının, öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. 213 kız, 230 erkekten oluşan 443 8. Sınıf öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Kişisel bilgi anketi ve ahlaki davranış envanteri ile toplanan verilerle; DKAB dersinin ahlaki konularının öğrencilerin ahlaki davranışları üzerindeki etkisi, bağımsız bazı kişisel değişkenlerle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel olarak derslerdeki başarı durumu, dersin işleniş yöntemlerinden memnuniyet durumu, derste kullanılan öğretim araçları bakımından DKAB dersinin öğrencilerin ahlaki davranışları üzerindeki etkisi önemli görülmüştür.

Çimen³⁷, “İlköğretim Okullarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi” adlı çalışmasında, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğrencilerin ahlaki gelişimine olan katkısı tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Çalışmada halen ilköğretim okullarında okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri içerisinde yapılan ahlak öğretiminin niteliği, hedefleri ve hedeflerine ulaşılabilir düzeyinin ne derece gerçekleştirilebileceği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmada öncelikle ahlak öğretimi ile ilgili yer verilen konuların belirlenmesi, bu konuların müfredat içerisindeki yoğunluğu ve öğrencinin gelişim seviyesi ile uygunluğu, belirlenen hedefler ve öğretimde kullanılabilecek yöntem ve teknikler konusunda tespitlerin yapılması hedeflenmiştir.

Araştırmada incelen program, Ekim 2000 tarihinde, 2517 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan, ilköğretim okullarının 4. sınıftan itibaren 8. sınıflarına kadarki kısmını kapsayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programıdır. Bu program çerçevesinde geliştirilen hipotezlere cevap aranmıştır.

Hipotezlerin değerlendirilmesi neticesinde; müfredatta ahlak öğretimi ile ilgili konulara yeterli yoğunlukta yer verildiği, müfredatta yer verilen konuların öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olduğu, sınıf ortamı kadar okul dışındaki etkenlerin de önemli rol oynadığı, okul dışındaki çevredeki olumsuz olaylar ve örneklerin, ahlak

³⁷ İsa Tekin Çimen, “İlköğretim Okullarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Adana 2007.

öğretiminde belirlenen hedeflerin gerçekleşmesini engellediği, ders işlenişinde açıklama ve bilgi aktarmaktan daha çok, somut ve yaşanan olaylardan hareket edilmesinin hedeflere ulaşmada daha etkili olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Akyürek³⁸ “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlâk Gelişimine Etkisi” adlı çalışmasında, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinin öğrencilerin ahlâkî gelişimleri üzerindeki etkileri, Kohlberg’in ahlâk gelişimi kuramına göre incelenmiştir. Yozgat ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 158 öğrenciye, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların bulunduğu bir anket uygulamıştır. Araştırmaya katılan her iki okul öğrencilerinin %70 ortalama puan ile geleneksel dönem kanun ve düzen evresinde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, ahlâkî davranışlarında anne-babalarını örnek aldıkları, ahlâkî davranışları herkes tarafından takdir kazanmak ve insanlara faydalı olmak için yapanların oranının 6. sınıflarda daha yüksek olduğu, topluma yararlı bir kişi olacağını düşündüğü için ahlâkî davranışları sergilediğini belirtenlerin oranının ise 6. ve 7. sınıflarda çok yüksek olmasına karşın 8. sınıfta düşük olduğu, gibi sonuçlar tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet, yaş ve anne-babanın öğrenim düzeyi ile ahlâkî gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Abanoz³⁹, “6-12 Yaş Arası Çocukların, Dini ve Ahlaki Gelişimlerinde Anne ve Babaların Rolü” adlı çalışmasında, İzmir ve Sakarya’da yaşayan 6–12 yaş arası çocukların yaş, cinsiyet, yerleşim yeri, kardeş sayısı ve sırası, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın yaşı, evde bir yakının kalması ve en çok dinin bilgi aldığı kişi değişkenlerine göre dini ve ahlaki gelişimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Anket, tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 405 kişiye uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, çocukların kişisel özelliklerinin dini ve ahlaki gelişimlerinde çok fazla etkili olmadığı, anne-baba ve yerleşim yeri gibi çevresel

³⁸ P. G. Akyürek, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlâk Gelişimine Etkisi: Kohlberg’in Ahlâk Gelişimi Kuramı Açısından Bir Değerlendirme, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Kayseri 2007.

³⁹ Süleyman Abanoz, 6-12 Yaş Arası Çocukların, Dini ve Ahlaki Gelişimlerinde Anne ve Babaların Rolü, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya 2008.

faktörlerin çocuk üzerinde daha etkili olduğu belirtilmektedir. Özellikle anne-babanın, çocuğun eğitimiyle ilgilenmesinin, çocuğun gelişiminde en etkili faktör olduğu vurgulanmaktadır.

1.7.3. Ahlak Gelişimi İle İlgili Çalışmalar

Dell ve Jurhovic⁴⁰ 99 üniversite öğrencisinin, kişilik ve ahlaki yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler, Etik Tutumlar Ölçeği ve Kohlberg'in Ahlaki Yargılar Envarteri ile toplanılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda, Etik Tutum Ölçeği puanları ile Ahlaki Olgunluk puanları arasında, bir ilişki bulunmamıştır. Puanlar, öğrencilerin çoğunluğunun, Kohlberg'in ahlaki aşamalarında, Geleneksel düzeyde olduklarını göstermiştir. Ayrıca, Ahlaki Yargı Envarteri puanlarının, yaş ile ilgili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, bu araştırma, ahlaki akıl yürütmenin, kişilik ile ilişkili olmadığını göstermiştir.

Turiel ve Edwars, Kohlberg⁴¹ tarafından Türkiye' de ahlak gelişimi ile ilgili yürütülen çalışmada, Manisa'nın bir köyünde yaşayan 52 kişi, İzmir'de yaşayan ve işçi sınıfına mensup 29 kişi ve Ankara'da orta sosyo-ekonomik düzeyden 32 kişi olmak üzere, yaşları 10 ile 25 arasında değişen, toplam 113 kişi üzerinde, Kohlberg'in Ahlaki İnkilem Anketi (MMS)'nin Türkçe formu uygulanmıştır. Evrelerin kazanılmasının Kohlberg'in kuramı doğrultusunda belirlenen sıra çerçevesinde gerçekleştiği görülmüştür. Araştırma bulguları üç grupta da, yaş arttıkça ahlaki yargı evrelerinin yükseldiğini ve ahlaki yargı gelişim evrelerinin aynı sırayı gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, 10 yaşındaki köy ve şehir çocuklarının en çok 1. evre ahlaki mantık yürütmesini kullandıkları ve artan yaş ile birlikte 2., 3. ve 4. Evre ahlaki mantık yürütmelerini tercih ettikleri belirtilmiştir. Yerleşim yeri olarak köylerdeki

⁴⁰ P. Dell, G. J. Jurhovic, "Moral Structure and Moral Content: Their Relationship to Personality." **Journal of Youth and Adolescence**, Vol: 7(1), 1978, p. 63-72; Akt: Gönül Karakavak Çırak, Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri Ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması, Çukurova Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana 2006, s. 60.

⁴¹ E. Turiel, C. Edwards, L. Kohlberg, **Moral Development in Turkish Children, Adolescents and Young Adults**, Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol: 9/1, 1978, p. 75-86; Akt: Mevlüt Kaya, Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun 1993, s. 54-55.

örnekleme alınan kişilerin 3. ve 4. Evre özellikleri 16 yaşlarında değil, 18-25 yaşlarında gösterdikleri belirtilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan kişilerin de ahlaki yargılarının farklı bir gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir.

Şemin⁴² “Çocukta Ahlaki Davranış ve Ahlaki Yargı” konulu araştırmasında, 4-16 yaşları arasındaki 291 anaokulu ve ilköğretim okulu öğrencisiyle çalışmış, ahlaki davranışı eşitlik ve bencillik bakımından incelemiş ve çocuğun ahlaki davranışını; yaşının, kardeş sayısının ve sosyo-ekonomik koşullarının etkilediğini ortaya koymuştur. Paylaşma konusunda, bencil davranış ile ailedeki kardeş sayısının azlığı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Çileli⁴³ “14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, yaş, cinsiyet, devam edilen okul gibi değişkenlerin yargı puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. İngiltere’de 14-18 yaşlarındaki İngiliz öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada veriler, “Kohlberg’in Ahlâkî İkilem Anketi” ve “Rest’in Yargıların Belirlenmesi (DIT) Anketi” ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Londra’da çoğunlukla orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının gittiği Wanstead High School ve Chinford Senior High School’dan rastgele seçilen 103 öğrenciden oluşturulmuştur. Deneklerin ahlâkî yargı yeteneğinin bu iki ölçekten aldıkları ahlâkî yargı puanları ile belirlendiği bu çalışmada ayrıca; yaş, cinsiyet, devam edilen okul gibi değişkenlerin yargı puanları üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak bu iki ölçek arasındaki ilişki beklenenden düşük çıkmıştır. Bununla birlikte, “Kohlberg’in Ahlâkî İkilem Anketi”nin yaş değişkenine duyarlı olduğu ve ahlâkî gelişim basamaklarını beklenen doğrultuda belirlediği iddia edilmiştir. Cinsiyet ve okul değişkenine göre ise, ahlâkî yargı puanları arasında fark saptanmamıştır.

⁴² Refia Şemin, **Çocukta Ahlaki Davranış ve Ahlaki Yargı**, İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul 1979.

⁴³ Meral Çileli, 14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara 1981.

Temel⁴⁴ “Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri ile Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında, 14-18 yaşlarındaki gençlerin, cinsiyet rolü kimlikleri ile ahlaki gelişimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma, yetiştirme yurdunda kalan 160 ve ailesiyle yaşayan 340 olmak üzere toplam 500 genç üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, “BEM Cinsiyet Rolü Envanteri” ile “Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, yetiştirme yurtlarında kalan gençlerin, moral gelişim evre puanları ile ailesi yanında kalan gençlerin, moral gelişim evre puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca, bağımsız değişkenler içinden sadece, yetiştirme yurdunda kalan gençlerin kuruma geliş yaşları ile cinsiyet rolü kimliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kaya⁴⁵ “Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları” adlı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri ile ilişkisi olabileceği düşünülen bazı kişisel değişkenler incelenmiştir. 19 Mayıs Üniversitesi’ne bağlı fakültelerde eğitim gören 1075 öğrencinin ahlâkî yargılarını kişisel değerlere göre araştırdığı çalışmada deneklere “Rest’in Ahlâkî Yargılar Envanteri”, “Özgüven’in Hacettepe Kişilik Envanteri”, “Baymur’un Benlik Tasarımı Envanteri” ve araştırmacının kendisinin hazırladığı “Kişisel Bilgiler Anketi” uygulanmıştır. Veriler tek yönlü varyans analizi, çift yönlü varyans analizi ve t-testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi, cinsiyeti, kavrama gücü, benlik tasarımı ve uyum düzeyi bağımsız değişkenleri açısından ahlâkî yargı puanları arasındaki farkın önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

⁴⁴ Z. Fulya Temel, Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri ile Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara 1991.

⁴⁵ Mevlüt Kaya, Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun 1993.

Dehan ve Hanford⁴⁶ yaptıkları deneysel çalışmalarında, ahlaki eğitim programının, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluğa etkisini araştırmışlardır. Yaşları 15 ile 18 arasında değişen, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip, Asya, Avrupa ve Afrika kökenli Amerikalı olan 35 kız, 19 erkek öğrenciden oluşan toplam 54 kişi araştırmaya katılmıştır. Katılımcılara, düşünsel, duygusal ve davranışsal ahlaki durumları içeren bir ahlak eğitimi programı uygulanmış ve eğitim öncesi ve sonrasında Gibbs'in (1984), geliştirdiği "Sosyo-Ahlaki Düşünce Objektif Ölçümü (SROM) ve Rest (1986) tarafından geliştirilen "Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ahlak eğitimi programının, öğrencilerin ahlaki olgunluğunun gelişimine anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur.

Acuner⁴⁷ "Din Eğitimi Açısından 14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi" adlı çalışmasında, din eğitimi bilimi açısından bazı değişkenlere göre 14-18 yaş arası gençlerin ahlaki yargı gelişimlerini incelemiştir. Araştırma, Samsun'da 8-11. Sınıflarda eğitim gören 14-18 yaş arası 437 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için, Kişisel Bilgi Anketi ve Değerlerin Belirlenmesi Testi'nin Türkçe formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genelde geleneksel ahlaki gelişim evrelerine ait ahlaki yargı puan ortalamaları arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur.

Şengün⁴⁸ tarafından yapılan "Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırma, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektedir. Samsun ilinde 830 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada, veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve Kişisel Bilgi Anketi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, varyans analizi, t-testi, Scheffe ve LSD testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, lise türü, akademik başarı, yerleşim yeri, anne-baba

⁴⁶ R. Dehaan, R. Hanford, "Promoting Ethical Reasoning: Affect and Behavior Among Higt School Students: An Evaluation of.." **Journal of Moral Education**, Vol. 26(1), 1997, p. 5-21; Akt: Çırak, s. 60.

⁴⁷ Yusuf Acuner, 14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun 2004.

⁴⁸ Mustafa Şengün, Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun 2008.

tutumu, anne öğrenim düzeyi, anne mesleği, ailenin ekonomik düzeyi ve Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersinin lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen önemli faktörler oldukları sonucuna varılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

AHLAK İLE İLGİLİ TEORİK VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ahlak Kavramının Tanımı

Ahlak kavramı tanımlanırken, öncelikle kavramın kelime köküne daha sonra da genel tariflerine bakılacak, sonrasında ise kavramın eğitime yansıyan yönleri ele alınarak ahlaki tutumla ilgili tanımlara yer verilecektir.

Kelime anlamıyla ahlak, ‘hulk’ kelimesinin çoğulu olan Arapça bir kelime olup, din, tabiat, huy, karakter, adet, hal ve hareket tarzı gibi manalara gelmektedir⁴⁹. İngilizcede ise ahlak kelimesi “ethic” ve “moral” kelimeleriyle ifade edilir. Moralis adet, karakter, hal ve hareket tarzı gibi anlamlara gelir⁵⁰.

Terim anlamı olarak ahlak, genel anlamda mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü olarak tanımlanmaktadır⁵¹. Ahlak, insanın toplum içindeki her türlü davranışlarını ve onlarla olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla ortaya konulan ilkelerin, kuralların tamamıdır⁵².

Diğer tanımlar ise şu şekildedir; ahlak, toplu olarak yaşayan bireylerin uymak zorunda buldukları eylem ve davranış kurallarıdır⁵³. Ahlak kuralları insanların toplumda davranışlarını ve ilişkilerini düzenler⁵⁴. Ahlak, insan hayatını düzene sokar ve insanın toplumda nasıl davranacağını belirler ve bireylere doğru yolu göstererek onları hem kendine hem de topluma yararlı hale getirir⁵⁵.

İslami literatürde ahlak, tutum ve davranışların kaynağı mahiyetindeki ruhi ve manevi melekeleri, insanın ruhi kemalini sağlamaya yönelik bilgi ve düşünce alanını

⁴⁹ Orhan Hançerlioğlu, **Felsefe Sözlüğü**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996, s. 8.

⁵⁰ Martin H. Manser, **Dictionary of Synonyms and Antonyms**, R. Chambers Limited, Edinburg 1993, s.120.

⁵¹ Ahmet Cevizci, “Ahlak”, **Paradigma Felsefe Terimleri Sözlüğü**, Paradigma Yayınları, İstanbul 2000.

⁵² Hüsameddin Erdem, **Ahlak Felsefesi**, Hü-Er Yayınları, Konya 2003, s. 15.

⁵³ A.Ferhan Oğuzkan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1981, s.16.

⁵⁴ Osman Pazarlı, **İslam’da Ahlak**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1980, s. 12.

⁵⁵ Mevlüt Kaya, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Samsun 2007, Sayı: 23, s. 24.

ifade etmektedir⁵⁶. İnsanın özgür iradesiyle, zorlama olmaksızın, niyete bağlı ve sürekli olarak ortaya koyduğu değer içerikli eylem, tutum ve davranışlar da ahlak alanına girmektedir. İslam'a göre, insanın tüm davranışlarına yansıyan ilkeler bütününe ahlak denmektedir. İnsanın Allah'a, kendisine, diğer insanlara, hayvanlara ve hatta cansız yaratılmışlara karşı yükümlülükleri ahlakın içerisinde⁵⁷.

Ahlak önceleri felsefe ve dinin konusuyken sonraları psikoloji ve eğitim biliminin de konusu olmuştur⁵⁸. Kişilik yönüyle ilgili olarak ahlâk, “insanın kendisi de dâhil tüm varlıklara karşı görevlerini yerine getirmesi için sahip olması gereken olumlu özelliklerin tümüdür”⁵⁹ şeklinde tanımlanmaktadır. Psikolojik açıdan ise ahlak, kişinin davranışlarına yön ve şekil veren inançları, tutumları, huyları, duyguları, melekeleri ve bunların sonucu ortaya çıkan, kişinin iyi veya kötü olarak nitelenebilecek davranışlarının bütününe ifade etmektedir⁶⁰. Ahlak, kişilikte yerleşmiş bir şekil ve görünümünden, yani insan benliğinde uzunca bir dönemde meydana gelen bir oluşum ve şekillenmeden ibarettir. Bu oluşum ve şekillenme, insanın gerek iç yapısını, gerekse dışa akseden hareketlerini düzenler. Böylece insanın düşünce ve davranışları tabii olarak ortaya çıkar. İşte, içten ve dıştan herhangi bir zorlama olmaksızın, tabii olarak ortaya çıkan bu düşünce ve davranışlara ahlak denir⁶¹.

Yaşamla doğrudan ilgili olan ve insanca yaşama çabasına katkıda bulunan ahlak, her zaman eğitimin hem amacı hem de konusu olmuştur⁶². Eğitimin nihai amacı ahlaklı bireyler yetiştirmektir⁶³. Ahlak eğitimi, kişiden kişiye farklılık gösterebilen mizaçları uygun bir şekilde yöneltmek, böylece insanda güzel huy ve karakterin

⁵⁶ Mustafa Çağrı, “Ahlak”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Cilt:2, İstanbul 1989, s.1.

⁵⁷ Mustafa Aydın, “İslâm Bağlamında Ahlâk,” **Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlâk**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2007, s.82-83.

⁵⁸ Mevlüt Kaya, “Kişilik Özelliklerinin Ahlaki Yargı Üzerindeki Etkisi”, **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı 4, İstanbul, 1997, s.185.

⁵⁹ Aydın, **Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi**, s. 16.

⁶⁰ M. Zeki Aydın, Ailede Ahlak Eğitimi, **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: VII/2, s. 126

⁶¹ Ömer Özyılmaz, **Çocukluk ve Gençlik Çağında İslami Eğitim ve Psikolojik Temelleri**, Pınar Yayınları, İstanbul 2004, s. 108.

⁶² Turgay Gündüz, **İslam, Gençlik ve Din Eğitimi**, Düşünce Yayınları, İstanbul, 2003, s.195.

⁶³ Adnan Kulaksızoğlu, **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul 1998, s. 87.

oluşmasını sağlamaktır⁶⁴. Bireyin ahlaki bir kişilik geliştirmesini sağlamayı ve onda ahlaki olgunluğu temin ederek, kendisiyle ve çevresiyle uyum içinde olmasını amaçlayan ahlak eğitimi hem bireysel hem de toplumsal yönü ve katkıları olan bir çabadır⁶⁵.

Ahlak eğitiminde, bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen davranışlar genel hedefler ve bu şekilde olan davranışlar ahlaki bir nitelik kazanırlar. Ahlaki davranışın altında yatan bilinçlenme süreci, duygular, tutumlar vb. ahlaki davranışların değerlendirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Ahlaki davranıştan söz edildiğinde, ahlaki normlar sistemi içinde belli ölçüde çevreye ait olan ve ondan belli ölçüde etkilenen bireyin açısından bakmış oluyoruz. Ancak bireysel ahlak, salt davranışla sınırlandırılmamalı, ahlaki düşünme ve bilinç süreçlerini de içermelidir⁶⁶. Eğitimden beklenen asıl amaç da bireyde ahlaki davranışların ortaya çıkmasının yanında, ahlaki tutumun üç ögesi olan duygu, düşünce ve davranış boyutlarını ele alan bir süreç izlemesidir.

2.2. Ahlak Gelişimi

Ahlak, bireyin doğru ile yanlış ayırt edebilmesini sağlayan ilkeler ve değerler bütünüdür⁶⁷. Ahlak gelişimi ise, çocukların belirli davranışlarını doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları sürecidir⁶⁸.

Toplumun, kendisinden beklenen fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için onu oluşturan bireylerin; başkaları ile nasıl etkili iletişim kuracağı, başkalarını incitmekten nasıl kaçınacağı, çevresine nasıl etkin uyum sağlayabileceği vb. gibi bazı kuralları içselleştirmeleri gereklidir. Ahlak gelişimi toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız

⁶⁴ Beyza Bilgin ve Mualla Selçuk, **Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri**, Gün Yayıncılık, Ankara,1997, s.103.

⁶⁵ Aydın, **Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi**, s. 51.

⁶⁶ Nermin Çiftçi, “Kohlberg’in Bilişsel Ahlaki Gelişim Teorisi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Sayı 1, İstanbul 2003 s. 47.

⁶⁷ Binnur Yeşilyaprak, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2004, s. 127.

⁶⁸ Bekir Onur, **Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm**, İmge Kitabevi, Ankara 2000, s.173.

edilgin bir uyma değil, topluma etkin bir uyum sağlamak değerler sistemi oluşturma sürecidir⁶⁹.

Ahlaki gelişim, kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden birisi olup, çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyini iyi, neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir. Ahlaki gelişimle birlikte kişinin toplum kuralları ve gelenekleri çerçevesinde kendisini denetleyebilmesi beklenir. Kişi, toplumsal kurallara uygun bir şekilde kendisini denetleyebiliyorsa içten denetimli, çevresindeki kişilerin etkisiyle karar veriyorsa dıştan denetimli bir ahlaki gelişim göstermektedir⁷⁰.

Ahlaki gelişimi ele alırken çocuğun doğduğunda üç durumda bulunabileceğinden bahsedilir. Bunlardan ilki psikoanalitik yaklaşım doğrultusunda olan, doğuştan günahkârlık durumudur. Bu yaklaşıma göre çocuk günahkâr doğar ve ebeveynin görevi bunun önüne geçmektir. Ahlaki eğitimin başarısı çocuktaki negatif eğilimlerin önüne geçmekle doğru orantılıdır. İkinci anlayış olan tabula rasa anlayışına göre, çocuk ahlaki açıdan nötr bir halde dünyaya gelir. Sosyal çevre çocuğu istediği doğrultuda biçimlendirebilir. Son yaklaşıma göre çocuk doğuştan masum olarak dünyaya gelir. Rousseau'ya kadar uzanan bu anlayışa göre eğitim çocuktaki potansiyeli engellemeden geliştirmeye çalışmalıdır. Bilişsel teorisyenler olan Piaget ve Kohlberg'in yaklaşımı da buna yakındır⁷¹.

Ahlak gelişimi, çocuğun etrafındakilerle ilk ilişkileri sonucu başlar ve özellikle 3 yaşından itibaren dil kullanımıyla pekişir. Birçok psikoloğa göre, ahlak gelişimi kişilik gelişiminin bir parçasıdır. Çocuk tıpkı anne babasının genel tavırlarını, cinsiyetlerine ait rollerini benimsedikleri gibi onların ahlak anlayışlarını da benimser. Çocuğun anne babanın ahlak anlayışlarını benimsemesinde anne babadan diğer yetişkinlerden takdir görme isteği ve cezalandırılma korkusu rol oynar. Bu nedenle okul

⁶⁹ Nuray Senemoğlu, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara 2005, s. 62.

⁷⁰ Ziya Selçuk, **Eğitimi Psikolojisi**, Atlas Kitabevi, Ankara 1994, s. 81.

⁷¹ Cemil Osmanoğlu, **Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim, İnanç Gelişimi ve Eğitimi**, Marmara Üniversitesi S.B.E., **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul 2007, s. 45.

öncesi çocukluk dönemi ve o dönemde çocuğun içinde yetiştiği çevre, çocuğun ahlak anlayışının gelişiminde önemli yer tutar⁷².

Çocuk, 4-5 yaşlarına doğru, birçok davranışın iyi, birçok davranışın da kötü olduğunu öğrenir. Fakat yaptığı davranışın neden iyi ve neden kötü olduğunu henüz anlamaz. Bu çağda çocuk, bazı davranışlarının ana-babasına istenmediği için yapılmaması gerektiğini, bazılarının da istendiği için yapılması icap ettiğini öğrenir. Bunlar çocuğun dünyasına bir bekçi gibi yerleşir ve ilerideki tehlikelere karşı onu uyarır. Gerçeklere uygun düşmeyen biçimde davranırsa ana babanın onayını kazanamayacağını, belki de cezalandırılacağını bilir⁷³. İlkokul döneminde övülmeye karşı oldukça duyarlı olan çocuklar, çevresindekilerin vermiş oldukları ödül ve cezadan etkilenirler. Ortaöğretim çağında ise çocuklar daha genel değerlendirmeler yaparlar. Disiplin ve kurallar benimsenmeye başlanır⁷⁴.

2.3. Ahlak Gelişimi İle İlgili Kuramlar

Ahlak gelişimi konusundaki kuramsal yaklaşımlar yaklaşık son 30 yılda çok önemli değişimler kat etmiştir. Konu alanında var olan kuramsal yaklaşımların çeşitliliği genişlemiş ve ele alınan ahlaksal konular artmıştır. Günümüzde ahlak gelişimi araştırmaları eğitim, sivil haklar, kültürel farklar, gruplararası ilişkiler, aile ilişkileri, vicdan, değerler ve karakter eğitimi gibi çok çeşitli alanlarda yürütülmektedir. Öte yandan ahlak gelişimi alanı giderek daha disiplinlerarası bir yapıya dönüşmektedir.

Ahlakın çocuğun vicdan gelişimine bağlı olarak geliştiğini düşünen Psikanalitik Kuram, bireyin gelişiminde ahlak gelişimini ele alan ilk kuram olmuştur. Jean Piaget de ahlaksal öğeleri kavramlara dayandırarak bireyin gelişiminde “ahlak”ı

⁷² Güler O. Fişek ve Serap M. Yıldırım, **Çocuk Gelişimi**, MEB Yayınları, İstanbul 1993, s. 78.

⁷³ Ömer Özyılmaz, **Çocukluk ve Gençlik Çağında İslami Eğitim ve Psikolojik Temelleri**, Pınar Yayınları, İstanbul 2003, s. 109.

⁷⁴ Harry W. Gardiner, Mary J. Gander, **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, İmge Kitabevi, Ankara 2004, s. 283

incelemiştir. Bu iki temel kuramda Freud anababa ilişkileri, duygular ve suçluluk, Piaget ise biliş, adalet ve akran ilişkileri gibi temel konulara değinmiştir⁷⁵.

Ahlak gelişimi alanında literatürde yer alan bilgiler çoğunlukla Piaget, Kohlberg ve daha sonra geliştirilen kuramlara dayanmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda ahlak kavramı ile ilgili yaklaşımlar, Psikanalitik Yaklaşım, Sosyal Öğrenme Yaklaşımı ve Bilişsel Yaklaşım olmak üzere üç ana başlıkta incelenmiştir.

2.3.1. Psikanalitik Yaklaşım

Freud, Psikanalitik Kuramda ahlak ve kişilik gelişimini duygusal-güdüsel bir süreç olarak ele almış, bu süreci de id, ego ve süperego ilişkilerindeki denge kavramına bağlamıştır. İd (alt-ben) kişiliğin psişik enerji deposu olarak nitelendirebileceğimiz bilinçaltı kısmıdır. İd insanın doğuşundan itibaren sahip olduğu tüm güdülerin toplamıdır ve temel olarak cinsiyet ve saldırganlık güdülerinden oluşur ve sürekli olarak isteklerine doyum arar. Ego kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan kişiliğin gerçekçi ögesidir. İd'in isteklerine ancak egonun amaca yönelik işleyişi doyum sağlayabilir ve id sürekli isteklerini karşılaması için egoya baskı yapar. Ego bilinçlidir ve idin isteklerinden toplumca kabul edilenlerin bilinç düzeyine çıkmasına izin verir, diğerlerini “bastırma” mekanizmasını kullanarak bilinçaltında tutar. Ego'nun hangi isteklerin bilinç düzeyine çıkmasına izin vereceğini, hangilerini ise bilinçaltında tutulması gerektiğini belirleyen, süper-ego (üst-ben) dir. Süperego çocukluk devresinde çocuğun büyüklüğü ile olan etkileşimi sonucu gelişir ve toplumsal yasakları içerir⁷⁶.

Freud, ahlak gelişimini, temel kimlik yapılarından biri olan “süperego”nun bir işlevi olarak görmüş ve süperegonun içinde yer alan “vicdanı” ahlak gelişiminin sonucu olarak ele alınmıştır. Toplumsal standartların içselleştirilmesi, ana-babaların beklentileri gibi öğeler, gereksinim ve arzuların karşılanmasında gelişen birey için temel süreçler

⁷⁵ Zekeriya Çam ve arkadaşları, Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Edam Yayınları, Cilt:12, S:2, İstanbul 2012, s. 1211.

⁷⁶ Çiğdem Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınları, İstanbul 2006, s. 327.

olarak görülmüştür. Bu noktada kuramda korku ve kaygıların süperegonun görevindeki önemi vurgulanmaktadır⁷⁷.

Psikanalitik yaklaşıma göre ahlak gelişimi önemli ölçüde ebeveynin disiplin tarzını da temel alan bir süreçtir. Yasakları ihlal eden çocukta suçluluk gelişmeye başlar. Ailenin disiplin anlayışı çerçevesinde çocuk, özdeşim kurma durumundayken suçluluğu da yaşar ve çocuk bu suçluluk durumunu berteraf etmek için özdeşleşme esnasında içselleştirdiği ahlaki ve sosyal değerleri doğrultusunda davranmaya yönelir⁷⁸.

Freud için çocuk ile ana-baba ilişkileri çok önemlidir. Freud, çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasının, ana-baba çocuk arasında oluşan güvenin ahlak gelişimi üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. Bilindiği üzere Freud'un temel ilgi alanı ahlak gelişimi değildir. Ancak geliştirmiş olduğu kapsamlı psikoseksüel gelişim kuramlarına bakıldığında, gerek kişiliğin oluşumu gerekse cinselliğin gelişimi açısından “iyi kötü”, “vicdan”, “suçluluk” gibi ahlak konularının kuramda önemli bir yer tuttuğu görülmektedir⁷⁹.

Ahlak gelişimi için en önemli devre 3-4 yaşlara rastlayan odipal devre ile bunun sonuçlandığı 5 yaştır. Bu devrede çocuk karşı cinsten olan ebeveyne aşırı düşkünlük gösterir. Bu düşkünlükten kurtulması ise hemcinsi olan ebeveynle özdeşleşmesiyle olur.

Freud bu kuram ışığında kişilik ve ahlak gelişmesinin ana hatlarının ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan önemli başka bir gelişmenin olmadığını ileri sürmüştür. Freud'un kuramının görgül yöntemlerle doğrudan denenmesi pek söz konusu olmamakla beraber, üçlü kişilik yapısı ve gelişim devreleri kavramları psikoloji, sosyal psikoloji, hatta antropoloji, psikiyatri, sosyoloji gibi bilimlerde yaygın bir şekilde etkili olmuştur⁸⁰.

⁷⁷ Çam ve arkadaşları, s. 1212.

⁷⁸ Betül Aydın, **Çocuk ve Ergen Psikolojisi**, Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları, No:1, İstanbul 1997, s. 132.

⁷⁹ Çam ve arkadaşları, s. 1212.

⁸⁰ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 329.

Freud'u izleyen ve Neo-Freud'çu olarak nitelendirilen kuramcılardan biri olan Erikson, Freud'un dar biyolojik gelişim çerçevesinin dışına çıkarak sosyal etkenlere de önem vermiştir. Erikson, ahlak gelişiminin yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar sürdüğünü belirtmektedir. Erikson'a göre süperego gelişimi sekiz evreden oluşan "insanın evreleri"nin üçüncü evresinde oluşmaktadır. Bu evre girişime karşın suçluluk duygularının yaşandığı evredir. Bu evrede Freud'un ödipal çatışmasının yerini karşılıklı düzenleme almıştır. Bu evrede çocuk, aşırı gelişen gizil güçlerini ana-babanın onaylayacağı doğrultuya yöneltmek zorunluluğu ile karşılaşır. Bu nedenle de kendisini aşırı bir titizlikle izler ve eleştirir. Erikson bu evredeki ana-baba etkisinin kalıcılığına değinerek çocuğun süperegosunun ana-babayı memnun etmek için ilkel, acımasız ve uzlaşmaz olabildiğini söylemektedir⁸¹.

Freud'un vicdan gelişimi hipotezini geliştiren kuramcılardan Sears, Maccopy ve Levin (1957), ana-babanın dolayısıyla toplumun standartlarının çocuk tarafından benimsenerek bir iç-kontrol sisteminin geliştirilmesi olarak ifade etmişlerdir. Araştırmaları, ana-babanın çocuklarına sevgi göstermelerinin ve aile içinde sağlam, durağan ilişkilerin çocuklarda ileri ahlak gelişimi meydana getirdiğini göstermiştir⁸².

Çocukta vicdan ve ahlak gelişimi konusunda yapılan çeşitli araştırmalar (Allinsmith, 1960; Aronfreed, 1961; Hoffman ve Saltztein, 1967); çocuklara sıklıkla uygulanan fiziksel cezanın çocukta zayıf vicdan gelişimi (yetersiz iç-kontrol) meydana getirdiğini ortaya koymuştur. Hoffman ve Saltzstein (1967) fiziksel olmayan psikolojik disiplini ikiye ayırmışlardır. Bunlardan biri sevgiyi esirgeme diğeri de kanıt göstererek inandırma olarak tanımlanmaktadır. Sevgiyi esirgeme dövme gibi bir cezadır ancak dövmeden farkı fiziksel olmayıp psikolojik olmasıdır. Çocukla konuşmamak, ona aldırılmaz bir şekilde davranmak ya da onu artık sevmediğini söylemek sevgiyi esirgeme yollarıdır. Kanıt göstererek inandırmada ise çocuğun davranışının başkasına(ana-babasına, kardeşine) yaptığı zarara çocuğun dikkatinin çekilmesidir. Böylece çocuğun kendisini bir başkasının yerine koyması yani empati geliştirmesi sağlanmaktadır. Bu disiplin türünde, çocuk davranışının sebep olduğu zararı anlar, başkasının acısına,

⁸¹ Meral Çileli, **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, V Yayınları, Ankara 1986, s. 17-18.

⁸² Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 329.

üzüntüsüne kendisinin sebep olduğu fikri, empati ile birleşince, çocuğun yaptığı davranıştan dolayı kendisini suçlu hissetmesine ve pişmanlık duymasına yol açar. Böylece çocuk kendi kendini cezalandırmaya, yani iç-kontrol (vicdan) geliştirmeye başlamış olur.

Çocukta vicdan gelişimi için önemli olan şey, çocuğun yaptığı kötülüğünün karşılığı olan cezayı çekmesi değil, zarar verdiği kişinin yerine kendini koyarak onun üzüntüsünü hissetmesi ve yaptığından pişmanlık duymasındır. Ceza ancak bunu gerçekleştirebilirse, kötü davranışın bir daha tekrar edilmemesini sağlar ve çocukta vicdan gelişimine katkıda bulunur. Bu nedenlerle sevgiyi esirgeme ve özellikle kuvvet kullanarak cezalandırmak (fiziksel ceza) ahlak gelişimi için kanıt göstererek inandırma kadar etkili disiplin türleri değildir⁸³.

Psikanalitik Yaklaşımda, ahlak gelişimi ve özellikle de vicdan gelişimi konusunda, kuralların gelişimi ve çocuklukta fiziksel cezanın etkisi gibi konularda önemli bir bilgi birikimi bulunmasına rağmen özellikle biyolojik gelişim evrelerine bağlı kalınmıştır. Psikanalitik teoride, davranışların oluşturulması, çocuğa ana-babası ve toplum tarafından aktarılan, ödül ve ceza uygulamaları ile pekiştirilen değerlerin içselleştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu süreçte yaklaşım insanı bir bütün olarak ele almak yerine çocuğu dürtüler demeti olarak görmekte, davranışların şekillenmesinde çevresel şartları, modelden öğrenmeyi ve ödül-ceza unsurlarını ele alarak duygu ve düşünce boyutunu gözardı etmektedir.

2.3.2. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı:

Sosyal öğrenme teorisinde, başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı bir dolaylı öğrenmeden söz edilmektedir. Gözleyerek öğrenme de denilen bu öğrenmeye göre insanlar, deneme-yanılmaya gerek kalmadan, genel ve entegre olmuş öğrenme kalıplarını kazanabilmektedir. Sosyal öğrenme teorisine göre öğrenmenin, tepki sonuçları yoluyla ve model alma yoluyla gerçekleştiği belirtilmektedir. Sosyal öğrenme teorisinin temel kavramlarından olan, model alma ile

⁸³ Kağıtçıbaşı, *Yeni İnsan ve İnsanlar*, s. 330-331.

öğrenmenin; model alma, gözlemleyerek öğrenme, taklit, özdeşleşme, içselleştirme gibi terimlerle açıklandığı görülmektedir⁸⁴.

Sosyal öğrenme teorisine göre, bir kimsenin ahlak normlarını ve değerlerini öğrenmesi esas itibari ile ceza-mükafat yoluyla ve bir kimseyi model edinmekle olur. Ceza ve mükâfat bütün davranışçı psikologların öğrenmeyi açıklamak için kullandıkları temel kavramlardır. Model edinmeye gelince, bu kavram genellikle başka birkaç kavramın anlattığı şeyi ifade edecek şekilde kullanılmaktadır. Bu terimler ise “özdeşleşme” ve “taklit”tir. Özdeşleşme bir kimsenin kendisini bir başkası ile bir tutması demektir. Taklit de aynı manaya gelir; bir kimsenin kendisi ile özdeşleştirdiği kişinin davranışlarını kendi davranışları olarak benimsemesidir. Ancak özdeşleşmenin bütün şahsiyeti içine alan bir durum olmasına karşılık taklit için mutlaka böyle bütün halinde özdeşleşme gerekmemektedir. Kısacası, sosyal öğrenme teorisi ahlâkî davranışın kazanılmasına “modellerle öğrenme” prensibine dayandırmaktadır⁸⁵.

Bu kurama göre vicdan, yetişkinleri model almanın yanında, etrafındaki, kişiler tarafından onaylanma veya onaylanmamaya bağlı olarak gelişmektedir. Çocuk eğer çevresinden onay göreceyse o davranışı uygulamakta veya onay görmeyecekse kaçınmaktadır. Bu davranışları uygulaya uygulaya çocuk, toplum tarafından onaylanan veya onaylanmayan davranış kalıplarını öğrenir⁸⁶.

Görüldüğü gibi sosyal öğrenme teorisinde ahlak gelişimindeki temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Öğrenmenin etkililiği, öğrenenin, modelden gözlemlediği davranış kalıplarını ortaya koyabilme kabiliyetine bağlıdır. Sosyal öğrenme teorisi, davranışların şekillenmesinde çevresel şartları, modelden öğrenmeyi ve ödül-ceza unsurlarını ele alarak duygu ve düşünce boyutunu gözardı etmektedir.

⁸⁴ Murat Demirbaş ve Rahmi Yağbasan, Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C: 18 S:2, Bursa 2005, s. 367.

⁸⁵ Erol Güngör, **Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırma**, Ötüken Neşriyat, İstanbul 2000, s. 60.

⁸⁶ Zeynep Nezahat Özeri, **Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul 2004, s. 77.

2.3.3. Bilişsel Yaklaşım

Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı :

Piaget, çocukları gözlemleyerek bilişsel bir gelişim kuramı geliştirmiştir, bu kuram geçmişten günümüze de oldukça ilgi görmektedir. Bilişsel gelişim anlayışına dayalı olarak Piaget, ayrıca çocuğun “ahlak yargısını” ele alarak çocukta ahlak yargısının gelişimini açıklamaya çalışmıştır. Piaget’ye göre çocuğun bilişsel ve kişilik gelişimi yetişkininkinden nasıl farklıysa ahlak gelişimi de aynı şekilde farklılık gösterir⁸⁷.

Piaget, duygu ve düşüncenin paralel gelişimini vurgulayarak ahlak gelişiminin de bilişsel gelişim ile paralel olduğu varsayımını ortaya atmıştır. Piaget’e göre, ahlak gelişimi bilişsel gelişime paralellik göstererek, tedrici olarak ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıkar. Bilişsel gelişim için geçerli olan ilkeler, ahlaki gelişim için de geçerlidir. Örneğin, her bireyin bilişsel gelişimin en üst basamağına ulaşması beklenmediği gibi ahlaki gelişimin en üst basamağına ulaşması da beklenmez. Ahlaki yargıyı odak noktası yapan Piaget, ahlaki gelişimin her bireyin kendisine özgü bir yapı taşıdığını kabul eder⁸⁸.

Piaget’e göre, ahlaki gelişim, iki olgunun gerçekleşmesine dayanır; karşılıklılık ve özerklik, birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Çünkü başkalarıyla ilişkisi olmadan ahlak olmaz, ahlak da özerkliği de şart koşar. Özerklik kendini tanımayı gerektirir, kendini tanıma ise başkası ile iletişim kurularak sağlanır. Piaget çocukların ahlak gelişimini anlayabilmek için, onların oyunlarını gözlemleme, onlarla oyun oynama, oyunlar ve oyunlardaki kurallar hakkında sorular sorma, hırsızlık, yalan söyleme, ilahi adalet, cezalandırma ve eşitlik anlayışı ile ilgili yaşamdan örnek hikayeler anlatıp bunlar hakkında düşüncelerini alma yollarını kullanmıştır⁸⁹. Sonuçta çocukların yaşlarına göre değişik cevaplar almıştır. Piaget bu değişik yargılamaların yaş farklılığından değil zihinsel gelişimdeki farklılıktan olduğunu ortaya koymuştur. Yedi yaş civarındaki

⁸⁷ Çam ve arkadaşları, s. 1212.

⁸⁸ Ziya Selçuk, **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara 2003, s. 110.

⁸⁹ Çam ve arkadaşları, s. 1212.

çocukların daha çok nesnel sorumluluk üzerinde yoğunlaşmalarına rağmen, on yaş ve üstü çocukların daha çok öznel sorumluluk üzerinde durduklarını belirlemiştir. Aynı şekilde yalan söylemenin yanlışlığı üzerindeki araştırmada da yedi yaş civarındaki çocukların ceza olduğu için yalandan uzak durmaları gerektiğini söylemelerine rağmen, öznel sorumluluk duygusu gelişen çocukların ceza olmasa bile yalanın yanlış bir davranış olduğu cevabını verdiklerini görmüştür⁹⁰.

Ahlak gelişimine yönelik ilk kuramsal yaklaşım olarak Piaget, ahlak gelişiminde “dışabağımlı evre” ve “özerk evre” olmak üzere iki evreli bir gelişimsel eğilim önermiş ve özellikle çocuklarda “sonuç odaklı” bir ahlak anlayışından “niyet odaklı” bir ahlak anlayışına doğru gelişimsel geçişe dikkat çekmiştir⁹¹.

Piaget’in çalışmalarında, 7 yaş altı çocukların ahlaki gerçeklik ilkesine uygun olarak düşündükleri ifade edilmektedir. Gözlenen bu temel özellikler bu dönemin, “dışa bağımlı evre” olarak ifade edilmesine yol açmıştır. Bu evrede küçük çocuklar, yetişkinlerin koyduğu yasalara boyun eğmektedir. Bu dönemde ahlaki davranışlar yetişkinlerin onayına göre değerlendirilmektedir. Başkalarının davranışlarını değerlendirirken henüz niyetleri, gereksinimleri ya da duyguları dikkate alamaz, yalnızca gözlenebilir sonuca bakarlar. Ayrıca küçük çocuklar bir eylemin doğruluk ya da yanlışlığına cezalandırılıp, cezalandırılmayacağına göre karar verirler. Öte yandan, kimse görmemiş bile olsa yanlış davranışların cezalandırılacağına inanma eğilimindedirler, çünkü ceza yanlış davranışın doğasında bulunan bir sonuçtur⁹². Bu evredeki çocuklara göre kurallar değişmez bir nitelik taşımakta ve kurallara uymama ceza ile sonuçlanmaktadır.

Piaget’in kuramında “özerk ahlak evresi” olarak adlandırılan ikinci evre, yaklaşık olarak 9-10 yaş dolaylarına denk düşmektedir. Bu dönemin temel özelliği kuralların insanlar tarafından konulduğu ve değiştirilebilir olduğu inancıdır. Bu dönemde, ahlaki yargı konusunda gelişen çocuklar, başkasının bakış açısına ve isteklerine değer vermekte ve başkalarının da kendilerini anlayabileceği ve kendilerine

⁹⁰ Çileli, **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, s. 42.

⁹¹ Çam ve arkadaşları, s. 1212.

⁹² Erol Güngör, **Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlak**, Ötüken Yayınları, İstanbul 2000, s.46-47.

değer verebileceğini anlamaktadırlar. Önceleri kuralların kesin ve değişmez olduğunu düşünen çocuk, bu dönemde kurallardan sapmaların her zaman dürüst olmama şeklinde değerlendirilmeyeceğini gözlemektedir. Ayrıca gruptaki herkes dürüstlüğüne ne olduğu konusunda fikir birliğine vardığında, yeni bir kuralın oluşabileceğini öğrenmektedir⁹³. Bu dönemde çocuklar davranışın somut niteliklerine bakarak ahlaki değerlendirmelerde bulunmak yerine hatayı yapan kimsenin gerçek niyetine daha çok önem vermektedirler⁹⁴.

Piaget'in ahlak gelişimi kuramı özellikle çocuğun yapılandırıcı rolü, yetişkin ahlaki düşüncesinden farkı ve çocuğun ahlak kavramlarının önemi açılarından son derece etkileyici olmuştur. Öte yandan anılan kuram, özellikle yöntembilimsel açıdan çeşitli eleştirilerle de karşılaşmıştır. Örneğin çocuklara sunulan ahlaki ikilemlerin uzun ve karmaşık olması ve çocukların kendi deneyimlerinden uzak varsayımlara dayanması önemli eleştiriler olarak ileri sürülmüştür. Çocukların kişisel yaşamlarına uygun örnekler kullanıldığında Piaget'in önerdiğinden daha erken yaşlarda ahlaki akıl yürütmenin geliştiği bulunmuştur. Ayrıca hem dışa bağımlı hem de özerk evreden kaynaklanan yanıtların aynı zamanda aynı çocuktan alınabileceği ile ilgili bulgular Piaget'in kuramına başka bir eleştiri olarak sunulmaktadır⁹⁵.

Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı:

Piaget'nin ahlak gelişimine dair sunmuş olduğu bilgiler diğer bir kuramcı olan Kohlberg'e yol göstermiştir. Her iki kuram da ahlak gelişimini, bilişsel gelişim paralelinde ele almaktadırlar. Piaget'den farklı olarak Kohlberg, iki evreli bir yaklaşım yerine üç düzey ve altı evreli bir yaklaşım öngörmüş, kuramını oluştururken çocuklarla birlikte ergen ve yetişkin gruplarla da çalışmıştır⁹⁶.

Kohlberg de Piaget gibi çocuk ve yetişkinlerin, belirli durumlarda davranışlarını yöneten kuralları nasıl yorumladıklarını incelemiştir. Ancak Kohlberg, araştırmasını, çocukları oyunlarında gözleyerek değil, çocuklara ahlaki ikilemleri

⁹³ Erol Güngör, *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, s. 48-49.

⁹⁴ Kağıtçıbaşı, *Yeni İnsan ve İnsanlar*, s. 332.

⁹⁵ Çam ve arkadaşları, s. 1213.

⁹⁶ Çam ve arkadaşları, s. 1213.

kapsayan belirli durumlar vererek onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak yürütmüştür. Kohlberg hem çocukların hem de yetişkinlerin düşünce yapılarını ortaya koyacak bu ikilemleri; deneklerin ikilemleri çözmek amacı ile başvurdukları seçenekleri ile bu seçeneklere ilişkin nedenlerini gruplayarak üç düzeyde altı ahlak gelişim evresini içeren bir teori geliştirmiştir⁹⁷.

Kohlberg'in ahlak gelişimi alanında en önemli katkısı ahlak gelişimini Piaget'nin zihin gelişimi alanında ortaya koyduğu evreler üstüne kurmasıdır. Piaget'nin çocukların kuralları nasıl kazandıklarını incelemesine karşın, Kohlberg, ilkelere dayalı ahlaki yargının gelişmesinde çocuklardan çok ergenler ve yetişkinler üzerinde yoğunlaşmıştır⁹⁸.

Kohlberg ahlakı, bilişsel bir yetenek olarak görmüş ve evrensel ilkelere uyumlu olmak şartıyla insanın kendisinin belirlediği ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve davranış gösterebilmesi yeteneği olarak açıklamıştır. Ahlak ve ahlaki yargı belli hiyerarşik basamaklardan geçerek evrensel adalet prensibiyle uyumlu bir hale gelir. Kohlberg'in ahlaki yargı gelişimi ile ilgili oluşturmuş olduğu basamaklar ona göre değiştirilemez, evrensel nitelikte ve kültürler üstüdür⁹⁹. Kohlberg'in kültürel sınırları aşan, doğal olan ve bilişsel temel dayanan ahlak gelişimi evreleri, giderek yükselen bir ahlak anlayışını içeren üç düzey ve her birindeki iki evreden oluşmaktadır¹⁰⁰. Kohlberg'in tanımladığı ahlak gelişimi evreleri şunlardır:

Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde kişi iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kültürel kural ve değerlere açıktır. Ancak bunları, ceza ödül gibi fiziksel sonuçlarına göre ya da bu kuralları ortaya koyan kimselerin fizik gücüne göre değerlendirir¹⁰¹. Okul öncesi ve

⁹⁷ Çileli, *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*, s. 49.

⁹⁸ M. Zeki Aydın, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, Nobel Yayınları, Ankara 2003, s. 45.

⁹⁹ Nermin Çiftçi; "Kohlberg'in Bilişsel Ahlaki Gelişim Teorisi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, İstanbul 2003, Sayı 1, s. 79.

¹⁰⁰ Kağıtçıbaşı, *Yeni İnsan ve İnsanlar*, s. 334.

¹⁰¹ Kağıtçıbaşı, *Yeni İnsan ve İnsanlar*, s. 334.

ilkokul öğrencilerinin ahlaki yargıları genellikle bu dönemdedir. Çocuk henüz somut işlemler döneminde olduğu için dışa bağımlıdır¹⁰². Bu düzey iki evreyi kapsar:

1. Evre - İtaat ve Ceza Yönelimi: 4-5 yaş çocuklarını kapsayan bu evrede doğru olan, kural ve otoriteye körü körüne bağımlılıktır. Ana amaç cezadan ve maddi zarardan kaçınmaktır. Davranışın sonuçları, o davranışın iyi ya da kötü olduğunu tayin eder. Bir davranış cezalandırılıyorsa kötü, cezalandırılmıyorsa iyidir. Cezadan kurtulmak ve yetkiye karşı tam riayet kendi başına değerlidir. Çocuk için büyüklerin sözünden çıkmamak önemlidir, çünkü onlar büyük ve güçlüdür. Başın derde girmemesi önemlidir¹⁰³.

2. Evre - Saf Çıkarıcı Yönelim: 6-9 yaş çocukları bu düzeydedir. Çocuklar kurallara ihtiyaçlarını karşılamak ve ödüle ulaşmak için uyarlar. Doğru davranış, kişinin gereksinmelerini tatmin eden davranıştır. Pragmatik alış-veriş kavramı (sen bana yardım et, ben de sana ederim), sevgi, bağlılık ve adalet kavramı yerine geçerlidir. Çocuk ödüllendirilen davranışları yapar, cezalandırılanlardan çekinir¹⁰⁴.

Geleneksel Düzey: Bu düzeyde, kişinin bir üyesi olduğu ailenin, arkadaş grubunun ya da çevrenin beklentileri kendi başına değer taşır. Seçilen referans grubunun doğru kabul ettikleri, çocuğun gözünde de doğrudur. Buradaki tutum sadece sosyal düzen ve beklentilere uymak değil aynı zamanda onlara sadakattir. Mevcut sosyal düzenin korunması ve desteklenmesi ve bu düzenin kurum ve gruplarıyla özdeşleşmek önemlidir. Bu dönemde benmerkezcilik yerini eşduyum/empatik düşünceye bırakmıştır. Birey için aile, grup ve ulusun beklentileri her şeyden önemlidir¹⁰⁵. Bu düzey iki evreden oluşur:

3. Evre: İyi Çocuk Eğilimi: Bu evre 10-15 yaş çocuklarını kapsar. Başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ve onların beğeni ve takdirlerini kazanan çocuk olmak için kurallara uyma eğilimindedirler. Bu evrede iyi davranış, başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ya da onlar tarafından takdir edilen davranıştır. Yaygın

¹⁰² Nuray Senemoğlu, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Gazi Kitabevi, Ankara 2002, s. 71.

¹⁰³ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 334; Çileli, **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, s.49

¹⁰⁴ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 334; Çileli, **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, s.49

¹⁰⁵ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 335; Senemoğlu, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, s.72

davranış normlarına uyma ön plandadır. Davranış niyete göre değerlendirilir. “İyi niyetli olmak” önem kazanır. Güven, sadakat, saygı, karşılıklı ilişkilerin devamlılığı ve minnettarlık önemlidir¹⁰⁶.

4. Evre: Kanun ve Düzen Eğilimi: Normal şartlar altında 15-18 yaş çocukları bu evrenin özelliklerini taşımaları gerekir. Temel hedef toplum düzenini korumak ve toplumun refahını düşündürmektir. Bu evrede önemli olan, başkalarını memnun edecek davranışlar değil, yerleşmiş kurallar ve sosyal düzeni korumaktır. Doğru davranış, görevini yapmak, otoriteye saygı göstermek ve kural ve yasalara uymaktır. Kurulu sosyal düzen eleştirilmeden kabul edilir¹⁰⁷.

Gelenek Üstü (Özerk ya da İlkeli) Düzey: Bu düzeyde geçerliği ve uygulanırlığı olan ahlaki değerleri ve ilkeleri, bunları ortaya koyan grup ya da kişilerin yetkilerinden ve kişinin bu gruplarla özdeşleşmesinden bağımsız olarak tanımlama çabası görülür. İlk düzeyde otorite kişinin tamamen dışındadır. İkinci düzeyde, kişi otoriteyi içselleştirmiştir, ancak sorgulamaz. Bu üçüncü düzeyde ise kişisel otorite oluşur. Kişi, kendi seçtiği, üzerinde düşündüğü ahlak ilkelerine yargılarda bulunur¹⁰⁸. Bu düzede de iki evre vardır:

5. Evre: Kontrat ve Yasaya Uygunluk Yönelimi: 20 yaş ve sonrası için bu düzey geçerlidir. Bu dönemde toplumu aşan, toplumun üstünde bir bakış açısı vardır. Bu evrede doğru davranış, insan hakları ve toplum yararı gözetilerek toplum tarafından incelenip kabul edilmiş ilkelere uygun davranıştır. Bireylerin fikir ve değerlerinde farklılıklar gösterdiği bu evrede, görüş birliğine varma teknikleri önemsenir. Ancak doğru ve yanlışın kişisel değer sorunu olduğu da kabul edilir. Yasal görüş kabul edilmekle birlikte, topluma daha fazla yarar sağlayabilmek için yasaların değişebileceğine inanılır¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 335; Çileli, **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, s.50; Senemoğlu, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, s.72.

¹⁰⁷ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 335; Çileli, **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, s.51.

¹⁰⁸ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 335.

¹⁰⁹ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 335-336; Çileli, **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, s.53.

6. Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi: Ahlaki gelişimin en üst evresidir. Bu evrede kişinin ahlaki yargılarını kanunlar değil, evrensel ahlaki ilkeler olan eşitlik, adalet, insan hakları, dürüstlük, insana saygı gibi kavramlar belirler. Bu en yüksek evrede doğru ve yanlış, sosyal düzenin yasa ve kuralları ile değil, kişinin kendi vicdanı ile kendi geliştirdiği ahlak ilkeleri ile tanımlanır. Bu ilkeler somut ahlak kuralları olmayıp genel soyut ilkelerdir. Bu evrede bireyin haklarına saygı esastır¹¹⁰.

Kohlberg'e göre ahlak gelişimi belirtilen bu evrelerin sırasına göre olur ve bu sıralama değişmez. Bunun nedeni, her evrede bir önceki evrede erişilen ahlak gelişiminin bir sentezinin yapılması ve onun ilerisine erişilmesidir. Ancak, her birey altıncı evreye kadar çıkamayabilir. Hatta Kohlberg'in kendi araştırmalarına göre yetişkin bireylerin çoğu dördüncü evrede kalmaktadır¹¹¹.

Kohlberg, anti-davranışçı yaklaşımıyla oluşturduğu ahlak gelişim kuramı ile birlikte devrim yaratmıştır. Ahlak gelişimi alanına, bireysel ahlaki gelişim evrelerini izlemeyi önererek büyük bir katkıda bulunmuştur. Kohlberg de Piaget gibi ahlaki gelişim evrelerinin değişmez sırayla gittiğini söylemiş, bireysel farklılıklara göre evrelerin geçiş hızının farklı olabileceğini belirtmiştir¹¹². Ancak Kohlberg'in kuramı bilişsel bir kuram olduğu için ahlak gelişiminde davranışlardan çok düşünce ön plana çıkarıldığı için eleştirilmiştir. Kuramında özellikle düşünce-davranış boyutunda ortaya çıkabilecek tutarsızlıklara değinmediği belirtilmektedir¹¹³.

Kohlberg'in en çok eleştirildiği noktalardan biri de, kuramının evrensel olduğunu belirtmesine karşın, kuramın öznel ya da kültürel değer yargıları içermesidir. Kuramda bireyci bir yanlılık söz konusu olup, paylaşımcı bir yaklaşım önemsenmez. Snarey (1987) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ahlak gelişiminin Kohlberg'in öne sürdüğünden çok daha fazla kültüre bağımlı olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı

¹¹⁰ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 336; Senemoğlu, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, s.73

¹¹¹ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 336.

¹¹² Çam ve arkadaşları, s. 1213.

¹¹³ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 341.

kültürlerde yapılan araştırmalarda kuramın, Kohlberg'in iddia ettiği gibi bir evrensellik içermediği gzlemlenmiřtir¹¹⁴.

Kohlberg'i, erkek örneklemeden elde ettiği bulguları kadınlara da genellemek ve kadınların ahlaki yargılamadaki farklılığını ihmal etmekle eleştiren Gilligan, ne sürdüğü bakım ve adalet ahlakının kökenlerinin; çocukluk dönemlerindeki bağlanma figürüyle ve ilişkilerle ilgili deneyimlerde ve toplumlardaki kız ve erkek çocuklara yönelik farklı eğitim ve uygulamalarda yattığını belirtmektedir. Buradan hareketle Gilligan, Kohlberg' in sınıflamasına göre kızların ahlaki yargılamasının üçüncü aşamasından sonra erkeklerden daha düşük düzeyde olma eğilimini dile getirmektedir. Kohlberg'in üçüncü evresi yeniden hatırlanırsa; geleneksel düzeydeki iyi kız/iyi oğlan evresi; ilişkiler temelli, başkalarına iyilik etmenin ve sosyal kabulün önemli olduğu bir evredir. Gilligan, bu evreden sonra toplumun beklentilerine ilişkin cinsiyet farklılıklarının açık hale geldiğini ve onay görme çabasında olan kızların Kohlberg'in ahlak gelişimi sınıflamasındaki üçüncü evreyi aşamadıkları yönünde değerlendirildiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle de Gilligan Kohlberg'in evre anlayışının evrensel olmadığını belirtmekte ve bu kurama çok önemli bir eleştiri getirmektedir¹¹⁵.

Görüldüğü üzere, ahlak sorunu kişisel ve toplumsal etkenlerin birbiri içine girdiği bir sorun olarak belirlemektedir. Çeşitli kuramlar özellikle de bilişsel gelişmeyi ön plana çıkaran Kohlberg'in yaklaşımı bu konunun ayrıntılarına ışık tutmuş ve araştırmaya yönelik kavramlaştırmaları sağlamıştır. Bu kurama yönelik eleştirel bakış da özellikle kültürlerarası araştırmaların yapılmasına yol açmış ve bu alanda ciddi bilgi birikimine katkıda bulunmuřtur¹¹⁶.

¹¹⁴ Kağıtbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 341.

¹¹⁵ am ve arkadaşları, s. 1214.

¹¹⁶ Kağıtbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 343.

2.4. Ahlak Gelişimini Etkileyen Faktörler

Ahlak gelişimi, çocukların belirli davranışlarını doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları sürecidir¹¹⁷.

Ahlaki gelişimi, temelde biyolojik, psikolojik ve sosyal olmak üzere birçok faktörün etkisi altında devam eden bir süreçtir. Aşağıda bu süreçteki değişkenlerden, çalışmamızla ilgili olanlarına yer verilmiştir.

2.4.1. Kalıtım ve Çevre

Kalıtım ve çevre, insanlar arasındaki benzerliklerin ve ayrılıkların iki önemli kaynağıdır. İnsanlardan bazıları kalıtımın, bazıları ise çevrenin insan kişiliğini daha çok etkilediği kanısındadırlar. Kalıtım, çoğalma sırasında ana ve babada bulunan bir takım özelliklerin, genler yoluyla genç kuşağa geçmesi olarak tanımlanırken; çevre ise dış çevreden gelip insan davranışlarını ve kişiliğini etkileyen bütün etmenler olarak ifade edilmektedir¹¹⁸.

Bireyin kişilik gelişimi ve davranışları üzerinde kalıtım mı yoksa çevre mi daha etkilidir? Sorusuna cevap arayan araştırmalar göstermiştir ki, insanın tabiatı ve davranışları üzerinde hem kalıtımın hem de çevrenin etkisi vardır. Bireyin gelişiminde, yalnız kalıtımın ya da yalnız çevre etkilerinin rol oynadığı iddia edilemez. Ancak fizyolojik ya da psikolojik bir özelliğin ne ölçüde gelişebileceğini belirleyen faktör kalıtımdır. Kalıtım, insan gelişiminin alt ve üst sınırlarını belirler. Kalıtım ve çevre sürekli bir alış-veriş içerisinde. Gelişim, kalıtım ile çevrenin sürekli etkileşimi neticesinde meydana gelir¹¹⁹.

Kalıtım ve çevre konusunda yapılan araştırmaların sonuçlarına göre; insanların fiziksel özellik ve yetenekleri üzerinde kalıtımın çevreye göre daha çok etkili olduğu

¹¹⁷ Bekir Onur, **Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm**, İmge Kitabevi, Ankara 2000, s.173.

¹¹⁸ Feriha Baymur, **Genel Psikoloji**, İnkılap Kitabevi, 13.Baskı, İstanbul, 1994, s. 223.

¹¹⁹ Mustafa Şengün, Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı:23, Samsun 2007, s. 202.

ortaya çıkmıştır. Özellikle zeka üzerinde kalıtımın, çevresel etkenlerden daha çok rol oynadığı gözlenmiştir. Utangaçlık, iyimserlik, kötümserlik gibi ahlak ve karakter nitelikleri üzerinde ise çevrenin kalıttan daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır¹²⁰.

Ahlak kuralları, ahlakın doğuştan değil, sonradan kazanılan bir değer olduğunu gösterir¹²¹. Eğer ahlaki yargının, iyi ve kötünün neler olduğu bilinci kalıtımsal olarak doğuştan getirilmiş olsaydı, çocukların davranışlarına müdahale etme ve onları yönlendirme ihtiyacı duyulmazdı. Ayrıca bütün toplumlarda da ahlak kuralları farklılık göstermezdi¹²². İnsanın biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimleri, ahlaklı bir kişilik sahibi olmasına elverişlidir. Küçük yaşlardan itibaren insanda ahlaki değerlere karşı ilgi ve istek vardır. Davranışlar iyi-kötü, doğru-yanlış gibi ahlaki yargılar şeklinde değerlendirilir. Bu yargıları insanlara öğreten yine insanlardır. Daha küçük yaşlardan itibaren ebeveynler çocukların davranışlarına yön verirler¹²³.

Genler yoluyla genç kuşağa aktarılan kalıtımsal tüm özelliklerin ahlak gelişiminde direk etkisinden söz edilemese de, ahlaki gelişimi etkileyen cinsiyet, zeka, yetenek gibi bazı kalıtımsal faktörler, ahlak gelişimi üzerinde oldukça etkilidir.

Kalıtım yoluyla belirlenen cinsiyet, zeka ve yetenek farklılıklarının, bireyler arasında farklı kişilik özellikleri geliştirmelerine neden olduğunu, bu konuda yapılan bazı araştırmalar ortaya koymaktadır. Nitekim cinsiyete göre; kız çocuklarının erkeklerden daha empatik, duyarlı, pasif, bağımlı, uysal, başkalarına yardımcı olan, yakın ilişki kurabilen bireyler olmalarına karşılık; erkek çocukların kızlara oranla daha baskın, az sorumlu, duygularını daha az ifade eden, saldırgan ve atılgan oldukları belirtilmektedir. Zekaya göre; sosyal zekaya sahip bireyler, insanları anlayabildikleri, kişilerarası ilişkileri görebildikleri ve bunlara göre insanlara davranabildikleri ortaya çıkmaktadır. Yeteneğe göre ise; farklı birtakım gizilgüç sahibi bireylerde bilimsel icat, sanat vb. yaratıcı davranışlar görülebilmektedir¹²⁴.

¹²⁰ Baymur, **Genel Psikoloji**, s. 224.

¹²¹ Çileli, **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, s. 165.

¹²² İbrahim Alaettin Gövsa, **Çocukta Duygusal Gelişim**, Hayat Yayınları, İstanbul, 1998, s. 137

¹²³ Şengün, **Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri**, s. 203-204.

¹²⁴ Şengün, **Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri**, s. 203.

2.4.2. Aile

Anne, baba, çocuklar ve bazen de yakın akrabaların sıkı bir hayat birliği oluşturacak şekilde toplanıp birleştiği, biyolojik, psikolojik, hukuki, ahlaki, ekonomik, kültürel ve dinî bağlara dayalı en küçük sosyal birime aile denir¹²⁵.

Aile, çocukların sosyo-kültürel kişiliğini etkileyen birincil sosyal çevre grubudur. Sevgi, saygı, itaat, fedakârlık, paylaşma, yardımlaşma gibi değerlerle birlikte din, ailede aynı anda kazanılır. Kimliğin şekillenmesinde başlıca faktör olması sebebiyle, kuşaklararası aktarım, inançların şekillenmesinde temel faktördür¹²⁶.

Aile, ahlaki gelişim sürecinde ilk ve en önemli ahlaki otorite kaynağıdır. Özellikle ilk çocukluk yıllarında aile, toplum normlarını, ahlaki değerlerini çocuğa aktarmak için gerekli olan model ve örnekleri sağlar, onu doğru davranışa motive eder. Davranışların kazanılmasında önemli rolü olan ödül ve ceza yöntemlerinin kullanıldığı ilk ortam ailedir. Babanın, aile içinde karar veren, çocuklara sınırlamalar getiren ve onları disipline eden bir rolü vardır. Anne ise, aile bireylerinin ihtiyaçlarını karşılar, onlar arasındaki duygusal tutum ve davranışlarda bütünleştirici ve uzlaştırıcı rolü üstlenir. Böylece çocuk anne-babası ile özdeşim yoluyla onlara ait değerleri benimser¹²⁷.

Anne-babanın terbiyesi, çocuğun kazanacağı ahlaki niteliklerin belirlenmesinde önemli rol oynar. Eğer çocuk anne-babası tarafından iyi ve güzel ahlaki nitelikler ile yetiştirilirse çocuk iyi ahlaklı bir kişi olur, aksine kötü ahlaki nitelikler ile yetiştirilirse kötü ahlaklı bir kişi olacaktır. Ancak, şu gerçek unutulmamalıdır ki, her anne-baba çocuğunun, önce doğru konusunda derin bir hassasiyete, sonra doğru

¹²⁵ Yener Özen, Etik mi? Ahlak mı? Modernite mi? Medeniyet mi?, **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl:3, Sayı:5, Diyarbakır 2011, s. 75.

¹²⁶ Abdurrahman Kurt, Dindarlığı Etkileyen Faktörler, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 18, Sayı:2, Bursa 2009, s. 3.

¹²⁷ Şengün, **Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri**, s. 204.

yargılama ve sonunda doğru olduğuna inandığı şeyi yapma yeteneğine sahip olmasını ister¹²⁸

Ahlaki gelişimi olumsuz yönde etkileyen en önemli unsurların başında ise anne veya babanın yokluğu gelmektedir. Baba, erkek çocuk için ahlaki değerlerin kazanılmasında bir aktarıcı olarak görev yapar. Bu nedenle, babanın yokluğu, erkek çocuklarının ahlaki gelişimlerinde olumsuz etki yapmaktadır¹²⁹. Anne yokluğunun ise hem kız hem de erkek çocuğun bütün olarak gelişimi üzerinde olumsuz etkisi olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda davranış bozuklukları ve anne yokluğu arasında önemli bir ilişki olduğu saptanmıştır¹³⁰.

2.4.3. Eğitim

Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir¹³¹. Eğitimin nihaî amacı, ahlaklı bireyler yetiştirmektir¹³². Ahlâk ile eğitim arasında çok sıkı bir bağ bulunmaktadır. Çünkü eğitimin amacı kişinin davranışlarını istenen ya da beğenilen yani toplumsal açıdan değer taşıyan yöne doğru yöneltme etkinliklerinin tümüdür. Ahlâk kuralları da doğuştan değil sonradan kazanılan değerlerdir. Çocuk doğduktan sonra, ahlâk kurallarını önce sezer, sonra anlamaya başlar ve daha sonraları da yorumlamaya ve uygulamaya çalışır. Bu da bir eğitim süreci ile gerçekleşir. Buna göre çocuğun ahlâk kurallarına uyması bir eğitimin sonucudur¹³³.

Eğitim ile ahlak arasında belirleyicilik bakımından karşılıklı, yakın, ayrılmaz, derin ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Toplumda yerleşik olan ahlaki değerler, düşünce, tutum ve davranış şekilleri toplumun yetişmekte olan genç üyelerine ancak eğitim vasıtasıyla aktarılabilir. Eğitim, toplumsal düzenin, barış ve huzur ortamının

¹²⁸ Özen, s. 76.

¹²⁹ Fulya Temel ve Ayşe B. Aksoy, **Ergen ve Gelişimi Yetişkinliğe İlk Adım**, Nobel Yayınları, Ankara 2001, s. 81.

¹³⁰ Recai Doğan, Cemal Tosun, **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2002, s. 46.

¹³¹ Selahattin Ertürk, **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, Ankara, 1982, s. 12.

¹³² Adnan Kulaksızoğlu, **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul 1998, s. 87.

¹³³ Cavit Binbaşoğlu, **Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları**, MEB Basımevi, İstanbul 2000, s. 221.

sağlanmasına yardımcı olan ve bu sayede toplumun devamlılığını sürdürmesine katkıda bulunan önemli bir araçtır¹³⁴.

Eğitim, bireyin ahlaki gelişimini etkileyen önemli dinamiklerden biridir. Birey, yedi yaşına kadar ailede kazandığı duygu, düşünce, yargı, bilgi, beceri, alışkanlıklar gibi özellikleriyle okul hayatına başlar. Okulda ise öğretmenlerinden ve arkadaşlarından hergün yeni ve farklı şeyler öğrenmek suretiyle değişik özellikler kazanır ve gelişir¹³⁵. Okul, bir taraftan öğrencilere ahlaki rol ve sorumluluklarının gerektirdiği davranışları öğretirken, diğer taraftan onların bu rollerin bir kısmını yaparak, yaşayarak uygulayabilmelerine imkân sağlar. Böylece toplumla uyumlu, işbirliği duygusuna sahip, hak ve sorumluluklarının sınırını iyi bilen ve ona göre davranan ahlaklı bireylerin yetişmesi sağlanır¹³⁶.

Okulda ahlâk eğitimi konusunda öğretmenlerin fonksiyonu büyüktür. Öğretmenin kişilik özellikleri, öğrencileri ele alış biçimine yansır. Kullandığı disiplin yöntemlerinde, ödüllendirdiği ve cezalandırdığı bir davranışta öğretmenin kişilik özelliklerini görmek mümkündür. Olması gereken öğretmen tipi; anlayışlı, açık fikirli, ahlâki inançlarında ve fikirlerinde gerçekçi davranandır. Bu tip öğretmenlerin, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdıkları, öğrencilerini yaratıcılık çabaları konusunda destekledikleri ve sorumluluk duygularını geliştirmeye çalıştıkları saptanmıştır. Ahlâk eğitiminde öğretmen öğrencilerin yaptığı istenmeyen davranışları gözden kaçırmamalı ve düzeltmeye çalışmalıdır¹³⁷.

Başarılı bir ahlak eğitimi için ayrıca, yeni neslin ve zamanla birlikte değişen insanın, evrensel prensipler ışığında yeniden ıslah edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, toplumsal yapıdaki gelişme ve değişmelere paralel olarak eğitim alanında da değişimin ortaya çıkardığı yeniliklere ayak uydurabilmek ve ihtiyaçları karşılayabilmek için eğitim programlarını yeniden ele almak ve değerlendirmek önemlidir. Küreselleşme

¹³⁴ Özen, s. 79.

¹³⁵ Şengün, **Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri**, s. 207.

¹³⁶ Özen, s. 80.

¹³⁷ Kadir Ulusoy, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlâk Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt: V, Sayı:13, İstanbul 2007, s. 157.

olgusunun da etkisiyle bilgi ve teknolojinin değerler alanında ortaya çıkardığı -genetik kopyalama, organ nakli, siber suçlar gibi- sorunların ahlaki boyutlarının tartışıldığı günümüzde, ahlak eğitimi anlayışının, sorunların çözümüne yönelik ihtiyaçlar dikkate alınarak, okul sistemleri ve programlarının yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç vardır. Zira eğitim vasıtasıyla toplumsal ve ahlaki değerleri içselleştiren çocuklar ve gençler, zamanla bu değerlere süreklilik ve esneklik kazandırarak çağın koşullarına uygun ve geleceğe dönük yeni değerler üretme gücüne fazlasıyla sahiptir¹³⁸.

2.4.4. Akran ve Arkadaş Çevresi

İnsanlar, çeşitli sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını ancak herhangi bir gruba dahil olarak giderebilirler. Çünkü grup üyeliği, kişiye sosyal bir belirlilik kazanmasına ve psikolojik açıdan duygusal bir denge oluşturmaya yardımcı olur. Bu grupların bir türü de akran ve arkadaş gruplarıdır. Akran ve arkadaş grupları genellikle yaşları ve konumları aynı olan üyelerden oluşur. Benzer sosyo-ekonomik düzeyleri, din ve etnik kökenden kişileri kapsar. Grup üyelerinin amaçları, ilgileri, beklentileri, değerleri, ilkeleri ve iletişim biçimleri ortaktır¹³⁹.

Birey, akranları ile yaşamayı öğrenme ve iyi ilişkiler kurma çabası içine girer, arkadaş grubu etkinliklerine katılır. Arkadaşlık ilişkileri gencin toplumsallaşmasına öncülük eder. Arkadaşlık kurabilmek ve onu sürdürebilmek, genç için başlı başına bir başarı ve ruh sağlığının bir ölçüsüdür. Arkadaş grubu içinde genç, zekâsıyla, spor ve sanatsal yetenekleriyle kendini kanıtlar. Toplumsal becerilerini geliştirir, yardımlaşmayı, paylaşmayı, duygusal alış-verişe girerek dostluk bağları kurmayı ve insanlarla geçinmeyi öğrenir, kendini tanır, kişiliğini sınar ve geliştirir. Akran ve arkadaş grubu içinde gençler, ortak düşünmeyi, hissetmeyi, birlikte karar verip birlikte hareket etmeyi ve daha pek çok davranışı öğrenirler. Grup elemanları arasında karşılıklı güven, saygı ve uyum söz konusudur¹⁴⁰.

¹³⁸ Özen, s. 80-81.

¹³⁹ Şengün, *Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri*, s. 205.

¹⁴⁰ Özen, s. 76.

Birey ne kadar “özgür” ve kişiliği ne kadar “kuvvetli” olursa olsun, mensup olduğu grupların ortak normları, inançları ve adetleri onu bağlamakta, ona şekil vermekte ve onu yoğurmaktadır¹⁴¹. Akran ve arkadaş çevresinin davranışlarını aynen taklit etmeleri, ahlaki gelişim açısından çocukları ve gençleri olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Eğer bu çevre, ahlaki bozuk ve uyumsuz davranışlar gösteren kimselerden oluşmuşsa, onlar da ahlak dışı davranışları alışkanlık haline getirirler¹⁴².

2.4.5. Ekonomi

Ekonomi, insanların sınırsız gereksinimlerini karşılamada, kıt kaynakların alternatif kullanım yollarını inceleyen bir sosyal bilim dalıdır. Bununla birlikte ekonomi, insanın dışında sadece mal, para akımı, kuruluşlar ve yalnız dış verilerin bir araya gelişinden ibaret değildir. Ekonomi, insanların dünya görüşünü meydana getiren altyapının muhtelif köşe taşlarından biridir¹⁴³.

Üretim-tüketim, mal ve hizmet alış-verişi, işbirliği ve işbölümü gibi ekonomik ilişkiler, bireylere farklı ahlaki amaç ve ilkeler arasında seçim imkânı sunarak daha kalıcı ve daha işlevsel ahlaki değerlerin oluşmasına zemin hazırlar. İnsanlar tarafından daha çok kabul gören ahlaki değerler, toplumda yerleşip yaygınlaşırken diğerleri elenir¹⁴⁴.

Günümüz kapitalist toplumlarında, kişiler ve gruplar arasında rekabet esasına dayalı ilişkiler insanları toplumsal hedeflerden çok kişisel çıkar hedeflerine yöneltmiştir. Ekonomik eşitsizliğin mevcut olduğu bu tür sosyal yapılarda, gelir düzeyi yüksek olanların yaşantısına özenen insanlar müthiş bir bencillikle servet ve iktidarın sahibi olma yarışı içine girerler. Bu tür ekonomik sistemlerde insanlar, çalışma, kazanç ve tasarruf ile dünya zevklerinden vazgeçme olarak ekonomiyi insan yaşamının en yüce amaç ve hedefi haline getirerek, ahlaki değerleri geliştirmeyi ihmal ederler¹⁴⁵.

¹⁴¹ Şahin Doğan, Dini Tutumların Oluşmasına Etki Eden Sosyo - Kültürel Faktörler, **Toplum Bilimleri Dergisi**, Cilt:4 Sayı:8, Ankara 2010, s. 116.

¹⁴² Mustafa Köylü, **Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri**, Etüt Yayınları, Samsun 2000, s.2.

¹⁴³ Özen, s. 78.

¹⁴⁴ Ömer Demir, **İktisat ve Ahlak**, Liberte Yayınları, Ankara 2003, s. 228.

¹⁴⁵ Şengün, **Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri**, s. 212-213.

Ekonomik olarak refah seviyesine yükselme hedefi, bireylerin ahlaki tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Ekonomik sorunlar da bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerini etkiler. Bu konuda etkili en önemli sorunların başında, işsizlik gelmektedir. İşsizlik, sadece ülkenin üretim, gelir ve refah düzeyinin gerilemesine neden olmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerde sağlık problemleri, ortalama ömrün kısalması, sosyal ve ahlaki ilişkilerde bozulma, aile ve toplum yaşamında çözülme gibi biyolojik, psikolojik, sosyal ve ekonomik sorunlara neden olmaktadır. İstihdam olanaklarının darlığı ve işsizlikten kaynaklanan sorunların ortaya çıkardığı bireysel ve toplumsal huzursuzluklar ise, hırsızlık, gasp, dolandırıcılık, rüşvet, zimmet, şiddet, intihar gibi artan suç oranları ve ahlak dışı davranışlar şeklinde ortaya çıkmaktadır¹⁴⁶.

Çocukların ve gençlerin ahlaki yeteneklerini geliştirecek ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlayacak bir ortamın oluşturulması yine güçlü bir ekonomik yapı ile mümkün olur. Bu nedenle toplumun bütün kesimlerinin sosyo-ekonomik düzeyinin birbirine yaklaştırılması, eğitim hizmetlerinden eşit şekilde faydalandırılması ve sosyo-kültürel gelişme amaçlı faaliyetlerin toplumun tüm kesimlerine ulaştırılması ahlaki davranışlar üzerinde de pozitif etki yaratır¹⁴⁷.

2.4.6. Aile Tutumları

Doğumdan itibaren çocuk, etrafını saran fiziki ve sosyal çevreye uyum savaşı verirken, bu çabasında en büyük desteği anne ve babasından alır. Çocuk, kendini ifade edebilmeyi, kendi kendini yöneten bir birey olabilmeyi ailesinden öğrenir. Özellikle anne-baba, çocuğun kişiliğinin oluşumunda temel rolü olan özdeşim modelleridir. Çocuk bu özdeşim modellerini kendine örnek alır ve adeta onların yaşam biçimlerini taklit eder¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Özen, s. 78.

¹⁴⁷ Şengün, *Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri*, s. 214.

¹⁴⁸ Haluk Yavuzer, *Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Anne-Baba Roller*, “Yaygın Ana Baba Tutumları”, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2003, s. 67.

Çocuklar hem genel birtakım tutumları, hem de özel bazı davranışları, anne-babayı gözleyerek öğrenirler. Bir erkek çocuk babasını gözleyerek erkek gibi davranmayı öğrenir. Annesini model alan bir kız çocuğu da, bir kadın gibi davranmayı öğrenir. Kısacası, örnek alma süreci içindeki çocuklar, anne-babanın birçok kişilik özelliğini taklit ederken, ahlaki ve kültürel değer ve standartlarını da benimsemektedirler. Farklı anne baba tutumları çocuklara içinde yaşadıkları aile ortamı ile sosyalleşme imkanı vererek, çevreye karşı nasıl bir tepki geliştirerek, problem çözme ve yaklaşımları ile ilgili öngörülerini de sunmaktadır. Çocuklar böylece bir prototip içinde gelecekte yaşayacakları dünyaya hazırlanmaktadır¹⁴⁹.

Çocuk ve gençlerin sahip oldukları ahlaki nitelikler, anne-baba tutumlarının bir yansımasıdır. Ailede, çocuk ve gençlerin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen en önemli faktör anne-baba tutumlarıdır. *Demokratik anne-babalar*, birbirleri ve çocukları ile ilişkileri sevgi ve saygı temeline dayanan, aile içindeki sorunları buyruklarla değil, konuşarak ve birbirine danışarak çözümleyen, çocuklarına söz hakkı veren ılımlı anne-babalardır. *Otoriter anne-babalar*, küçüklüğünden beri çocuğuna yeterli sevgi ve sevecenlik göstermemiş, çocuğunu sürekli baskı ve kontrol altında tutan, kurallara sıkı sıkıya uymasını bekleyen, çocuk adına her türlü kararı kendisi alan ve çocuğun da bu kararlara uymasını bekleyen, çocuğunu eleştiren, azarlayan ve aşağılayan anne-babalardır. *Aşırı koruyucu* anne-babalar, çocuğuna büyük bir sevgiyle bağlanmış ve yalnız çocuk için yaşıyorlarmış gibi tüm yaşamlarını ona göre düzenlemiş, çocuğun bir dediğini iki etmeyen ve davranışlarını büyük bir hoşgörü ve tolerans ile karşılayan, çok verici ve çok koruyucu anne-babalardır. *İlgisiz anne-babalar*, çocuğuna karşı ilgisiz, maddi ve manevi gereksinimlerine karşı duyarsız, sevgi ve şefkati yetersiz, disiplini gevşek ve tutarsız olan anne-babalardır¹⁵⁰.

Belirli boyutlarda yoğunlaşan anne babaların çocuklarına karşı uyguladıkları tutumlarının bir kısmı olumlu iken, bir kısmı da olumsuz olarak değerlendirilir. Bu tutumlar çeşitli şekillerde sınıflandırılmakla birlikte demokratik, koruyucu, otoriter ve

¹⁴⁹ Osman Özdemir ve arkadaşları, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, “Kişilik Gelişimi”, **Psikiyatrik Eğitim ve Güncelleme Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 4, 2012, s. 568, <http://www.cappsy.org/> (05.04.2013)

¹⁵⁰ Mustafa Şengün, Anne-Baba Tutumuna Göre Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri, **Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:12, Sayı: 23, Çorum 2013, s. 204.

ilgisiz anne baba tutumu olmak üzere dört başlık altında gruplandırılabilir. Otoriter, aşırı koruyucu, aşırı serbest ve ilgisiz aile tutumları olumsuz iken, demokratik tutumlar olumlu olarak değerlendirilmektedir. Demokratik aile tutumları dışındaki tüm diğerleri, çocukların karakter ve ahlaki gelişimi üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Belirlenmiş aile tutumları dışında, anne babanın benzer tutumlar sergilememesi, yetiştirme tutumlarındaki tutarsızlık, ödül ve ceza dengesinin bozuk olması, aile içi iletişim ve eş ilişkilerinin bozuk olması gibi olumsuz davranış örnekleri de yine çocuklardaki karakter ve ahlak gelişimini olumsuz etkileyen faktörler içinde sayılabilir¹⁵¹.

Çocuğun kişilik ve benlik kavramının gelişmesinde otoriter ve ilgisiz tutuma göre, demokratik tutum daha çok olumlu bir etki yapmaktadır. Çocuk için iyi bir anne-baba tutumu, ne tam serbest, ne de serbest ve baskıcı olmayan; bu tutumların dengeli bir karışımı olan tatlı-sert bir tutumdur. Tutarlı, dengeli sevgi ve ilgi çocuğun kendine güvenini ve benlik saygısını yükseltir. Anne-babalar, çocukların hayattaki tutumları, inançları, değerleri, benlik kavramları ve kişilik özellikleri için birinci derece referans kaynaklarıdır¹⁵².

2.4.7. Yerleşim Yeri

Coğrafi bölge ve fiziki çevrenin, insanın sosyal ve psikolojik karakterleri üzerinde önemli bir etkisi vardır. İbn Haldun'un Mukaddime'sinde, toplumları kategorize ederek üzerinde önemle durduğu kavramlar olan bedevi (göçebe-kırsal) ve hadari (yerleşik-şehirli) tarzındaki yaşam türlerinin, insanların hem sosyal yapılarını hem de dini düşüncelerini doğrudan etkilediğini belirtilmektedir. İbn Haldun kırsal hayat süren insanların daha saf, bedenlen daha temiz, ahlaken aşırılıktan uzak, dürüst, namuslu, samimi, bilgi ve kavrayış yeteneklerinin daha keskin olduğunu belirtirken; şehir hayatı sürenlerin ise daha bencil, iki yüzlü, çıkarıcı ve bencil olduklarını ileri sürer¹⁵³.

¹⁵¹ Özdemir ve arkadaşları, s. 568-569.

¹⁵² Mevlüt Kaya, Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı:9, Samsun 1997, s. 201-202.

¹⁵³ İbn Haldun, **Mukaddime**, Çev: Süleyman Uludağ, Cilt:1, Dergah Yayınları, İstanbul 1991, s. 336-344.

Modern sanayileşme ile beraber büyük kentlerden kırsal kesime doğru yayılan yeni bir hayat tarzı gelişmiştir. Bu yeni dönem doğal olarak hayatın diğer alanları gibi dini hayatı da etkilemiştir. Modern toplumda insan, daha önce hiç alışık olmadığı bir hayat tarzı ile karşı karşıya kalmakta ve zaman zaman da yeni hayat tarzına uyum problemi yaşamaktadır. Köyde herkes birbirini tanır birçoğu da birbirinin akrabasıdır. Buna karşılık sanayi kentlerinde herkes farklı şehir ve köylerden geldikleri için birey kendini bir anda hiç tanımadığı veya çok sınırlı tanıdığı olan bir hayatın içinde bulmaktadır. Bu yalnızlığı en aza indirebilmek için zaman zaman aynı yerleşim bölgesine mensup ailelerden oluşan hemşerilik temeline dayalı mahalleler oluştuğu görülmektedir. Öncelikle hızlı nüfus artışı nedeniyle oluşan büyük kentlerde oldukça heterojen bir sosyal doku oluşmakta, bununla beraber doğal olarak oldukça farklı bir kültürel ortam meydana gelmekte, bir taraftan herkes şehir hayatına adapte olmaya çalışmakta diğer taraftan da hemşerileri aracılığı ile eski kültürel özelliklerini devam ettirmeye çalışmaktadır. Kırsal kesimde insanlar arasındaki ilişkiler birincil, yakın grup ilişkileridir. Buna karşılık kent hayatında, uzmanlaşma ve kurumlaşmanın neticesinde ilişkiler genellikle ikincil ve resmidir. Modern şehir hayatında komşuluk ilişkileri de oldukça sınırlıdır, hatta büyük kentlerde aynı apartmanda oturduğu halde birbirlerini hiç tanımayan (samimiyet anlamında) veya oldukça sınırlı bir merhabalaşmadan ibaret olan komşuluk ilişkilerinin bulunması kent hayatının bir gerçeğidir¹⁵⁴.

Kasaba, köy gibi küçük yerleşim yerlerinde geleneksel değerlere, örf ve adetlere sıkı sıkıya bağlılık vardır. Bu sıkı bağlılık benzer şekilde ahlaki değerler için de söz konusudur. Bu tür yerleşim yerlerinde insanlar arasındaki ilişkileri, ahlak kuralları belirler. Kasaba ve köy yaşamında, insanların ahlak kurallarına uymaları konusunda görülen toplumsal baskının rolü ve etkisi şehirdekine oranla çok daha fazladır. Geleneksel değerlerden uzak şehir hayatında ise, ahlak kurallarına uyulması konusunda görülen sosyal kontrol ve toplumsal baskı küçük yerleşim yerlerindeki kadar hissedilmez. Şehir hayatındaki ilişkiler insanlar arasındaki zihinsel anlamdaki mesafeleri arttırmış ve buna bağlı olarak manevi ve ahlaki bağlar zayıflamış, bireysellik ve bencillik bir kültürel yaşam tarzı haline dönüşmüştür. Şehir hayatı, gençlerin ahlaki

¹⁵⁴ Doğan, s. 118.

gelişimini olumsuz yönde etkilemekte, onların fedakarlıktan uzak, çıkarıcı, bencil ve sorumsuz bireyler haline gelmelerine neden olabilmektedir¹⁵⁵.

2.4.8. Kültür

Doğanın dışında insanın yarattığı her şeye, genel anlamda kültür diyebiliriz. Genel anlamdaki kültürün çok kapsamlı ve karmaşık olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim kültürün; toplumu oluşturan insanın öğrendiği, bilgi, sanat, gelenek, görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütün olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda kültür; toplum, insan, eğitim süreci ve kültürel içerik gibi değişkenlerin bir işlevi olarak görülmektedir. Böylece kültür, işlev anlamına gelmektedir. Bu işlevin kapsamını toplum, insan, içerik ve öğrenme oluşturmaktadır. Kültür, doğumdan sonra kazanılır ve öğrenilir. Öğrendiği bilgileri ve kazandığı alışkanlıkları, kendisinden sonra gelenlere aktarabilen tek varlığın insan olduğunu söyleyebilir¹⁵⁶.

Ahlaki gelişimi etkileyen dinamiklerin her biri kültürü meydana getiren birer unsurdur. Ahlaki gelişim, dinamiklerinin temelini kültürden alır. Kültür, birey veya toplumun yaşam tarzını biçimlendiren örf, adet, gelenek ve görenekler ile alışkanlıklar, davranışlar ve inançlar toplamıdır. Kültür, bir toplumun tüm yaşam biçimidir ve nesilden nesile eğitim ile aktarılan toplumsal bir mirastır¹⁵⁷.

İnanç ve tutumların oluşmasında kültürel çevrenin büyük önemi bulunmaktadır. Bu nedenle sosyologlar, eğitimciler ve daha birçokları fertteki inanç ve tutumların oluşmasını açıklamak için çevrenin kültürel yönüne ayrı önem verirler. Örnek olarak belli inanç ve tutumların varlığı ile bireyin eğitimi, dini, toplumsal-iktisadi durumu, anne-babanın, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin inanç ve tutumları arasındaki ilişki konusunda psikolog ve sosyologlar tarafından araştırmalar yapılmıştır¹⁵⁸

¹⁵⁵ Şengün, *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*, s. 142-143.

¹⁵⁶ Özcan Demirel, Zeki Kaya, *Eğitim Bilimine Giriş*, PegemA Yayıncılık, Ankara 2007, s. 3.

¹⁵⁷ Şengün, *Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri*, s. 214.

¹⁵⁸ Doğan, s. 109.

Ahlak, bir kültür çevresi içinde kabul görmüş, belirlenmiş ve tanımlanmış amaçlarla, bu amaçlara nasıl ulaşılabileceğini ortaya koyan kurallar öbeği olarak ortaya çıkar. Dışsal olan bu kültürel amaç ve kurallar, bireyi uzun bir süre yönlendirdikten sonra, birey bu amaç ve kuralları içselleştirir, kendine mal eder, kendi amaçları ve kuralları haline getirir. Bundan sonra ise, birey rasyonel ve eleştirel bir tavır geliştirir, kural ve amaçlarını eleştiri süzgecinden geçirir ve onları nesnel bir biçimde değerlendirmesini öğrenir. Bu noktada birey, artık özerk bir kişi haline gelir. Gerçek anlamda ahlakın başladığı yer de, işte bu noktadır¹⁵⁹.

Birey, kültürel değerleri ve normları toplumsallaşma denilen bir süreç yoluyla kazanır. Birçok kültürde çocuk için toplumsallaşma kaynağı, toplumun temel davranış biçimlerini öğreten ailedir. Aileden sonra okul bireyin sosyalleşmesinde ikinci etkindir. Çocuk okulda temel becerilerini kazanır. Aile ve okul aracılığı ile çocuk toplumsal temel davranış biçimlerini pratik olarak yaşayarak öğrenir. Bu dönemde farkında olarak veya olmayarak toplumun temel değer yargılarını, inançlarını, adetlerini kısaca toplumsal davranış normlarını öğrenmiş olur¹⁶⁰.

Bireyin ahlaki düşünce ve davranışlarını, yaşadığı toplumun inanç ve değerleri belirler. Toplum, bireylerin yaratıcısı değil, fakat oluşum ve gelişim şartıdır. Birey, toplumun birçok inanç ve değerlerini zorunlu olarak benimser ve aynı şekilde birey de birtakım değerleri topluma kazandırır. Birey ve toplum ilişkilerinde karşılıklı bir oluş ve bir diyalektik akış vardır. Bu oluş zinciri çeşitli zaman ve zeminlerde, bulunduğu toplumun kendine özgü niteliklerini ortaya çıkarır. Böylece birbirinden farklı toplum türleri ve bunların yargılarıyla şartlandırılmış bireyler ortaya çıkar. Her birey, içinde doğup büyüdüğü toplumun kendine özgü niteliklerini yansıtır. Toplumsal etki ve değişimler insanların ruh yapısını, düşünme ve algılama biçimlerini, tutum ve davranışlarını da etkiler ve değiştirir. Dolayısıyla insanların ahlaki düşünce ve davranışları toplumsal etki ve değişimlere açıktır¹⁶¹.

¹⁵⁹ Özen, s. 78.

¹⁶⁰ Doğan, s. 110.

¹⁶¹ Şengün, *Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri*, s. 215.

2.5. Ahlaki Tutumların Ölçülmesi

İnsanın yaşadığı sürece aldığı eğitim, bir çok defalar karşılaştığı nesnelere, insanlar, olaylar, gruplar, inanç ve düşünce sistemleri vs. vardır. Bunların insanda uyandırmış olduğu duygular, düşünceler ve bunlar hakkında edindiği bilgiler, zamanla ahenkli ve devamlı bir bütün meydana getirir. İşte tutum kişinin herhangi bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde belirleme tarzıdır¹⁶². Smith tarafından yapılan ve günümüzde birçok sosyal psikolog tarafından kabul edilen tanıma göre ise, tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir¹⁶³.

Tutumun işlevi, insanın duygu, bilgi ve becerileri ile davranışları arasında tutarlılığı sağlamak, böylece davranışların sapmasını önlemektir. Başka bir deyişle, insan ancak tutumunun elverdiği davranışları yapar. Böylece tutumu bilinen bir insanın davranışlarının ne olacağı kestirilebilir¹⁶⁴.

Bir tutum üç ögeden oluşur, bunlar bilişsel öge, duygusal öge ve davranışsal ögedir. Bilişsel öge, o tutum objesi hakkında sahip olunan bilgileri (bunların sözle belirtilmesini) ifade eder. Duygusal öge, o tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkileri (kalp çarpmasının sıklaşması, heyecanlanma, terleme gibi fizyolojik tepkilerle, sözel tepkilerin tümünü) ifade eder. Davranışsal öge ise, o tutum objesine karşı gözlenebilen tüm davranışları (sözselsel ya da diğer davranışları) ifade eder¹⁶⁵.

İnsanların genel olarak dinle ve dini inanç, ibadet ve ahlak esaslarıyla ilgili olarak da değişik tutumları vardır. Kişinin dinle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirleme tarzı dini tutum olarak tanımlanır¹⁶⁶. Bu tanımdan hareketle ahlaki tutum, kişinin, dinin ahlaki norm ve değerlerine karşı bilgi ve inançları (bilişsel öge), bu norm ve değerlerin bütününden veya herhangi bir esasından hoşlanması ya da hoşlanmaması

¹⁶² Hüseyin Peker, **Din Psikolojisi**, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2003, s. 146.

¹⁶³ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 102.

¹⁶⁴ İbrahim Ethem Başaran, **Eğitim Psikolojisi**, Gül Yayınevi, Ankara 1998, s. 237.

¹⁶⁵ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 105.

¹⁶⁶ Peker, s. 147.

(duygusal öge) ve bu norm ve değerlere ilişkin davranışları, yani lehte ve aleyhteki bir takım faaliyetleri (davranışsal öge) şeklinde ifade edilmektedir.

Zihinsel gelişimi sağlıklı olan her insanın kendine özgü bir din ve ahlak anlayışı vardır. Onun bu anlayışı hayati süreç içerisinde oluşturup geliştirdiği sayısız tutumlardan meydana gelir. Bireyler, sağlıklı ahlaki tutumlar oluşturabildikleri gibi, sağlıklı ve istenmeyen ahlaki tutumlar da oluşturabilirler. Burada kaliteli bir eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim aynı zamanda çocuğun tutumlarına yönelik bir faaliyettir. Bu faaliyet, çocukta yeni bir ahlaki tutumun oluşmasını sağlayabileceği gibi istenmeyen bir tutumun bastırılıp yok edilmesini veya zayıf olan bir tutumun güçlenmesini de sağlayabilir¹⁶⁷.

Eğitim yoluyla çocuklarda oluşturulması düşünülen ahlaki tutumların, ölçme değerlendirme yöntemiyle de verimliliğinin kontrol edilmesi gerekir. Bu alanda hazırlanmış olan tutum ölçme metotları, bireylerin hangi objelere karşı, niçin ve ne derece eğilim gösterdiklerini ya da göstermediklerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bir tutumun doğrudan ölçülmesi mümkün olmadığı için çeşitli ölçme teknikleri geliştirilmiştir. Bu teknikler kısaca şu şekildedir.

Thurstone ölçekleri (Eşit görünen aralıklar tekniği): Thurstone (1928), sosyal tutumların ölçülebileceğini ilk defa öne süren kimsedir. Thurstone tarafından kullanılan teknikte, çok sayıda tutum cümlesinin, birbirinden eşit aralıklı farklılıklar gösteren 11 gruba ayrılması istenir. Bireyler, bir tutum objesi hakkındaki cümlelerin ne derece olumlu ya da olumsuz olduğuna karar verirler. En olumludan (1) en olumsuz (11) sıralanmış tutum cümleleri üzerinden değerlendirme yapılır¹⁶⁸.

Likert ölçekleri (Toplamalı sıralama tekniği): Likert (1932) ölçeği, tutumları ölçmek için kullanılan belki de en kolay ve direk yöntemdir. Likert ölçek kurmak için gereken dört işlem şöyledir:

¹⁶⁷ Yaşar Fersahoğlu, **Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Anne-Baba Rollerini**, “Ergenlerde Dini Tutum ve Davranış”, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2003, s. 316-317.

¹⁶⁸ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 134-135.

- Belli bir tutumla ilişkisi olduğu tahmin edilen çok sayıda tutum cümlesi (madde) bir araya toplanır.
- Bu maddeler bir denek grubuna verilir. Deneklerin bu cümlelere beş kategori üzerinden tepki vermeleri istenir: “fikrime çok uygun”, “fikrime uygun”, “kararsızım”, fikrime aykırı”, “fikrime çok aykırı”.
- Her denek için toplam puan hesaplanır. Yukarıdaki beş kategori sırasıyla 5,4,3,2,1 puan ağırlığı almak üzere, her kişinin bütün ölçek maddelerine verdiği cevaplar toplanarak toplam bir puan elde edilir.
- Ayırıcı maddeleri seçebilmek için madde analizi yapılır. Madde analizinde, tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler tutulur, diğerleri atılır. Likert ölçekleme tekniğinde bütün maddelerin aynı tutumu ölçmeleri gerekir¹⁶⁹.

Guttman ölçekleri (Birikimli ölçme tekniği): Guttman ölçeklerinde de Likert ölçeklerinde olduğu gibi, denekler çok sayıda maddeye tepkilerini belirtirler. Guttman (1950) için temel iki sorun tek boyutluluk ve üretilebilirliktir. Tek boyutluluk, bir ölçeğin bütün maddelerinin aynı tutum boyutunu ölçmesidir. Üretilebilirlik (tekrarlanabilirlik) ilkesi de tek boyutluluğun mantıksal sonucudur. Bu ilkeye göre, bir kimsenin bir ölçekten aldığı toplam puanı bilirsek, o ölçekteki her bir maddeye ne şekilde cevap verdiğini doğru tahmin edebiliriz¹⁷⁰.

Yukardaki tutum ölçeklerinin yanında, Bogardus (1925) tarafından geliştirilen “sosyal mesafe ölçeği”ni, Osgood (1957) tarafından geliştirilen “duygusal anlam ölçeği”ni de sıralayabiliriz¹⁷¹. Ancak bizim için önemli olan husus sosyal psikolojide geliştirilen bütün tutum ölçeklerini ele alıp, nasıl oluştuklarını, ne işe yaradıklarını ve değerlerini anlatmak değildir. Asıl problem, bir tutum araştırmasında, tutumların ölçülmesi için gerekli olan metod ve tekniklerin nasıl kullanılacağı meselesidir¹⁷².

¹⁶⁹ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 136.

¹⁷⁰ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 138.

¹⁷¹ Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, s. 139-140..

¹⁷² Zeki Arslantürk, **Araştırma Metod ve Teknikleri**, İFAV yayınları, İstanbul 1999, s. 173.

İnanç ve tutumların ölçülmesi bugün bütün ülkelerde bir endüstri haline gelmiştir. Tutumları, inanç ve kanaatleri bilmek istemenin temelinde, insanların davranışlarını önceden kestirmek ve kontrol etmek arzusu yatmaktadır¹⁷³.

Her araştırmada olduğu gibi, tutum araştırması da neyi, niçin ve nasıl sorularına cevap arar. “neyi?” sorusuna cevap tutumun objesini, “niçin” sorusu tutumun amacını ve hipotezlerini, “nasıl” sorusu da tutum araştırma tekniklerini kapsamaktadır. Her tutum ölçeğinin kendine özgü kurulma teknikleri vardır. Araştırmacı yapacağı araştırma için mevcut tutum ölçme tekniklerini aynen alıp uygulayabileceği gibi, bunları geliştirerek yeni bir ölçek de oluşturabilir¹⁷⁴.

Araştırmamızda tutum ölçeklerinden, bireysel veya gruplar halinde uygulanabilen Likert tipi bir ölçek tercih edilmiştir. Ölçekteki maddeler beş basamaklı “Likert Tipi” her zaman, çoğu zaman, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman şeklinde her bir madde için beş seçenekten oluşmaktadır.

Araştırmamızda, ahlaki tutum ölçeği, araştırmacı tarafından tutumun sosyal psikolojide vurgulanan üç ögesi (düşünce, duygu ve davranış) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bilişsel boyutla öğrencilerin ahlaki tutumlarının düşüncelerine ne düzeyde yansıdığı, davranışsal boyutla öğrencilerin davranışlarının ahlaki değerler tarafından ne düzeyde yönlendirildiği ve duygusal boyutla öğrencilerin ahlaki tutumlarının, duyguya hitap eden yönü tarafından ne düzeyde etkilendiği ölçülmeye çalışılmıştır.

¹⁷³ Arslantürk, **Araştırma Metod ve Teknikleri**, s. 173.

¹⁷⁴ Arslantürk, **Araştırma Metod ve Teknikleri**, s. 174.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EMPATİ İLE İLGİLİ TEORİK VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Empatinin Tanımı

Empati, ilk olarak psikiyatride ve psikolojide, söz edilen önemli bir kavramdır. Empatinin zaman içinde farklı tanımlamaları yapılmış ve farklı yönleri ön plana çıkartılmıştır. Günümüzdeki empati tanımına zaman içinde pek çok değişiklik sonucunda ulaşılmıştır.

Biz önce empatinin genel tanımlarını verdikten sonra eğitimle ilgili olan tanımlarını sıralayacağız. Empatinin çeşitli tanımları şu şekilde yapılmıştır:

Empati kavramının iki kökeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Almanca “*einflühlung*” terimidir. Almancada “*einflühlung*” kelimesi bir başkasının yerine geçebilme kabiliyeti anlamına gelmektedir. Bu kavramı ilk kullananlardan birisi olan Alman psikolog Tpedor Lipps, “*einflühlung*”u şöyle tanımlamıştır: “Bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi, bu yolla o nesneyi kendi içine alarak anlaması sürecine “*einflühlung*” adı verilir”¹⁷⁵. Empati kavramının diğer kökeni ise Yunanca bir kelime olan “*empathia*”dır. Burada “em” ya da “en” önekinin karşılığı, “.de” ya da “.in içinde, içerde”; “pathia”nın karşılığı ise “hissetme” anlamına gelmektedir. Sharma, empatinin tarihte ilk olarak Aristo’nun Rhetoric adlı eserinde yer aldığını bildirmiştir¹⁷⁶.

Terim olarak empati, başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma; karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama anlamına gelmektedir¹⁷⁷. Empatinin tanımı yapılırken, zaman içinde farklı yönlerinin ön plana çıkarıldığı göze çarpmaktadır. Bu duruma dikkat çeken bazı araştırmacılar empatinin yeterince iyi tanımlanamadığını, yapılan tanımlamalar arasında ise tutarlılık bulunmadığını ileri sürmüşlerdir. Empati kavramıyla ilgili öne çıkan tanımlardan bazıları şunlardır:

¹⁷⁵ Üstün Dökmen, **İletişim Çatışmaları ve Empati**, Remzi Kitabevi, 40. Baskı, İstanbul, 2009, s. 157.

¹⁷⁶ Şeref Gülseren, “Empati: Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme”, **Türk Psikiyatri Dergisi**, Cilt: 12, Sayı: 2, Ankara 2001, s. 134.

¹⁷⁷ Selçuk Budak, **Psikoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005, s. 258.

Hoffman, empatinin başkalarının kendilerine özgü kimliklerini anlamada ortaya çıktığını ileri sürmekte, empatiyi “bir duyguyu başkasının yaşadığı şekilde hissetme yeteneği” olarak tanımlamaktadır¹⁷⁸. Başka bir tanımında ise Hoffman empatinin duygusal, bilişsel ve güdüsel olmak üzere üç yönü bulunduğunu¹⁷⁹ belirtmektedir.

Kohler empatinin tanımını yaparken diğer kişinin yaşadıklarını içten hissetmek üzerine yoğunlaşmıştır. Mead ise empatiyi tanımlarken diğer kişinin dünyayı nasıl gördüğünün, onun rolüne girerek anlaşılmasına çalışılması üzerinde durmaktadır¹⁸⁰.

Goleman ise empatinin kökeninin öz bilinç olduğunu vurgulamaktadır. “Duygularımıza ne kadar açkırsak, hisleri okumayı o kadar iyi beceririz. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sinyallere karşı daha duyarlıdır¹⁸¹” demektedir.

Rogers’a göre empati, insanların ne duyduğunu ve ne yaptığını onların açısından anlamak, onların özel dünyalarına girmek ve bunu onlara gördüğü gibi kavramaktır. Bir başka ifadesinde ise, insanın kendisini sanki bir başkasıymış gibi ancak hiçbir zaman “sanki” koşulunu kaybetmeden tasavvur edebilmesiyle, empatik anlayışın mümkün olduğunu belirtmektedir¹⁸².

¹⁷⁸ Anita. B. Woolfolk, **Educational Psychology**, Allyn And Bacon A Division Of Simon And Schuster, 1993, London, s.79. Akt: Fatma Ünal, Çocuklarda Empati Gelişimi: Empati Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi, Milli Eğitim Dergisi, sayı:176, Ankara, 2007, s. 135.

¹⁷⁹ William Ickes, **Empathic Accuracy**, The Guilford Press, A Division Of Guilford Publications, Inc. 72 Spring Street, New York 1997, Ny, 10012, Akt: Mehmet Ferhat Özbek, İnsan İlişkilerin Empati’nin Yeri ve Önemi, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, sayı:1 cilt: 49, s. 572, Bursa 2005.

¹⁸⁰ Mark H. Davis, **Westview Press Empathy**, A Social Psychological Approach, A Division Of Harper Collins Publishers, 1994 p. 6

¹⁸¹ Daniel Goleman, **Duygusal Zekâ**, Varlık Yayınları, İstanbul, 2001, s. 62.

¹⁸² Cavit Ünal, “İnsanları Anlama Kabiliyeti”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:5 sayı:3, Ankara 1972, s. 79.

Rogers, empatinin, duygusal (hissetme), bilişsel (gözlem ve zihinsel izleme)ve iletişimsel (yardım eden kişinin tepkisi) olarak üç temel bileşene dayandığını söylemektedir¹⁸³.

Morse ve arkadaşlarına göre ise empati temelde dört bileşene dayanır. Bunlar duyuşsal bileşen, bilişsel bileşen, ahlaki bileşen ve davranışsal bileşendir. Duyuşsal bileşen; bireyin karşı “ben”in duygularının dolaylı olarak hissedilmesidir. Bilişsel bileşen; empati kuran bireyin, entelektüel ve analitik becerilerini kapsar, karşıdakinin duygularını anlama yeteneğidir. Ahlaki bileşen; empati kurmanın içsel motivasyonudur. Davranışsal bileşen; empati kuran bireyin aktif dinleme, yansıtma, netleştirme ve doğrulama ile gösterdiği iletişim becerilerini kapsar. Bu dört bileşenin sadece sonuncusu gözlenebilir ve objektif olarak ölçülebilir¹⁸⁴. Biz de araştırmamız da empati kavramın bileşenleri içerisinde gözlemlenebilir olduğu için davranışsal bileşene; empati becerisinin bireyde ortaya çıkardığı davranışsal boyuta önem vermeye çalışacağız.

Yukarıda sıraladığımız tanımlardan da yola çıkarak, empatik becerinin ortaya çıkışı ile ilgili dört temel görüş olduğu söylenebilir¹⁸⁵:

1. Birinci görüş empatik becerinin doğuştan var olan biyolojik temelli bir tepki olduğu yönündedir¹⁸⁶. Yeni doğan bir bebeğin, bir başka bebeğin ağlama sesi karşısında ağlamaya başlaması öğrenilmiş bir tepki değil, içgüdüsel bir tepkidir. Bu durum ileride empatik becerinin gelişimine temel teşkil edecektir.

2. İkinci görüş empatik beceri gelişimini motor- taklitçiliğe dayandırmaktadır. Kişi öncelikle karşısındakinin davranışlarını çoğu zaman bilinçsiz olarak taklit etmekte daha sonra gözlemlediği kişinin duygularına uygun karşılıklar vermektedir.

¹⁸³ Dökmen, **İletişim Çatışmaları ve Empati**, s. 157.

¹⁸⁴ Theresa Wiseman, **A Concept Analyses of Empathy**, Journal of Advanced Nursing, 1996, Akt: Mustafa Şahin, İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması, Atatürk Üniversitesi, SBE, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2007, s. 17-18

¹⁸⁵ Mark H. Davis, Akt: Zeynep Özcan, s. 7.

¹⁸⁶ Erol Göka, “Birbirimizi Anlamaya Çalışırken Beynimizde Neler Oluyor”, **Bilim ve Teknik Dergisi**, Cilt: 23, Sayı: 266, Ankara 1990, s. 35.

3. Üçüncü görüşe göre birey, karşıdaki kişinin herhangi bir olay karşısındaki duygularını, daha önce kendisinin benzer olaylar karşısında yaşadığı duygulardan yola çıkarak açıklamaya çalışır. Karşıdaki kişinin beden dili veya kullandığı sözlü ifadeler kişinin kendi yaşadığı olayları hatırlamasına ve duygusal olarak karşısındakini anlamasına yol açar.

4. Dördüncü görüşte ise empatik beceri “rol alma” becerisi olarak açıklanır. Bu görüşte gözlemciler kendilerini hayali olarak gözledikleri kişinin yerine koyarak aynı durumla karşı karşıya kaldıkları taktirde kendilerinin ne hissedeceklerini kestirmeye alışırlar. Bu durum gözlemcilerin gözledikleri kişinin duygularına paralel duygular yaşamasına yol açar.

Yukarıda belirtilen görüşlerden hareketle empatinin, doğuştan getirilen potansiyel bir güç olduğunu, kişinin zihinsel, duygusal ve davranışsal gelişimine paralel olarak geliştiğini belirtebiliriz.

Empatiyle ilgili yapılan genel tanımlamalar incelendiğinde bu tanımlamaların üç aşamadan geçtiğini görmekteyiz. İlk aşamada empati kavramının bilişsel boyutuna, ikinci aşamada duygusal boyutuna, üçüncü aşamada ise geribildirim boyutuna vurgu yapılmıştır¹⁸⁷. Biz de bu genel tanımlardan yola çıkarak Dökmen tarafından ortaya konulan tanımın, empati kavramının anlaşılması açısından en uygun olacağını düşünüyoruz. Dökmen empati tanımının üç temel öğeden oluştuğunu ifade ederek bir insanın karşısındaki bir kişi ile empati kurabilmesi için gerekli olan bu öğeleri şöyle sıralamaktadır:

1. Empati kuracak kişi kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Başka bir söyleyişle, empati kurmak isteyen kişinin, karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmesi gereklidir. Fenomenolojik alan nedir? Psikolojideki Fenomenolojik yaklaşıma göre her insanın bir fenomenolojik bir alanı vardır. Her insan gerek kendisini gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar; bu algısal yaşantı öznedir (subjektiftir); kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak,

¹⁸⁷ Dökmen, **İletişim Çatışmaları ve Empati**, s. 157.

dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız. Bunu gerçekleştirmek için de empati kurmak istediğimiz kişinin rolüne girmeli, onun yerine geçerek adeta olaylar onun gözlüklerinin gerisinden bakmalıyız.

2. Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularının ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir. Karşımızdakinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Empatiyi tanımlarken bu noktayı vurguladığımızda, empatinin iki temel bileşeninden söz etmiş oluyoruz. Bunlar, empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenleridir. Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız bilişsel bir nitelik(bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma). Bilişsel rol alma, duygusal rol almanın ön şartı sayılabilir.

3. Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışıdır. Karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız. Örneğin, bir dostumuz üzülmemektedir. Kendimizi onun yerine koyup, neler yaşamakta olduğunu anlarız. Onun duygularını içimizde hissederiz. Sıra, bu durumu ona ifade etmeye geldiğinde ise hiçbir şey yokmuş gibi gülümseyerek “takma kafanı” diyebiliriz. Eğer böyle yaparsak, yüzümüzdeki ifadeyle ve söylediğimiz sözle içimizdeki duygular arasında çelişki var demektir. Böyle yaptığımızda, doğru empati kurmuş fakat bunu karşıdakine yeterince iletmemiş oluruz¹⁸⁸.

3.2. Empati Kavramının Kuramsal Temelleri

Empati kavramı tarihsel süreçte farklı boyutlar ve anlamlar katılarak tanımlanmıştır. Daha önce farklı alanlarda ele alınan empatinin Psikoloji ve Psikiyatri alanında ilk olarak 1897’de Theodor Lipps ve daha sonra 1918 yılında Southard tarafından kullanıldığı görülmektedir¹⁸⁹. 1903 yılında yayımlanan bir makalesinde

¹⁸⁸ Dökmen, **İletişim Çatışmaları ve Empati**, s. 159.

¹⁸⁹ Gülseren, s.134

Lipps, bir insan için üç bilgidен söz eder; insanın nesnelere ilişkin bilgisi, kendisine ilişkin bilgisi, diğер insanlara ilişkin bilgisi. Ona göre diğер insanlara ilişkin bilgileri elde etmenin yolu “Einführung”ten yararlanmaktır. Bir insan karşısındaki insana kendisini yansıtarak, iç taklit yoluyla onu anlamaya çalışır. 1909 yılında Tichener, Einführung terimini, Eski Yunanca’daki “empathia” teriminden yararlanarak İngilizce’ye “empathy” olarak tercüme etmiş ve onu bir olaya bir objeye içine girerek bakmak anlamında kullanmıştır¹⁹⁰. Böylece empati psikoloji literatürüne girmiştir.

Empati kavramının, 1920’li yıllarda başlayarak günümüze kadar hem kişilik kuramcıları hem de psikoterapistler tarafından yoğun bir şekilde kullanıldığı ifade edilebilir. Bu süreçte empati kavramı farklı yönleriyle tanımlanmış ve ortaya konulmuştur.

Freud’un psikanalitik kuramında günümüz içeriğinde olmasa da empatiden söz edilmiştir. Freud’a göre empati bir “sine qua”dır. Başka birinin deneyimleriyle düşünmek, araştırmak ve bulmaktır. Bir başkasının ruhsal yaşamını algılamak değildir¹⁹¹.

Adler empati kavramını ekolü içinde belirtmiştir. Adler’e göre danışman, danışanın olayları nasıl algıladığına ve diğер insanlarla olayları danışanın gördüğü gözle görmeye, kendini onun yerine koyarak düşünmeye, hissetmeye ve davranmaya çalışmalıdır. Bu ise empati yoluyla gerçekleştirilebilir. Adler bunu, onun gözleriyle görmek, onun kulağıyla duymak, onun kalbiyle hissetmek şeklinde dile getirir¹⁹².

Moreno’nun ortaya çıkarmış olduğı psikodrama yönteminde de empati kavramının önemli bir yeri, vardır. Psikodramada empati, karşısındaki kişinin rolünü

¹⁹⁰ Dökmen, **İletişim Çatışmaları ve Empati**, s. 157.

¹⁹¹ E. Emery, Empathy: Psychoanalytic and Client Centered, **American Psychologist**, May, 513-515. Akt. Şahin, s. 14.

¹⁹² G. T. Barret-Lennard, The Empathy Cycle: Refinement of a Nuclear Concept, **Journal of the American Psychoanalytic Association**, 31, 101-123, Akt: Şahin, s. 14.

olarak onu kendisiymiş gibi yaşamaktır. Böylece birey hem diğerini anlar hem de aynı yaşam deneyimini yaşayarak kendi bilinç alanını genişletmiş olur¹⁹³.

Empati kavramının psikoloji temelli açıklamalarının yanında, günümüz literatürünün empati kavramına yaklaşan ilk ismi, 1970'lerin Hümanist psikoloğu Carl Rogers'tır. Hümanist psikologlar bireylerin dünyayı nasıl algıladıkları üzerinde dururlar ve kişilerin kendi algılarının davranışlarının belirleyicisi olduğunu savunurlar. Hümanist psikolojinin temsilcisi olan Rogers empatinin, duygu, düşünce, eylem ve bunları içine alan algılama boyutunu kapsayan çok kapsamlı bir kavram olduğunu söylemektedir¹⁹⁴. Empati denildiğinde akla ilk gelen isimlerden birisi olan Carl Rogers'a göre empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir¹⁹⁵.

Empati kavramının tarihsel gelişimi içerisinde geçtiği evreler şu şekilde özetlenebilir¹⁹⁶:

1950 yılı sonlarına kadar empati, bilişsel nitelikli bir kavram olarak ortaya atılmış, bir insanın karşısındaki insanı tanıması ve onun yerine kendini koyarak, onun özellikleri hakkında bilgi edinmesi anlamında kullanılmıştır. 1960'lı yıllarda ise, empatinin duygusal yönü vurgulanmıştır. Empatiyi açıklamada bilişsel yönü kadar duygusal yönü de belirtilerek, önemli olanın karşısındakinin hissettiği duyguların ayısını onun gibi hissetmek olduğu belirtilmiştir. 1970'lerde, birinin belirli bir duygusunu anlamaya ve bu duyguya uygun cevaplar vermeye empati denilmiştir. Empati kuran kişinin, dikkatini karşısındakine vererek ona "o ne hissediyor" diye

¹⁹³ Abdulkadir Özbek, Psikodrama, Grup Psikoterapisinde Sahnesel Etkileşim, **Grup Psikoterapiler Derneği**, Verso Matbaacılık, 1987, s. 15. Akt: Ayşe Okvuran, Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5840.pdf> (10.05.2009).

¹⁹⁴ Mehmet Murat ve arkadaşları, "Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları İle Ders Başarıları Arasındaki İlişki", **Milli Eğitim Dergisi**, sayı: 168, Ankara, 2005 (http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-arslantas.htm (04.08.2010)

¹⁹⁵ Rogers, s. 106.

¹⁹⁶ Üstün Dökmen, "Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:21, Sayı: 1, Ankara 1988, s. 157.

yaklaşması gerektiği belirtilmiştir. Empatinin hem bilişsel hem de duyuşsal öğeleri kapsadığı şeklindeki yaygın inanç 1980’li yıllarda kabul görmüştür. 1990’lı yıllara gelindiğinde ise empati “bir olaya, objeye içine girerek bakmak” anlamında kullanılmıştır.

Halen literatürde 1970’lerdeki Rogers’ın empati anlayışı büyük ölçüde geçerliliğini sürdürse de yeni tanımlar yapılagelmektedir. Günümüzde empati kavramı sadece çıkış noktası olan psikoloji alanında değil, sosyal davranış bilimleri, etik, sanat, din, eğitim, iktisat, sağlık, hukuk gibi disiplinler başta olmak üzere birçok alanda açıklayıcı bir kavram durumuna gelmiştir.

3.3. Empatik Tepki Basamakları:

Kişilerin empatik becerilerinin ve eğilimlerinin ölçülmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar genelde, belirli bir empatik tepki sıralamasına dayanır. Söz konusu empatik tepki sıralamaları, çeşitli durumlar karşısında verilebilecek empatik tepkilerin, en kalitesizden en kaliteliye doğru basamaklar şeklinde sıralanmasıyla oluşturulur. 1988 yılında Dökmen tarafından ortaya konulan “Aşamalı Empati Sınıflamasına” göre, dört temel empati basamağı vardır. Bu basamaklar; Onlar basamağı, Ben basamağı, Sen basamağı ve biz basamağıdır. Bu basamakların her biri de kendi içerisinde “düşünce” ve “duygu” olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır¹⁹⁷.

Bu basamakları kısaca açıklarsak:

1. Onlar Basamağı: Bu basamakta, kendisine anlatılan problemi dinleyen kişi bu problem üzerinde yoğunlaşmaz, problemi anlatanın duygularını anlamaya çalışmaz; bu problem hakkında kendi duygu ve düşüncelerinden de söz etmez. Problemi dinleyen, problemin sahibine öyle bir geri bildirim verir ki bu geri bildirim, ortamda bulunmayan üçüncü şahısların bakış açısını yansıtmaktadır; yani kişi dinlediği probleme ilişkin olarak toplumun görüşlerini dile getirir. Başkalarının söylemesi muhtemel şeyleri söyler. Onlar basamağının düşünce düzeyinde verilen bir empatik tepki her şeyden önce toplumun değer yargılarını taşır. Bu basamakla kişi bir takım genellemeler yapar,

¹⁹⁷ Dökmen, **İletişim Çatışmaları ve Empati**, s. 173-174.

atasözleri kullanır. Bu basamağın duygu düzeyinde ise kişi, dinlediği problem karşısında toplumun duygusunun ne olabileceğini söyler.

2. Ben Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi egosantriktir; kendisine problemini anlatan kişinin duygu, düşüncelerine eğilmek yerine, probleme ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini dile getirir. Ben basamağının düşünce düzeyinde bir empatik tepki ortaya koyan kişi karşısındakini eleştirir, ona akıl verir. Problemine ayaküstü teşhis koyar, örneğin psikoanalitik açıklamalarda bulunur ya da bazen “aynı dert bende var “ der. Ben basamağının duygu düzeyinde ise empatiyi kuran kişi dinlediği probleme ilişkin, kişisel duygularını dile getirir, örneğin “bu duruma üzüldüm” der.

3. Sen Basamağı: Bu basamağın düşünce düzeyinde kişi, kendisine anlatılan probleme eğilir, kendini karşısındakinin yerine koymayı ve onun ne düşündüğünü anlamayı başarır. Bu basamağın duygu düzeyinde ise kişi, kendisini yine karşısındakinin yerine koymayı ve onun hissettiklerini kendi içinde aynen hissetmeyi başarır.

4. Biz Basamağı: İlk üç basamaktan geçen özellikle sen basamağında bir süre birbirleriyle empatik alış-verişte bulunmuş olan iki kişi arasında biz basamağında empatik ilişki kurulabilir. Bu basamağın düşünce düzeyine ulaşmış olan iki kişi belirli bir olay karşısında birbirlerinin ne düşüneceklerini, nasıl tavır takınabileceklerini önceden doğru tahmin edebilirler. Duygu düzeyine ulaşmış iki kişi ise belirli bir olay karşısında birbirlerinin ne hissedebileceğini doğru tahmin edebilirler ve gerektiğinde birbirlerine yardım ederler ¹⁹⁸.

Dökmen¹⁹⁹ bu dört temel empati basamağını kapsayacak şekilde on altı empati basamağı oluşturmuştur. Bu basamaklar sırasıyla en kalitesiz empatik basamaktan en kaliteli empati basamağına kadar uzanmaktadır. Dökmen 4. basamak olan “biz basamağını alt basamaklarda değerlendirmemiştir. Bunun nedeni olarak da biz basamağının empatik davranıştan sempatiye doğru kayması olarak açıklamaktadır.

¹⁹⁸ Dökmen, *Empatinin Yeni Bir Modele Dayanarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi*, s. 170-171.

¹⁹⁹ Dökmen, *Empatinin Yeni Bir Modele Dayanarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi*, s. 172-173.

Yukarıda belirttiğimiz bu basamaklar, kendisine bir problem anlatılan kişinin verebileceği empatik tepkileri, en az etkiliden en etkiliye doğru olmak üzere şu şekilde sınıflandırılmıştır.

1. Senin Problemin Karşısında Başkaları Ne düşünür, Ne Hisseder. Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, bir takım genellemeler yapar, felsefi görüşlere atasözlerine başvurabilir, dinlediği soruna ilişkin olarak genelde toplumun neler hissedebileceğini dile getirir. Sorununu anlatan kişiyi genelde toplumun değer yargıları açısından eleştirir. Bu ise kurulacak bir iletişimde diğer insana hiçbir faydası bulunmayan bir yöntemdir.

2. Eleştiri Getirme: Dinleyen kişi sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar. Bu ise kendini diğer insana açan kişide bir kırgınlık ve darılmaya yol açabilir. Karşısındaki insan bu şekilde cevap veren kişi kurulan ilişkide olumlu adım atmış sayılmaz.

3. Akıl Verme Çabası: Karşıdakine akıl verir. Ona ne yapması gerektiğini söyler. Kendisine akıl verildiğini hisseden kişi diğer insandan aşağı imiş gibi kendisini algılar. Bu durumda kişi hayal kırıklığına uğrayabilir ve ilişkinin gelişmesi söz konusu olamaz.

4. Teşhis Koyma: Kendisine anlatılan sorunu, ya da sorununu anlatan kişiye teşhis koyar “bu durumun sebebi toplumsal baskılar ya da sen bunu kendine fazla dert ediyorsun” der.

5. Kişinin Aynı Sorunu Kendisinin De Yaşadığını İfade Etmesi: Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söyler. “Aynı dert benim de başımda” der ve kendi derdini anlatmaya başlar.

6. Kişinin Kendi Duygularını İfade Etmesi: Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder; örneğin “üzüldüm” ya da “sevindim” der.

7. Desteklemek: Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan, onu anladığını, onu desteklediğini belirtir.

8. Soruna Eğilebilmek: Kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler, soruna ilişkin sorular sorar.

9. Tekrar Etme: Kendisine iletilen mesajı (sorunu), gerektiğinde mesaj sahibinin kullandığı bazı kelimelere de yer vererek özetler. Yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtmış olur. Bu arada dinlediği kişinin yüzeysel duygularını da yakalayarak yansıttığı bu mesaja ekler.

10. Derin Duyguları Anlayabilmek: Bu basamakta empati kuran kişi, kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği tüm duygularını ona eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder.

Yukarıdaki basamaklardan, 1. basamak onlar basamağına aittir. Yani diğer insan ile kurulan iletişimde toplum ne düşünür ve hisseder kaygısı ağır basmakta ve diğer insana o şekilde yaklaşılmaktadır. 2.3.4.5.6. basamaklar ben basamağına aittir. Bu şekilde diğer insan ile iletişim kuran kişi diğer insanı anlamak yerine kendi düşüncelerini diğer insana aktarmaya çalışır. Bir şekilde kendisini ifade etmiş olur. 7.8.9.10. basamaklar ise sen basamağına aittir. Bu düzeyde diğer insana karşı geliştirilen iletişimde temel amaç diğer insanı anlamaya çalışmak yatar. Bu şekilde iletişimin tarafları arasında bir yakınlık gelişmesi söz konusu olmaktadır.

Empati ile ilgili kuramsal açıklamalardan da anlaşılacağı üzere gerçek anlamda empati yalnızca son dört basamakta yani sen basamağına ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Son dört basamaktan önceki basamakları asıl empati kurmaya giden basamaklar olarak düşünülebilir. Bununla birlikte bu çalışmada vurgulanan ve anlatılmaya çalışılan empatik davranışın sadece 10. basamakta kurulabileceği söylenilebilir.

3.4. Empati Becerisi Eğitim Programı:

Empati becerisinin eğitimi konusu 20. yy. ikinci yarısında tartışılmaya başlanmış ve günümüze kadar farklı yönleriyle gelmiştir. Empati kavramının tanımları incelendiğinde empati becerisinin bir yetenek mi yoksa öğretilbilir bir değer mi olduğu çokça tartışılmıştır. Bir kısım araştırmacılar empati becerisinin doğuştan gelen bir yetenek olduğunu savunurken, bir kısım araştırmacılar da empati kurma becerisinin sonradan öğrenilebileceğini kabul etmektedirler. Buna göre bir yetenek olarak kabul edilen empati öğretilmez, ancak eğitim verilerek bireylerde var olan empati yeteneği geliştirilebilir görüşü ön plana çıkmaktadır.

Yukarıda sıraladığımız temel iki görüşe göre empati becerisi eğitim programının temel amacı, insanda doğuştan geldiğine inanılan ya da sonradan ortaya çıktığı varsayılan empati becerisini geliştirmektir. Bireydeki empati becerisini ortaya çıkarmak ve geliştirmek amacıyla yapılan eğitim programında, empatik tepkiyi içeren, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yeteneklerin geliştirilmesi, duyguların tanınması, hissedilmesi ve davranışa dönüştürülmesi amaçlanmaktadır.

Empati eğitimine ilişkin yapılan çalışmalarda empati öğretimi için en etkili yol belirlenmeye çalışılmış ve genel olarak eğitim teknikleri didaktik, yaşantısal, rol oynama ve modelden öğrenme olarak dört grupta ele alınmıştır.

1. Didaktik Eğitim Tekniği: Bu teknikte bireylere bir uzman tarafından empati konusunda kuramsal bilgiler verilir.

2. Yaşantısal Eğitim Tekniği: Bireylerin bir başkası ile gerçekleştirdikleri iletişim, banttan, videodan veya gözlem odasından eğitimi veren uzmanlar tarafından izlenerek geri bildirim verilir.

3. Rol Oynama Tekniği: Birey duruma göre bazen kendisi olarak, bazen de karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişim kurar ve empatik becerisini artırmaya çalışır. Psikodramada kullanılan bu rol oynama tekniği, empatik duyarlılığı artırmada etkilidir. Çünkü birey karşısındaki kişinin rolüne girerek olaylara onun bakış açısından bakmaya ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışır.

4. Modelden Öğrenme Tekniği: Bir uzmanın model alındığı bu teknikte birey, uzmanın diğer bir kişi ile gerçekleştirdiği iletişimi doğrudan veya videodan gözleyerek empati kurmayı öğrenir. Birey, uzmanı model almaktadır. Bir iletişim becerisi olarak empati doğrudan öğretilemez. Eğitim sürecinde yaşantılar yoluyla bireylerin empati kurma becerisi geliştirilebilir. Empati model gösterme yaklaşımı ile kolaylaştırılabilir²⁰⁰.

Empati becerisi eğitim programında yukarıda verilen tekniklerden tek başına biri kullanılabileceği gibi birkaç tekniğin bir arada kullanılması mümkün olmaktadır. Özellikle bilgi verme ve rol oynama tekniklerinin bir arada kullanılması empati becerisinin geliştirilmesi açısından etkili olmaktadır. Araştırmamızda, empati becerisi eğitim programı hazırlanırken, teorik ve pratik uygulamaların birlikte yer aldığı birden fazla tekniğin bir arada kullanılmasına dikkat edilmiştir.

3.5. Çocukta Empati'nin Gelişim Aşamaları:

Empatinin kökeni hakkında tam bir bilgiye sahip olunmamakla birlikte, konu ile ilgili bazı teorik açıklamalar yapılmaktadır. Sosyal öğrenme kuramcıları empatinin, koşullar içinde kazanılabileceğini ifade ederken; Psikanalizci görüş de empatinin, erken çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başladığını ileri sürmektedir²⁰¹. Bu iki benzer görüş çerçevesinde önce Piaget'in sonra Hofmann'ın görüşleri içerisinde çocukların gelişim evrelerinden bahsedilecektir.

Bilişsel gelişim kuramının öncülerinden Piaget'e göre rol yapma empati çocuklarda 7–8 yaşına kadar görülmemektedir²⁰². Bu durumda çocukların duygusal empatiyi erken yaşlarda yapabildiklerini, buna karşın bilişsel empatiyi de son çocukluğun ilk evrelerinde yapmaya başladıkları söylenebilir.

²⁰⁰ M. Davis Carol, **What is Empathy and Can Empathy Be Taught?**, Physical Therapy, Volume 70, Number 1, 1990, Akt: Özcan Sezer, Serhat Damar, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 9, İzmir 2005, s. 84.

²⁰¹ Şahin, s. 19.

²⁰² Pauline Irving, David Dickson, Empathy: Towards A Conceptual Framework For Health Professionals, **International Journal of Health Care Quality Assurance**, Vol. 17 Iss: 4, 2004, pp.214; Akt: Sevgi Coşkun Keskin, Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması, s.25.

Piaget'in bu görüşlerini; çocukta ahlâkî gelişim üzerine çalışan ve empati ile ahlâkî gelişim arasındaki ilişkiyi de ortaya koyan Kohlberg de desteklemektedir. Onlara göre çocukların bireysel farklılıkları, empatinin derecesine ve seviyesine etki etmektedir²⁰³.

Bilişsel gelişim kuramcılarına göre çocukta empati gelişimi şu aşamalarda oluşmaktadır:

1. Aşama: Farklılaşmamış bakış açısı oluşturma veya egosantrik aşaması: 3–6 yaşlar arasını kapsar. Çocuklar bu dönemde, sadece başka birinin kendisinden farklı bir bakış açısına sahip olduğunun farkına varır. Fakat sıklıkla bu ikisini birbirleriyle karıştırırlar. Başkasının bakış açısı ve kendi yorumu arasında açıkça bir ayırım yapamayabilir. Benmerkezci düşünce ve beklenti ön plândadır.

2. Aşama- Sosyal bilgi kaynaklı/farklılaşmış bakış açısı oluşturma veya öznel rol alma aşaması: 5–9 yaşları arasını kapsamaktadır. Öznel bakış açısı ve kendi bakış açıları açıkça farklılaşmıştır. Öğrencilerin beklentileri duyguları ve hissettikleri öznelleşmiştir. Çocuklar farklı bakış açıları olduğu ihtimalini anlarlar. Çünkü insanlar farklı bilgilere sahiptirler. Bu aşamada çocuk, bir anda farklı bakış açılarını koordine etmekten çok, hala bir perspektif üzerine odaklanmaya eğilimlidir.

3. Aşama- Kendini yansıtan bir bakış açısı oluşturma veya karşılıklı bakış açısı aşaması: 7–12 yaşları arasını kapsamaktadır. Çocuklar “bir başkasının ayakkabılarına adım atarlar”. Başkalarının bakış açılarının kendi duygu, düşünce ve davranışlarından farklı olduğunu görürler. Buna karşın aynı zamanda her iki bakış açısını oluşturamayabilirler. Başka bir deyişle çocuk, kendisinin onu düşündüğü gibi diğer kişinin de kendi hakkında düşünüyor olabileceğinin farkına varmaya başlar. On yaşına kadar çocuk, iki kişilik bir durumun dışına çıkamaz ve etkileşimi üçüncü kişinin bakış açısıyla göremez. Bu noktada çocuk, hem kendisinin hem de diğerinin birbirlerini karşılıklı ve eş zamanlı bir nesne olarak gördüklerinin farkına varır. Bundan sonra kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmeli ve nasıl davranacağını belirlemeden önce kendisine dışarıdan bakabilmelidir.

²⁰³ Keskin, s. 25.

4. Aşama- Üçüncü şahıs bakış açısı oluşturma: 10–15 yaşları arasını kapsamaktadır. İki kişinin durumunu dışardan tarafsız üçüncü kişi olarak izler. Onların yerine kendini koyarak olayları değerlendirebilir.

5. Aşama- Toplumsal veya kapsamlı bakış açısı oluşturma: 14- Ergenlik dönemini kapsar. Üçüncü şahıs bakış açısı oluşturma etkisi altındadırlar veya da bireylerin daha geniş toplumsal değerlerini anlarlar. Kişi sadece çok boyutlu değil aynı zamanda yüksek seviyede iletişim becerileri gösterebilir.

Görüldüğü üzere bu teoriye göre; çocuklar son çocukluk döneminde yani 7–12 yaşlarında, yaşa göre aşama aşama diğer insanların farklı düşünce ve fikirlerini anlayabilecek kapasiteye sahip olurlar²⁰⁴.

Empatinin doğuştan var olduğunu savunan kuramcılarının sayısının fazla olmamasına ve empatinin gelişiminde biyolojinin oynadığı rolün pek dikkate alınmamasına rağmen Hoffman, motor taklitçiliğe ve klasik koşullanmaya dayalı empatik canlanmanın, türe özgü bir tepki olarak ele alınabileceğini ve empatik gelişimde, biyolojik temelli bir gelişimden söz edilebileceğini ileri sürmektedir. Hoffman'a göre, çocukların empatiyi öğrenmeleri farklı gelişimsel evrelerde olmaktadır²⁰⁵.

Hoffman empatik üzüntü şemasının karşısında verilen çöşkusal bir tepkinin, bireyin acı çeken tehlike içinde olan ya da yoksulluk çeken bir diğer birey karşısında masum bir izleyici modeli ile başladığını ve sosyal bilişsel gelişimle ve çeşitli nedensel yüklemelerle ya da çıkarsamalarla dengelenen altı tür empatik duyuşla ortaya çıktığını belirtmektedir. Hoffman, bu duyuşların kendiliğinden olduğunu ve bir önceki evrede yer alan duyuşların yerine geçebilen ya da o duyuşları içinde barındıran birbirini takip eden evreler dizisi oluşturmadıklarını ifade etmektedir. Empatik duyuşun uyanma evrelerine bakıldığında²⁰⁶;

²⁰⁴ Keskin, s. 25-27.

²⁰⁵ Fatma Ünal, "Çocuklarda Empati Gelişimi: Empati Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi", **Milli Eğitim Dergisi**, sayı:176, Ankara, 2007, s. 135.

²⁰⁶ Ünal, s. 135 - 137.

1. Birinci döngüsel tepkiler: Hoffman yeni doğan bir çocuğun diğer bir çocuğun ağlaması karşısında ağlamaya başlaması olarak açıkladığı ilk empatik duyusun bebeklik sonrasında, ağlamaya karşı kontrolün geliştirilmesi ile birlikte ortadan kalktığını, bunun herhangi bir öğrenme çeşidinin sonucu değil de doğuştan getirilen bir özellik sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir. Ancak bunu kanıtlayan herhangi bir ipucu bulunmamakla birlikte, bu durumun çok erken yıllarda başkalarının sıkıntı ile ilgili ipuçlarına sıkıntı ile cevap verildiğini gösterdiği, o yüzden birinci döngüsel tepkilerin ileride gelişen empatik tepkilerin gelişmemiş ilkel öncüsünü gösterebileceği ifade edilmektedir.

2. Hareket taklitçiliği: Hoffman, taklitçilik olarak açıkladığı ikinci empatik duyusun üzüntülü bir insanda dokunaklı ipuçları gözlemlendiği takdirde, gözlemleyen kişide empatik üzüntüyü gösteren taklit etme davranışlarının ortaya çıkması olduğunu belirtmektedir. Empatinin “Birinci döngüsel tepkiler” düzeyinde olduğu gibi “Taklitçilik” düzeyinde de çok fazla bilişsel yeterliliğe ihtiyaç duyulmadığı, o yüzden bunların en ilkel süreçler olarak tanımlanabileceği ifade edilmektedir.

3. Klasik koşullanma: Hoffman, klasik koşullanma olarak açıkladığı üçüncü empatik duyusun, diğer bir insanın üzüntüsü ile empati kurulduğu durumlarda, kişinin kendi üzüntüsünün de açığa çıktığı ve diğer kişiden alınan üzüntü ile ilgili ipuçlarının kişinin bu üzüntü karşısında verdiği empatik tepki arasındaki bağı artırdığını belirtmektedir. Başkalarına karşı verdiğimiz duygusal tepkilerin geçmişte yaralanan olaylardan kaynaklandığı, geçmişte yararlanan olaylarda kişi bir başkasından gördüğü duygusal tepkilerden yararlandığı belirtilmektedir. Bu iki olayın karşılaştırılması ikinci karşılaştırmadaki ipuçlarının aynı duygusal durumu yaratmasına neden olabileceği, ilerideki duygusal cevaplara zemin hazırlayacağı ifade edilmektedir.

4. Doğrudan ilişki: Üçüncü empatik duyusu ile yakından ilişkili olan bu empatik duyusun, empatinin oluşum mantığına daha genel bir açıklama kattığı belirtilmektedir. Hoffman’a göre, başkalarının bir duyguyu yaşamalarını gözlerken onların yüz ifadeleri, sesi, duruşu ya da bizim geçmişte o durumdaki kendi deneyimimizle ilgili herhangi bir ipucu bizde aynı duyguyu aynı anda yaratabilmektedir. O yüzden klasik koşullanmada olduğu gibi, bizim bu duyguyu aynı anda yaşamamıza gerek olmadığı, sadece

başkalarının o anda gözlediğimiz bir duygusuna benzer bir duyguyu yaşamının yeterli olduğu ifade edilmektedir. Bunu da aynı süreçle ilişkili olmalarına rağmen “doğrudan ilişki”nin klasik koşullanmadan çok daha esnek olduğunu ortaya koyduğunu, ancak her ikisinde de benzer ve ilkel bilişsel sürece ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

5. Dil aracılığı ile çağrışım: Hoffman bu empatik duyuşun, büyük bir bölümünün yüzeysel bilişsel işleyiş düzeylerini gerekli kıldığını ve çoğunlukla önceden tasarlanmış duyular olduğunu ifade etmektedir. Böylece, empatinin evrensel ve çoğunlukla tasarlanmamış bir tepki olmasının sürpriz olmadığını ve kişinin konuyla ilgili ipuçlarını yakaladığı sürece empatik yanıtın oluşturacağını belirtmektedir. Bu süreçte, karşı taraftakinin ipuçları ile gözlemcinin geçmiş deneyimleri arasındaki ilişki ve benzerliğin gözlemcide duyguya yol açtığı, buradaki farkın da karşıdaki kişinin ipuçlarının, ortaklığı doğrudan değil, dil aracılığı ile sembolik bir şekilde tetiklemeden kaynaklandığı belirtilmektedir.

6. Rol alma: Hoffman, “ben”in diğer kişiyi yerine konması yani diğer kişi merkezli olarak açıkladığı bu empatik duyuşta ise, ebeveyn ve terapistlerin çocuklarının ya da hastalarının duygularını hissedebildikleri takdirde kendilerinin daha etkili olabileceklerini düşündüklerini ifade etmektedir. Bu empatik duyuşta, gözlemcilerin karşıdakini etkileyen durumla karşılaştıklarında neler hissedeceklerini hayal etmelerini gerektiren açık bir çaba içerisine girmeleri gerektiği belirtilmektedir. Kişinin kendini karşıdakinin durumunda hayal etmesinin geçmişte yaşadığı benzer deneyimlerden doğan ilişkiyi tetikleyeceği belirtilmekte o yüzden bu tür duyuşun “doğrudan ilişki” ve “dille ilişki” ile benzerlikleri bulunduğu ifade edilmektedir. rol alma ile ilgili empatik duyuşun gelişmiş bilişsel yetenekler gerektirdiği belirtilmektedir.

3.6. Empati Becerisinin Ölçülmesi:

İlgili literatür incelendiğinde, birbirlerinden oldukça farklı, çok sayıda empati ölçeğinin bulunduğu görülmektedir. Ölçeklerin özellikle de farklı empati tanımlarından yola çıktığı ve empatinin farklı yönlerini ölçtüğü düşünülürse; bu ölçeklerden hiçbirinin empati ölçümlerinin bütün türlerini kapsayıcı bir özelliği bulunmamaktadır. Örneğin

Hoffman, empati ölçümlerini fizyolojik ve sözel ile davranışsal ölçümler olarak iki grupta toplarken, Gladstein, empati ölçeklerini bilişsel ve duyuşsal ile objektif ve sübjektif olarak iki boyuta yerleştirmektedir. Ford ise görsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç grupta ele almaktadır²⁰⁷.

Bu gruplamalardan yararlanarak Dökmen, empati ölçümlerine ilişkin empati ölçeklerini dört grupta toplamıştır. Bunlar;

1. Kişilerarası Algıyı Ölçen Empati Ölçekleri: 1960'lı yıllarda empati, insanların birbirlerinin kişilik özelliklerini tahmin etme yeteneği olarak tanımlanıyordu. Bu nedenle de o dönemde empatinin ölçülmesi demek, kişilerin birbirlerini nasıl algıladıklarının ölçülmesi anlamına geliyordu. Dolayısıyla bu ölçeklerle insanların başkalarını algılama düzeyleri ölçülmekteydi.

2. Empati Kurma Becerisini Kişiliğin Bir Boyutu Olarak Ele Alan Ölçekler: Bu ölçekler günlük yaşamda empatik duyarlılığı olan kişilerin kişilik özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Daha çok duyuşsal empatiyi ölçen bu ölçekler, bir anlamda kişilik ölçeği özelliği taşırlar.

3. Bir Başkasının Rolünü Alma, Onu Doğru Anlama Becerisini Ölçen Ölçekler: Burada bilişsel nitelikte ölçümler söz konusu olup, bu ölçümlerden amaçlanan, kişinin kendisine söylenen sözleri ne ölçüde doğru anladığını belirlemektir. Kişi ben merkezli davranmadan karşısındakini dinler, onun görmediği bir şekli betimler; o da şeklin ne olduğunu anlamaya ya da kendisine söylenenleri aynen tekrarlamaya çalışır.

4. Belli Uyarıcılar Karşısındaki Empatik Tepkilerin Ölçüldüğü Ölçekler: Bu ölçekler ile bireylerin belli uyarıcılara gösterdiği sözel ya da davranışsal nitelikli empatik tepkiler ölçülür, bunun yanında; bireylerdeki fizyolojik göstergeler de ölçülmektedir. Bu gruba giren ölçekler, kendi içinde dört alt gruba ayrılabilir.

²⁰⁷ Dökmen, **Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi**, s. 162.

a) Bir terapist, bir danışanla empati kurmaya çalışmışsa, danışandan ya da bu etkileşimi gözlemiş olan bir gözlemciden, terapistin ne ölçüde başarılı empati kurduğunu bir ölçek üzerinde belirtmesi istenir.

b) Duygusal yüz ifadelerini teşhis etme becerisi, genel empatik becerinin bir bölümü kabul edilerek, empatik becerisi ölçülecek kişilere çeşitli duygusal yüz ifadeleri taşıyan fotoğraflarla, slaytlar gösterilir ve onlardan, bu ifadelerin ne olduğu teşhis etmeleri istenir. Empatik beceriyi ölçmek amacıyla değil, sadece duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisini ölçmek için getirilen bazı ölçme araçları da empatik becerinin ölçülmesinde kullanılabilir.

c) Deneklere, çeşitli duyguların sergilendiği kişilerarası ilişkiler filmde ya da videoda gösterilerek, izledikleri kişilerle empati kurmaları, onların taşıdıkları duygular hakkında tahminde bulunmaları istenir.

d) Empatik becerisi ölçülecek deneklere, küçük olaylar anlatılarak, bu olaylardaki kişilerin hangi duyguları sergiledikleri sorulur. Bazı araçlarda ise deneklerden, kendilerine verilen empatik tepkilerden en iyisini seçmeleri istenir²⁰⁸.

Dökmen yukarda belirttiği ölçekler sonucunda, empatinin farklı bileşenlerini ölçtüğü farklı ölçekler geliştirmiştir. Bunlardan, “Rol Alma Testi” (RAT) ve “Empatik Beceri Ölçeği” (EBÖ), empatinin daha çok bilişsel bileşenini ve “Empatik Eğilim Ölçeği” (EEÖ) de empatinin duygusal bileşenini ölçmektedir.

3.6.1. Çocuklarda Empatik Becerinin Ölçümü

Empati becerisini ölçmek için kullanılan ölçeklerin, empati tanımlarına ve bu tanımlara göre empatinin farklı boyutlarına yönelik olduğunu belirtmiştik. Ancak ölçeklerde dikkat edilmesi gerek önemli bir nokta da, bireylerin gelişim dönemleridir. Yetişkin bir birey ile çocuk üzerinde uygulanacak aynı ölçeğin verimli bir sonuç vermesi beklenemez. Bu yüzden çocuklarda empati becerisinin ölçülmesine yönelik ölçeklerin kullanılması daha faydalı olacaktır. İlgili literatür incelendiğinde; çocukların empati becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan ölçeklerden öne çıkan iki tanesi

²⁰⁸ Dökmen, *Empatinin Yeni Bir Modele Dayanarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi*, s. 162-164.

incelenmiştir. Bunlardan ilki Feshbach ve Roe Duygusal Durumlar için Empati Testi (FASTE; Feshbach and Roe Affective Situations Test For Empathy)'dir. Ölçek farklı duygusal (üzgün, mutlu, kızgın ya da korkmuş) durumlarda bulunan kişilerin tarif edildiği bir dizi kısa öykü ve bu öykü ile ilgili slaytlar (her bir hikaye için üç slayt) içermektedir. Çocuklara öyküler okunurken öykünün slaytları da gösterilmekte, ardından çocuğa kendini nasıl hissettiği sorulmaktadır. Empatik duyarlılık çocuğun ve hikayedeki karakterin duygusal durumu arasındaki uyumun derecesi ile belirlenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan çocuğun yüksek derecede empatik beceriye sahip olduğu anlamına gelmektedir²⁰⁹.

Bu alanda sıkça kullanılan diğer bir empatik beceri ölçeği ise Bryant'ın "Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği"dir. Ölçek 22 maddeden oluşmaktadır ve çocuk ve ergenlerde kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Çocuklar ölçek maddelerine kendileri için ifade ettiği anlama göre evet ya da hayır şeklinde tepki vermektedir²¹⁰.

Araştırmamızda FASTE testinden, empati becerisi eğitim programı hazırlanırken faydalanılmıştır. Öğrencilerin empati becerisinin ölçülmesi için ise Bryant tarafından hazırlanan "Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği" tercih edilmiştir. Bu ölçeğin tercih edilme nedenlerinden en önemlisi de ölçeğin Yılmaz (Yüksel) tarafından tercüme, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının ayrıntılı olarak yapılmış olmasıdır.

²⁰⁹ Nancy Eisenberg, Berg and Randy Lennon, **Altruism and the Assessment of Empathy in the Preschool Years**, Child Development, Vol. 51, No. 2, 1980, pp. 552-557.

²¹⁰ Yılmaz (Yüksel), **Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi**, s. 74.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
DİN ÖĞRETİMİ VE EMPATİ

4.1. Empati ve Din İlişkisi

İslam dini, insanın hem kendisiyle hem de çevresindeki insanlarla uyumlu olmasını ister. Böyle bir uyumu sağlayabilmek için girdiği her ilişkide, insana bir takım değerler koyar. Bu değerlere “ahlaki faziletler” denilmektedir. Beşeri ilişkilerinde ahlaki faziletleri eyleme dönüştüren insanlar; hem kendileriyle hem de çevreleriyle uyumlu olurlar²¹¹.

Ahlaki faziletlerin başında gelen empati, bu gayenin gerçekleşmesine katkı sağlayarak insanlara gerçek mutluluğun yolunu açan bir iletişim şeklidir. İnsan yaşamında son derece önemli olan empati sayesinde kendi düşüncelerimiz dışında başka düşünceler olduğunu fark ederiz. Bu farklılıkları anlamak bize, bir insanın davranışının nedeni, biçimi ve bu davranışın sonuçlarının planlanıp planlanmadığı hakkında bilgi verir ki bu, bizim güven duygusu içinde yaşamamızı sağlar. Empati, ilişki içinde olmayı istediğimiz kişiyle ilgili ne düşündüğümüzü ve onun bizimle nasıl bir ilişki içerisinde olması gerektiği konusundaki düşüncelerimizi anlamayı içerir. Bu ahlaklı olmanın bir boyutudur. Çünkü bu, insanın diğer insanlar içinde birey olmayı ve diğer insanlarla ilişki içinde olmayı öğrenmesinin yoludur. Bu aynı zamanda dünyada toplum olmayı öğrenmenin yoludur²¹².

Empati, iletişim şekli olmasının yanında birçok açıdan ahlâkî karar ve davranışların temelinde yer alır. Bu durum başkalarının sorunlarına ilgi ve şefkat duymaya, yardımseverliğe ve sevecenliğe yol açar. Başkalarının acılarına tanık olan ve duygularını paylaşan kimse, olaya aktif olarak katılmak ve yardımda bulunmak üzere motive olur. Empatiden kaynaklanan etkili ilgi ve güçlü hisler, kişiyi yardıma ihtiyacı olanlara yardım etmeye güdüler. Empati sadece duygu ve düşüncelerin paylaşımıyla sınırlı kalmaz; bu duygu ve düşüncelere uygun tepkiler (zor durumda kalanlara yardım etmek gibi) üretir. Empati sahibi birey, başka insanların ihtiyaç ve duygularını anlayarak onlara yardımcı olur. Empati; paylaşma, yardım etme, cömertlik ve diğer özgeci davranışlar için önemli bir ön koşuldur. İnsanları, kendileri kadar başkalarının

²¹¹ Recep Kılıç, **Ayet ve Hadisler Işığında İnsan ve Ahlak**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2005, s. 45.

²¹² Tanya Luhrmann, **God as the Ground of Empathy**, Anthropology Today ,Vol: 16, No: 1, 2000, Akt: Özcan, Empati ve Dini İnanç Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, s. 27.

istek ve ihtiyaçlarını anlamaya yöneltir. Muhtaç insanlara duyulan empati, özgecil bir yardım etme dürtüsü yaratır. Karşıımızdaki insana empati duyduğumuz zaman, tamamen özveri içinde ona yardım etme eğilimi gsteririz²¹³.

Empatinin din içerisinde yalnızca vicdani ve ahlaki değil, dinin sosyal boyutunu da ifade eden bir açılımlı vardır. Empatinin kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık ve toplumsal uyum ile ilişkisinden de bahsedilir. Birey, toplumsal uyumunu önemli ölçüde empatiyle sağlar. Empatiye dayalı toplumsal ilişkilerde bireyler, birbirleri için anlamlı hale gelirler. Bu yüzden empati, “toplumsal duyarlılık”, “toplumsal algı” gibi sözcüklerle karşılanır. Başkasının gözleriyle görebilmek, kulaklarıyla duyabilmek ve kalbiyle hissedebilmek, sosyal bir yaşamın varlığı için şarttır²¹⁴.

Dinin, mensuplarından, insanlarla samimi ilişkiler kurması, karşı tarafa değer vermesi, empati kurabilmesi, yardımsever olmayı istemesi gibi yönleriyle, insanlara yararlı olmaya götüren empatik bir tutumu desteklediği görülmektedir. Aynı şekilde empati de kişiyi, dini ve ahlaki bir değeri veya ibadeti yerine getirmeye sevk eden temel motividir. Bu anlamda empatinin, dini değerleri anlama, anlatma ve davranışa dönüştürme sürecinde, kişide içsel bir motivasyonu sağlayarak içselleştirilmesini sağlayacaktır.

İçselleştirilen dini ve ahlaki değerler, kişiyi bencillikten, şahsi ve maddi menfaatten, kin ve intikam, kıskançlık ve düşmanlıktan alıkoyup kardeşlik, sevgi, merhamet ve hoşgörü duygularını harekete geçirecek, kişiyi empatik davranışa sevk edecek; böylece karşı tarafı anlamaya ve sonuçta sergilediği davranışın sağlıklı olmasına katkı saėlayacaktır²¹⁵. Bu açıklamalar ışığında dini ve ahlaki değerlerle empatik davranış sergileme arasında karşılıklı ve doğru orantılı bir etkileşimden bahsedilebilir.

²¹³ Abdurrahman Kasapoğlu, **Empati ve Sempati Olgusuna Vurgu Yapan Bazı Ayetler**, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Bilimname Dergisi, c. 1, s. 10, Kayseri 2006, s. 37.

²¹⁴ Rasim Bakırcıoğlu, **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003, s. 60-61.

²¹⁵ Cemal Ağırman, “İdeal Bir Davranış Biçimi Olarak Empati ve Hadislerde Empati rnekleri”, **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: X S: 2, Sivas, 2006, s.28-29.

4.2. İslamiyet'in Değer Algılamasında Empati

Kavram olarak yeni olmakla beraber, empatinin olgusal olarak İslami değerler algılamasında ahlâkî ve sosyal bir değer olarak yer aldığını, söz konusu değerlerin hayata dönüştürülmesinde etkin rol oynadığını, bütün hayatı kuşatan bir algılama biçimi olarak İslami anlayışın temelini oluşturduğunu görmek mümkündür²¹⁶.

İslam anlayışına göre empati, “Bireyler arası ilişkilerde sadece muhatabı ya da ötekini anlamak ve anladığını herhangi bir şekilde ona iletmek, böylece anladığını söylemek suretiyle, karşı tarafı sadece psikolojik olarak rahatlatmak değil; onu önce anlamak, sonra buna göre verilecek tepkiyi belirlemek ve belirlenen tepkiyi eyleme dönüştürmektir²¹⁷” şeklinde tanımlanmaktadır. İslam anlayışına göre empati, klasik empati tanımının ötesinde, empatinin karşı tarafı fark etme, onu anlama ve onu anladığını karşı tarafa bildirme sürecine ilaveten, karşı tarafa gösterilecek, belirtilecek tavrın davranışa dönüşmüş halidir.

Empati, özellikle son dönemlerde din eğitimi alanında da kullanılan popüler bir kavram haline gelmiştir. Kavramın kökeni ve anlamı itibariyle Batı kaynaklı olduğu belirtilmektedir. İslami literatür incelendiğinde direk olarak empati kavramına eşdeğer bir kavrama rastlanılmamaktadır. Ancak empati kavramını farklı anlamlarından yola çıkarak tanımladığımızda, iletişim süreci, içsel bir motiv ve kazandırılması gereken bir değer olarak İslami literatürde karşılığının olduğunu hatta empati kavramını bir adım daha öteye taşıyan benzer kavramların yer aldığı görülmektedir. Bu kavramlardan biri de diğerkâmlık anlamında kullanılan “isar” kavramıdır.

Kur'an-ı Kerim'de “isar” kavramının geçtiği ayetler²¹⁸ incelendiğinde, başkalarının iyiliğini, mutluluğunu, refahını amaç edinme, karşılığında hiçbir şey beklemezsizin başkalarına yararlı olma, başkaları için çıkarlarından ödün verme, fedakârlıkta bulunma, karşılıksız olarak iyi ilişkiler kurma, sevgi ve şefkatle yaklaşma

²¹⁶ Ağırman, s. 29.

²¹⁷ Ağırman, s. 29.

²¹⁸ Yûsuf, 12/91; Tâhâ, 20/72; Nâziât, 79/38; A'lâ, 87/16; Haşr, 59/9.

olguları anlatılır. Bunların sadece düşünülen ve hissedilen değil, eyleme dönüştürülmesi istenen tutum ve davranışlar olduğu belirtilir.

Kişinin kendini geçici bir süre başkasının yerine koyup, olaylara onun bakış açısından bakması ve hissetmeye çalışması şeklinde tanımlanan/anlaşılan empatinin, isarın bir önceki aşamasını teşkil ettiği söylenebilir. Başkasına bir iyilik veya bir hayır yapılacağı zaman genellikle bu duygular kişide canlanır. Bu süreç kişiyi hayra yöneltici bir etkidir. Empati yapmak, insanlar arasındaki birçok problemi çözecektir. Ancak İslâm anlayışında salt kendini başkasının yerine koyma ve başkasını düşünme ile yetinilmeyip, bunun gereğinin yapılması istenilen bir husustur. Düşünme aşaması, bir nevi eylemin yapılması için hazırlık safhasıdır. Akabinde gereğinin fiili olarak yapılması söz konusudur²¹⁹.

Diğerkâmlık, kendisinden önce başkalarının iyiliğini düşünmektir. Böyle bir insan, karşılığında hiçbir şey beklemez başkaları için kendi çıkarlarından ödün vermeyi göze alır. Başkalarını düşünen insan, kendisinden önce başkalarının iyiliğini ve yararını düşünür, sadece düşünmekle kalmaz, bu düşüncesini eylem haline getirir. Karşılığında hiçbir şey beklemez başkalarına yararlı olmayı, başkaları için kendi çıkarlarından ödün vermeyi ve fedakârlıkta bulunmayı göze alır²²⁰.

İsar kavramı, değer algılamasında ve eğitim literatüründe kendine önemli bir yer edinen empati kavramının, bir sonraki aşaması olarak kabul edilmektedir. İsar, kendini başkasının yerine koyarak onu anlama çabası olan empatiden öte kendinden önce başkalarını düşünmektir, fedakarlıkta bulunmaktır. Dinin hedeflediği bu anlayışa ulaşabilmek için empatinin de basamaklardan birini oluşturduğu görülmektedir. Empatinin köken itibarıyla Batı kaynaklı olduğu belirtilse de dini literatür incelendiğinde, empatiye yakın bazı kavramların yanında, empatik tavrı içeren birçok ifade ile karşılaşılmaktadır.

²¹⁹ Saffet Sancaklı, “Hz. Peygamber’in Erdemli İnsan Yetiştirme Bağlamında İsar (Diğergamlık) Kavramına Verdiği Önem, Tasavvuf”, **İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi**, yıl: 7, sayı: 17, İstanbul 2006, s. 32-33.

²²⁰ Sancaklı, s. 33.

4.3. Empatinin Din Öğretimi Literatüründeki Temelleri

İslam inancının değerleri iki temel esasa dayanır: Biri Kur'an-ı Kerim, diğeri ise Hz. Peygamber'in Sünnetidir. Dolayısıyla doğuştan gelen duyguların mümkün olduğu oranda bu iki kaynaktan alınan değerlerle eğitilip güdülenmesi gerekir.

Kavram olarak yeni olmakla beraber, empatinin olgusal olarak İslamî değerler algılamasında ahlâkî ve sosyal bir değer olarak yer aldığını, söz konusu değerlerin hayata dönüştürülmesinde etkin rol oynadığını, bütün hayatı kuşatan bir algılama biçimi olarak İslamî anlayışın temelini oluşturduğunu görmek mümkündür.

Kur'an-ı Kerim'de, bazı sorumlulukların yerine getirilmesinde harekete geçme motivasyonu olarak bizatihi empati kurulması tavsiye edilmekte, sîretine bakıldığında Hz. Peygamber'in sözlü teşviklerinin yanı sıra, ibadetlerin uygulanışında bile, hayatının tamamının empati örnekleriyle dolu olduğu görülmektedir.

4.3.1. Kur'ân-ı Kerim'de Empati

İnsanın motivasyonunda önemli bir yeri olan empatinin İslam'ın temel kaynağı olan Kuran'da işleniş biçimine baktığımızda karşımıza insanlar arası ilişkilerde empatiyi içeren ayetler çıkmaktadır. Bu ayetleri incelediğimizde; insanların birbirleriyle ilişkilerinde nasıl bir yaklaşım içinde olmaları gerektiğini anlatan ayetlerin yanında insanlarda sahip olunması gereken dini ve ahlaki değerlerle ilgili ayetlerde görülmektedir. Aşağıda bu iki konu hakkındaki ayetler genel olarak verilerek, araştırmamızın temel konusu olan empati – ahlaki değerler ekseninde değerlendirilecektir.

Kur'an, insanların birbirleriyle ilişkilerinde nasıl bir yaklaşım ve hal üzere olmaları gerektiği konusunda olumlu tavırları desteklerken, olumsuz tavırlardan uzak durulmasını istemektedir. Biz de bu kapsamda aşağıda önce Kur'an'ın sakınılmasını istediği tutum ve davranışlara yer verdik, daha sonra da Kur'an tarafından tavsiye edilen tutum ve davranışlara değindik. Son olarak da Kur'an'da empatinin yöntem olarak kullanıldığına dair bir değerlendirmede bulunduk.

Zan, Gıybet, Tecessüs, Alay Etme

"Ey iman edenler! Zandan çok kaçının. Çünkü zannın bir kısmı günahdır. Tecessüs etmeyin (birbirinizin gizli yönlerini araştırmayın). Kiminiz de kiminizin gıybetini yapıp arkasından çekiştirmesin. Biriniz, ölmüş kardeşinin etini yemekten hoşlanır mı? İşte bundan tiksindiniz. O halde Allah 'tan korkun. Şüphesiz Allah, tövbeyi çok kabul edendir, çok esirgeyicidir" (Hucurât, 49/12).

“Ey müminler! Bir topluluk diğer bir topluluğu alaya almasın. Belki de onlar, kendilerinden daha iyidirler. Kadınlar da kadınları alaya almasınlar. Belki onlar kendilerinden daha iyidirler. Kendi kendinizi ayıplamayın, birbirinizi kötü lakaplarla çağırmayın. İmandan sonra fâsıklık ne kötü bir isimdir! Kim de tevbe etmezse işte onlar zalimlerdir.” (Hucûrât 49/ 12)

“Küçümseyerek insanlardan yüz çevirme ve yeryüzünde böbürlenerek yürüme. Zira Allah, kendini beğenmiş övünüp duran kimseleri asla sevmez.” (Lokman 31/ 18)

Yüce Allah bu ayetlerde, imân sahibi olan kişilere seslenmekte ve onlardan, zararlı olan tutum ve davranışlardan uzak durmalarını istemektedir. Bunlar, zan, gıybet, tecessüs, küçümseme, kibir, alay etme ve lakap takmadır. Zikredilen bu gayr-i ahlâkî davranışların zararlı olmasının önemli bir nedeni insan ilişkilerinin önünde büyük engel olmaları ve sonuçları itibariyle de yıkıcı olmalarından kaynaklanmaktadır.

Bu ayet bizi, hem “dolaylı” hem de “doğrudan” empati kurmaya teşvik etmektedir. Öncelikle kişinin kendisini, hakkında zanda bulunulan, hatası araştırılan, arkasından dedikodusu yapılan, kendisiyle dalga geçilen, küçümsenen kişinin yerine koyması istenmektedir. Kişi, ayette geçen menfî tutum ve davranışlarda bulunmadan önce “böyle bir davranışın bana yapılması hoşuma gider miydi, incinir miydim, kendimi nasıl hissederdim?” sorularını kendine yöneltmelidir. Bu bir bakıma, kişinin kendisini empati kurmaya davet etmesidir. Bunun neticesinde kişinin, karşısındakinin duygularını ve düşüncelerini anlayarak, belirtilen olumsuz tavırların davranışa dönüşmesine engel olacağı düşünülmektedir.

Bağışlama, Sabır ve Tevazu

“(Resûlüm!) Sen af yolunu tut, iyiliği emret ve cahillerden yüz çevir.” (A’raf 7/ 199)

“O takvâ sahipleri ki, bollukta da darlıkta da Allah için harcarlar; öfkelerini yutarlar ve insanları affederler. Allah da güzel davranışta bulunanları sever.” (Âl-i İmrân 3/ 134)

“Onlar, büyük günahlardan ve hayasızlıktan kaçınırlar; kızdıkları zaman da kusurları bağışlarlar.” (Şûra 42/ 37)

“Bir iyiliği açıklar yahut gizlerseniz veya bir kötülüğü (açıklamayıp) affederseniz, şüphesiz Allah da ziyadesiyle affedici ve kadirdir.” (Nisa 4/ 149)

“Ey iman edenler! Eşlerinizden ve çocuklarınızdan size düşman olanlar da vardır. Onlardan sakının. Ama affeder, kusurlarını başlarına kakmaz, kusurlarını örterseniz, bilin ki, Allah çok bağışlayan, çok esirgeyendir.” (Teğabûn 64/ 14)

“Kim sabreder ve affederse şüphesiz bu hareketi, yapılmaya değer işlerdendir.” (Şûra 42/ 43)

“Sakın onlardan bazı sınıflara verdiğimiz dünya malına göz dikme, onlardan dolayı üzülme ve müminlere alçak gönüllü ol.” (Hicr 15/ 88)

Yukarıdaki ayetlerde, insanların birbirleriyle ilişkilerinde nasıl bir yaklaşım içerisinde olmaları gerektiğine değinilirken, aynı zamanda İslam inancının bireyden sahip olunmasını istediği temel değerler olan alçak gönüllülük, sabırlı olmak, anlayış göstermek ve bağışlayıcı olmak gibi değerlere vurgu yapılmaktadır. Bu ayetlerden çıkarılacak empatik anlayış ise muhatabımızın içinde bulunduğu durumu anlayabilmek ve buna göre bir davranış sergilemektir. Şayet bizi öfkelenirmişse, kendisiyle empati kurup, aradaki çatışmaya bir de onun gözüyle bakmak ve gerekirse onu affedebilmektir. Empatinin bir süreç olduğunu düşündüğümüzde ise, empati kuran kişinin karşıdaki bireyi dinleme ve anlama sürecinde sabırlı olması gerektiği düşünülmektedir.

Duyarlılık, Sorumluluk, Kul Hakkı

“Dünya ve ahiret hakkında (lehinize olan davranışları düşünün ve ona göre hareket edin). Sana yetimler hakkında soruyorlar. De ki: Onları iyi yetiştirmek (yüz üstü bırakmaktan) daha hayırlıdır. Eğer onlarla birlikte yaşarsanız, (unutmayın ki) onlar sizin kardeşlerinizdir. Allah, işleri bozanla düzelteni bilir. Eğer Allah dileseydi, sizi de zahmet ve meşakkate sokardı. Çünkü Allah güçlüdür, hakîmdir.” (Bakara 2/ 220)

“O, seni yetim bulup barındırmadı mı? Şaşırmış bulup da yol göstermedi mi? Seni fakir bulup zengin etmedi mi? Öyleyse yetimi sakın ezme. El açıp isteyeniyi de sakın azarlama. Ve Rabbinin nimetini minnet ve şükranla an.” (Duha 93/ 6-11)

Yukardaki ayetlerde, özelde öksüz ve yetimlere karşı genelde ise insanlara karşı duyarlı olmaya, onları anlamaya, haklarına riayet etmeye, onlara karşı sorumluluklarımızı yerine getirmeye vurgu yapılmaktadır. Kendisi de bir yetim ve öksüz olan Hz. Peygambere yapılan bu hitaptan şu değerlendirme çıkarılmalıdır. Kendimizi toplumda yardıma muhtaç olan kişilere yardım etme konusunda, sorumlu hissetmeli, bu kimselerle empati yaparak, hayata onların penceresinden bakabilmeli, bu sayede onların karşılaştıkları zorluklar konusunda onlara yardımcı olabilmeliyiz.

Yüce Allah'ın yetimlerle olan ilişkilerin empati zeminine oturtulmasını istediği başka bir ayet ise şöyledir:

“Arkalarında güçsüz çocuklar bırakıp ölecek olsalar, çocuklarının hâli nice olur diye kaygı duyanlar, yetimlere haksızlık etmekten korksunlar, Allah'tan sakınsınlar ve doğru konuşsunlar.” (Nisâ, 4/9)

Yüce Allah yetimlere yapılan muamelenin aynı pozisyonda kendilerine veya kendi çocuklarına yapılmış olması durumunda nasıl bir vaziyet almış olacaklarını düşünerek hareket etmelerini istemektedir²²¹.

²²¹ Ağırman, s. 34.

Farklılıklara Saygı

“... Eğer Allah dileseydi sizi tek bir ümmet yapardı. Fakat verdiklerinde sizi denemek için böyle farklı kıldı...” (Mâide, 5/48; Nahl, 16/93)

Gerçekte hiç kimse, bir başkasının aynısı olamayacaktır. Her birey farklı bir dünyadır. İman alanına gelince, herkesin aynı inancı paylaşmasını beklemek, tam bir hayaldir. Dahası, aynı inanç esaslarını paylaşanların bile, birbirinin kopyası olması mümkün değildir. Herkes, kendi karakterine/kapasitesine göre onları anlamlandırır tutum ve davranışlarını ona göre belirler.

“De ki, herkes, kendi yapısınca/karakterince/kapasitesince amel eder. Kimin en doğru yolda olduğunu Rabbiniz en iyi bilendir.” (İsrâ, 17/ 84)

Bu gerçekliklere ilişkin farkındalık, başkasından beklentilerinde bireyin makul olmasını sağlayabilir. Bu makuliyet ise, farklı olanlara karşı mümkün mertebe hoşgörölü olma kapısını bireye açmak suretiyle, onun olabildiğince çatışmacı tutum ve davranışlardan uzak durmasına neden olabilir.

“Ey insanlar! Doğrusu biz sizi bir erkekle bir dişiden yarattık. Ve birbirinizle tanışmanız için sizi kavimlere ve kabilelere ayırdık. Muhakkak ki Allah yanında en değerli olanınız, O'ndan en çok korkanınızdır. Şüphesiz Allah bilendir, her şeyden haberdardır.” (Hucûrât 49/ 13)

Belirtilen ayette, insanların farklı özellik ve kabiliyetlerde yaratıldıkları, yaşadıkları toplumların da dil, din, ırk ve kültür bakımından farklılıklar barındıracağı vurgulanmaktadır. Bu farklılıklara rağmen insanların birbirleriyle iletişime geçmeleri, birbirlerini tanımaları amaçlanmaktadır. Toplumlar ve bireyler arasında gerçekleştirilecek empatik tutum, bu farklılıkları birer tehdit unsuru olmaktan çıkarır; daha barışçıl, sağlıklı bir iletişim ortamına zemin hazırlar.

“Allah'tan başkasına tapanlara (ve putlarına) sövmeyin; sonra onlar da bilgisizce, düşmanca Allah'a söverler. Böylece biz her ümmete kendi işlerini câzip gösterdik. Sonunda dönüşleri Rablerinedir. Artık O ne yaptıklarını kendilerine bildirecektir.” (En'am 6/ 108)

Kişi, başka inanç ve kültürlerden olan kişilerle iletişimde, ilişkilerinde (ticaret, arkadaşlık, evlilik...) kendinden ve kendi mukaddes saydığı değerlerden hareketle saygı duymalı, anlayış göstermelidir. İnsanların en hassas oldukları inanç ve “kutsallar” konusunda sergilenecek olan empatik anlayış, karşı tarafla ilişkilerimizi saygı zeminine oturtacaktır. Başkalarının inançları bizce ne kadar yanlış ve batıl da olsa onlara sövmek, onları hakir görmek, onlara hakaret etmek hiçbir haklı gerekçeye dayanmaz. Sergilenecek bu tavır, bir başkasının da aynı şekilde bizce kutsal sayılan değerlere hakaret edilmesine zemin hazırlayacaktır.

Yöntem Olarak Empati

İbrahim Aleyhisselâm, kavmini tevhide çağırırken, taptıkları varlıkların gerçek Tanrı olmadığını, egemen ve gerçek tek Tanrının bütün kâinatın yaratıcısı olan Allah Tealâ'nın olduğunu, sadece O'na tapınması gerektiğini anlatıp toplumu bu yönde ikna etmeye çalışırken empati yöntemini kullanmıştır.

Empatide karşı tarafı anlamaya çalışırken onun duygu ve düşüncelerini kabul etme zorunluluğu yoktur. Böyle bir durum empati değil sempati olur. Dolayısıyla Hz. İbrahim kavmini ikna etmeye çalışırken önce olaya kendi bakış açıları ile bakarak onları anladığını belirtmiş, daha sonra varılan sonucun doğru olmadığını yine kendi yöntemleriyle belirtmiştir. İfade edilen ayetler şu şekildedir:

“İbrahim, babası Âzer'e demişti ki: "sen putları tanrı mı ediniyorsun? Doğrusu ben seni ve kavmini açık bir sapıklık içinde görüyorum". Böylece biz İbrahim'e göklerin ve yerin melekûtunu (muhteşem varlıklarını) gösteriyorduk ki, kesin inananlardan olsun. Üzerine gece bastırınca, bir yıldız gördü:"Rabb'im budur" dedi. Yıldız batınca da:" Ben batanları sevmem" dedi. Ay'ı doğarken gördü: "Rabb'im budur" dedi. O da batınca: "Yemin ederim ki, Rabbim bana doğru yolu göstermeseydi, elbette sapıklığa düşen topluluktan olurum" dedi. Güneş'i doğarken görünce: "Rabb'im budur, bu hepsinden büyük" dedi. O da batınca dedi ki: "Ey kavmim! Ben sizin (Allah'a) ortak koştuğunuz şeylerden uzağım". "Ben yüzümü tamamen, gökleri ve yeri yoktan var edene çevirdim ve artık ben asla Allah'a ortak koşanlardan değilim". (Enam, 6/ 74-79)

Ayette görüldüğü gibi empati insanları ikna etme yöntemi olarak da kullanılabilir. Karşı tarafı önce kendi bakış açısıyla anlamak, sonra da ona göre verilecek tepkiyi belirlemek ve bu yolla ona yardımcı olmak gerekmektedir. Bu yardım bazen karşı tarafın yanlış noktada olduğunu belirtmek ve ikna etmek şeklinde de olabilmektedir. Çünkü empatinin temelinde karşı tarafa yardımcı olmak da vardır²²².

4.3.2. Hadislerde Empati Ve Hz. Peygamberden Empati Örnekleri

Bütün insanlığın, her zaman ve her çağda uyabileceği en güzel ve en ideal örnek olan Hz. Peygamber hakkında Yüce Allah şöyle buyurmuştur; "Habibim sen en yüce ahlâk üzerindesin." (Kalem, 68/4). Diğer bir ayette ise Allahu Teala "Sizden Allah'ı(n rızasını) ve ahiret (mutluluğunu) umanlar için, Allah'ın Elçisi en güzel örnektir." (Ahzab, 33/21) buyurarak ahlâkının mükemmelliğini ve yaşam ölçülerinin modelliğini tescil etmiştir. Sîreti de insanlarla olan ilişkilerinin empati esasına dayandığının en güzel şahididir²²³.

Hz. Peygamber'in yaşam tarzı ve insanlarla iletişimi incelendiğinde, empatik iletişime ve değer olarak empatiye verdiği önem fazlasıyla göze çarpmaktadır. O'nun yaşam tarzını şekillendiren, yardımseverlik, hak, adalet, emniyet, merhamet, şefkat, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi erdemler, bizzat yaşantısında hayat bulmuştur. Bahsedilen bu değerlerin yanında empatik anlayış da özellikle insan ilişkilerinde kendine yer edinmiştir.

Bu bölümde araştırmamızın kapsamında belirteceğimiz hadislerde ve örneklerde, konunun sadece empatiyle ilgili olan bölümlerine değinilecektir. Yoksa değinilen bir hadisle farklı birçok konuya işaret edildiği unutulmamalıdır.

1) "Sizden biriniz kendisi için istediği şeyi mümin kardeşi içinde istemedikçe gerçekten iman etmiş olmaz." (Buhari İman/7; Müslim İman/71-72)

Bu anlayış insanları bencillikten uzaklaştırarak, diğergamlık duygusuna yaklaştıran, kendi için istediğini karşıdaki içinde isteyebilecek öz bilinci kazandırmaya

²²² Ağırman, s. 32.

²²³ Ağırman, s. 35.

çalışan empatik bir anlayıştır. Bir menfaat söz konusu olduğunda insanlardan, sadece kendilerini düşünmeyip diğer mümin kardeşlerini de düşünmelerini, olaylara sadece kendi pencerelerinden değil, muhatapları açısından da bakmalarını tavsiye etmektedir.

2) “Komşusu a iken, tok yatan kimse bizden değildir.” (Buhari Edeb/12, Müslim İman/74, Birr ve Sıla/142)

Hz. Peygamber, insanlar arası ilişkilerde, muhatabın ihtiyaçlarını anlamaya, duyarlı olmaya ve sorumlulukları yerine getirmeye davet etmektedir. Özellikle komşuluk gibi yakın ilişkilerde bu hassasiyet daha da ön plana çıkmaktadır. Hz. Peygamber komşuluk hakkında örnek vererek, bir müminden, çevresine karşı sorumluluk duyan, bu bilinçle hareket edip insanların içinde buldukları durumları gözlemleyebilen, kendisini onların yerine koyup, diğergamlıkla hareket edebilen kişi olmalarını istemektedir.

3) Birisi Hz. Peygamber’e gelerek cemaatle sabah namazını kılmaya gelemediğini çünkü falanın cemaatle namazı uzattığını söyleyerek şikayette bulundu. Bunu duyan Rasulullah:

“Sizden biriniz insanlara (imam olup) namaz kıldırırken, namazı hafifletsin, zira onların arasında zayıfı hastası, yaşlısı vardır. Kendi başınıza kılanınız, namazı dilediği kadar uzatsın.” (Buhari, Ezan/6; Müslim, Salat/37) buyurarak, müminleri sadece kendilerini düşünen ben-merkezci ve bencil davranışlardan sıyrılarak, başkalarının ihtiyaç ve problemlerine karşı duyarlı bir yaklaşıma sahip olmalarını istemektedir.

4) “Birisi (Mekke yolunda) giderken ansızın susuzluğu arttı. Hemen bir kuyuya indi. Suyundan içti. Sonra çıktı. Bir de orada adamcağız bir köpek ile karşılaştı ki hayvan susuzluktan dilini çıkarıp soluyor, rutubetli toprakları yalıyordu. Bu yolcu (kendi kendisine): Bana erişen hararet gibi bu hayvana da susuzluk arız olmuştur, deyip merhamet etti ve tekrar kuyuya indi. Mestinin birini çıkarıp içine su doldurdu. Kuyudan çıkarmak için mesti ağzı ile tuttu, sonra çıktı, köpeği suladı. Bundan dolayı Allah kulunu övdü ve ona mağfiret etti.” Ashab-ı Kiram:

- Ya Resulullah! Hayvanlarda bize de ecir var mıdır? Diye sordular.
Resulullah:

- (Evet! Kendisinde canlılık olan) her yaş ciğerde ecir vardır, buyurdu. (Buhari, Şirb, 9)

Hadiste anlatılan olaydaki kişiyi hayvana yardım etmeye yöneltten düşünce ve duygu örüntüsü tamamıyla empatik öğelerden oluşmaktadır. Kişinin empatik bir düşünce yapısına bürünmesi onu yardım davranışına itmiştir. Buradan empatinin yardım etmedeki işlevini açıkça görmekle beraber; Hz. Peygamber'in empatik düşünce tarzını benimsediği ve tavsiye ettiği görülmektedir. Ayrıca empatik iletişim ve yaklaşımın sadece insanla değil; kendisinde canlılık bulunan doğal çevreyle de gerçekleştirebileceği ortaya konulmaktadır²²⁴.

5) Genç bir delikanlı gelerek, Peygamber Efendimiz'den zina yapmak için izin istedi. Orada bulunan cemaat, delikanlıyı: "Sus, sus!" diyerek; "terbiyesizlik etme" manasında ikaz ettiler. Peygamber Efendimiz ise, ona yaklaşmasını söyledi, delikanlı yaklaşıncı: "Bu arzu ettiğin şeyin annene yapılmasını arzu eder misin? Dedi. Delikanlı: "Hayır ya Resullullah, vallahi istemem. Allah beni sana kurban etsin..." dedi. Peygamber Efendimiz: "Diğer insanlar da böyledir. Anneleriyle zina yapılmasını arzu etmezler... Peki, kızınla zina edilmesini arzu eder misin? Diye sordu. Delikanlı: "Hayır ya Resulullah, vallahi istemem. Canım sana feda olsun" dedi. Peygamberimiz: "İşte, başkaları da bunu istemezler... Senin halan zina ederse hoşuna gider mi?" diye sordu. Delikanlı: "Hayır ya Resullullah, vallahi istemem. Canım sana feda olsun". Dedi. Peygamberimiz: "Başkaları da bunu istemez... Senin teyzen zina ederse hoşuna gider mi?" diye sordu. Delikanlı: "Hayır, vallahi istemem ya Resulullah! Canım sana feda olsun" dedi. Peygamber Efendimiz: "İşte başkaları da bunu istemezler" dedi ve elini gencin üzerine koyarak: "Allah'ım, bu kulunun günahını bağışla, kalbini kötülüklerden arındır ve fuhuştan koru!" diye dua etti. Genç, Resulullah'ın yanından tövbe ederek ayrıldı. Hadisi nakleden Ebu Umame diyor ki: " Bundan sonra gencin, dönüp bir kadına baktığı görülmedi" (Ahmed bin Hanbel, Müsned, 5/256-257).

²²⁴ Murat Özdemir, "Din ve Ahlak Öğretiminde Empati", Sakarya Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya 2004, s. 33.

Yukarda anlatılan hadiste, zina yapmak istediğini Hz. Peygambere ifade eden gencin durumu anlatılmaktadır. Genç, son derece çirkin bir istekle gelmesine rağmen Hz. Peygamber tarafından azarlanıp geri çevrilmemiştir. Hz. Peygamber, empatik bir anlayışla genci dinlemiş ve kendisini zina yapmak istediği kişinin akrabasının yerine koymasını isteyerek, önce zihinsel sonra duygusal rol almasını sağlayarak empatik bir metod sergilemiştir. Bu yaklaşımın ardından genç isteğinin ne kadar yanlış olduğunun farkına vararak, isteğinden vaz geçmiş ve bu konuda da istikrarlı bir tavır sergilemiştir. Bilişsel ve duyuşsal alana hitap ederek, davranış oluşturma, geliştirme ve değiştirme de yöntem olarak uygulanan empatinin son derece etkili olduğu bu örnekle de ortaya konulmaktadır.

İnsanlar arası ilişkilerde öne çıkan, insanlar arası duyarlılığı artıran, bireyi fedakarlık yapma noktasında motive ederek diğergam bir tutum sergilemesini sağlayan empati, Hz. Peygamber'in yaşam tarzının önemli bir parçasıdır. İncelediğimiz hadislerde empatinin, Hz. Peygamber tarafından kullanılan bir iletişim aracı, ahlaki değerlerin uygulanmasını sağlayan içsel bir motivasyon ve değerlerin öğretiminde kullanılması gereken bir yöntem olarak hayatında yer bulduğu vurgulanabilir.

Araştırmamız çerçevesinde dinî kaynaklara baktığımızda empatinin, duygulara nüfuz ederek bireyleri algılama ve ona göre davranış sergileme anlayışı olarak Kur'an'da yapılması istenen ve sakınılması gereken tutum ve davranışlar şeklinde, Peygamber Efendimiz'in hayatında ise telkin ve davranışlarında önemle vurgulanan bir olgu şeklinde yer aldığını görmekteyiz. Bu çalışmamızın amaçlarından biri de yeni gibi takdim edilen bazı değerlerin aslında dinî literatür ve kaynaklarımızda fazlasıyla yer aldığını; ancak, bu değerlerin güncel bir dil ile topluma takdim edilemediğini belirtmek, Kur'an ve hadislerde geçen ifadeleri biraz daha güncel kavramlarla takdim etmenin önemini vurgulamaktır. Bu amaçla yapılacak olan din dili çalışmalarının etkili olacağı düşünülmektedir.

4.4. Din ve Ahlak Öğretiminde Empati

Dinin insan hayatındaki temel işlevlerinden biri, insanların yaşam çabalarına, nihai bir bakış açısı getirerek, olumlu sonuçlara ulaşacak stratejiler sağlamaktır²²⁵. Tarihe baktığımızda olumlu davranışlar için en yaratıcı gücün, doğruluk ve gelişme için en aktif unsurun, dini tecrübe olduğunu görürüz. Dinler, kendisine inananların yaşadıkları hayatı, daha güzel ve daha anlamlı seviyelere ulaştırmayı amaçlamıştır²²⁶. Sosyal bir olgu olan din, insana sadece anlamlandırıcı bir düşünce sistemi sunmakla yetinmeyip, bunun yanısıra davranışlara yönelik sosyal roller de kazandırır. Yani birey için nasıl davranması gerektiği konusunda çok çeşitli davranış modelleri geliştirir²²⁷.

Empati, bireyler ve toplumlar arası ilişkilerde hayatı her yönüyle kuşatan, anlama ve anladığını eyleme dönüştürme çabasıdır²²⁸. Geniş bir kavram olan empati, sadece karşıdakini anlamayı içermeyip, insanın sorumluluk bilincinde olmasını ve kendisi dışındaki her şeyden haberdar olmasını da kapsar.

İslam dini insanın daha anlamlı bir hayat yaşaması için hem kendisiyle hem de çevresiyle uyumlu olması ister. Böyle bir uyumu sağlayabilmek için, bulunduğu her durumda insana bir takım ahlaki değerler koyar. Beşeri ilişkilerinde bu değerleri eyleme dönüştüren insanlar hem kendi iç dünyalarıyla barışık, hem de kendileri dışındaki her şeyle uyumludurlar²²⁹. Buna göre dini ve ahlaki değerlerle empatik davranış sergileme arasında karşılıklı ve doğru orantılı bir etkileşimden bahsedilebilir.

Öğrencinin din ve ahlak eğitiminde soyut düşünme kabiliyeti yaşıyla beraber doğal olarak gelişirken, aynı süreçte empati becerisinin de geliştirilmesi çok uygun bir fırsat eğitimini beraberinde getirmektedir. Din ve ahlak öğretimi ile eş süreçte

²²⁵ Robert Emmons, Mustafa Koç (Çev.), “Kişilik Psikolojisinde Dinin Önemi Üzerine Bir Giriş”, **Tabula Rasa Dergisi**, Sayı:5,14, Isparta 2005. s.158.

²²⁶ T. Hywel Hughes, Vahit İmamoğlu, Ömer Gültekin (çev.), “Psikoloji ve Dini Hayat”, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 10, Sakarya 2004, s.160.

²²⁷ Nils G. Holm, **Einführung in die Religionspsychologie (Din Psikolojisine Giriş)**, Utb Reinhardt Verlag, Göttingen 1988, Abdülkerim Bahadır (çev.), Sosyal Bir Fenomen Olarak Din, SÜİFD, Sayı 14, Konya 2002, s.273. <http://www.ilahiyat.konya.edu.tr/?dmid=217> (01.11.2012)

²²⁸ Ağırman, s. 25.

²²⁹ Recep Kılıç, **Ayet ve Hadisler Işığında İnsan ve Ahlak**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2005, s. 45.

gerçekleştirilebilecek empati eğitimini, din ve ahlak öğretiminin uygulama alanı olan üç başlıkta ele alacağız:

1. İnanç Öğretiminde Empati
2. İbadet Öğretiminde Empati
3. Ahlak Öğretiminde Empati

İlk iki başlığa genel hatlarıyla değinildikten sonra asıl çalışma alanımız olan, ahlak öğretiminde empati başlığını, DKAB dersi eğitim programı çerçevesinde daha ayrıntılı olarak ele alacağız.

4.4.1. İnanç Öğretiminde Empati

Çocukta dini hayat, duygusal bir düşünce özelliği içerisinde kendini gösterir; o, inandığı şeylerin derinine nüfuz etmeden, onları tam anlamıyla kavramadan dini bir inanç besler²³⁰. Ben merkezli bir zihin yapısına sahip çocuk, kendi benliğiyle diğer varlıklar arasında ayırım yapamaz. Ben merkezci bir yapıdan çıkış ilköğretim çağı da olan yedi yaş civarındadır. Çocuklardaki inanç öğretimi açısından en önemli dönem burasıdır. Daha önce dini inançla ilgili kavramlara animist ve antropomorfist anlayışla yaklaşan çocuk, yedi yaşından itibaren soyut kavramların varlığını idrak eder ve inanç öğelerini kişileştirme eğiliminden uzaklaşırlar. Çocuğun, soyut kavramları tam olarak idrak etmesi 10-12 yaşlarında tamamıyla oluşur²³¹.

Çocuk, kavramsal düşünce yeteneğini geliştirdikçe, daha çok egosantrik olan ilk düşünme biçiminde de değişmeye görülür²³². İlk çocukluk evresinde, Allah'ı insana ait modeller, çizgiler içinde düşünen çocukta bu antropomorfik düşünce, bu dönemde yerini gitgide sembolik ve soyut bir anlayışa bırakır. Çünkü, son çocukluk evresinin ortalarından itibaren, somut düşünce safhasından, daha esnek, hatta soyut kavram ve

²³⁰ Hayati Hökelekli, **Din Psikolojisi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1996, s. 267.

²³¹ Kerim Yavuz, **Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1987, s. 174-175.

²³² Arthur T. Jersild, **Çocuk Psikolojisi**, Gülseren Günce (çev.), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 3. Baskı, Ankara 1979, s.91.

konularında bir dereceye kadar anlaşılacağı safhaya geçiş söz konusudur. Dönemin sonlarına doğru somut düşünme evresi sona ererken, soyut düşünme evresi başlar²³³. Çocuklarda tam anlamıyla empatinin oluşması ile bilinçli bir inanç gelişiminin oluşması da bu süreçte ortaya çıkmaktadır.

Sevgi-İnanç-Empati İlişkisi

İnanç öğretiminde, özellikle ilk ve orta çocukluk döneminde (12 yaş ve öncesi) sevgi motifi ile empatik yaklaşım arasında bağ kurmanın etkili olabileceği söylenebilir. Çocuk bu yaşlarda sevdiği şeylere karşı yönelir ve sempati duyar. Bu sebepten, çocuklara Allah'ın gazap yönünün değil de sevgi yönünün anlatılması gerektiği vurgulanır²³⁴.

Fakat çocuk Allah'ın kendisini nasıl sevdiğini müşahhas olarak algılama kabiliyetinden uzaktır. İşte bu noktada inanç eğitimi verilirken çocukların kendilerini sevdiklerini müşahhas olarak gözlemleyebildikleri ve hissedebildikleri varlıklar üzerinden empati kurarak Allah inancı ve sevgisi kuvvetlendirilmelidir. Bunun için çocuğun sevgi ile yöneldiği her şey araç olarak kullanılabilmeyle beraber fitri eğilimi sebebiyle annenin model olarak alınması daha uygun olmaktadır. Çocuk Allah'a inanmadan ve bağlanmadan önce annesine ve babasına inanmış ve bağlanmış. Çocuk otorite olarak önce onları tanımış ve üstünlüklerini kabul etmiştir. Anne ve baba da bu durumu iyi değerlendirerek çocuklarına en üstün varlık olan Allah'a inanmayı ve bağlanmayı öğretmelidirler. Şunu da açıkça belirtmek gerekir ki, anne ve baba çocuklarının Allah'a inanması ve bağlanmasında birer vasıta durumundadırlar²³⁵.

Allah'ın kullarına olan merhamet ve rahmetini anlatmak için bir annenin çocuğuna karşı hissettiği sevgiyi bir kıyaslama ölçüsü olarak vermesi, din eğitimcisinin inanç öğretiminde izleyeceği yola ışık tutacak duygusal bir öğretim yaklaşımı olacaktır. Bu yaklaşımda, annenin çocuğuna olan sevgisinin çocuk tarafından en yoğun hissedilen

²³³ Habil Şentürk, "Çocukta Din Gelişim Psikolojisi", **Yeni Ümit Dergisi**, Cilt. 8, Sayı: 30, Ekim-Aralık, İstanbul 1996, s.21.

²³⁴ Özdemir, s. 83-84.

²³⁵ Ali Rıza Aydın, "Çocuğun Dini Şahsiyet Kazanmasında Ailenin Önemi", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Samsun 1996, s. 215.

duygu olması özelliği önemli bir etken sayılabilir. Çocuğa, Allah'ın kendisini annesinden ve tüm varlıklardan daha çok sevdiğini ifade edilmesi halinde çocuk, doğal olarak annesi, kendisi ve görmediği halde varlığına henüz inanmaya başladığı Yaratıcı üçgeninde zihinsel ve duygusal bir süreç yaşayacaktır. Çocuk, sevgi motifinin olumlu motivasyonu sayesinde annesine atfettiği inanma ve sevgi güdüsünü Allah'a yönlendirme eğilimine girecektir²³⁶.

3.4.2. İbadet Öğretiminde Empati

Kulun, Allah'a karşı sevgi, saygı ve şükran duygularıyla bağlılıklarının ifadesi olan davranışlara ibadet denir. İslam dininde dua, namaz, oruç gibi bedenle; zekât, sadaka ve kurban gibi malla, ekonomik imkânlarla; bir de hac gibi hem beden, hem ekonomik imkânlarla ilgili ibadetler vardır²³⁷.

İbadetlerin; maddi ve manevi temizlik sağlaması, kişiyi disipline etmesi, bencillikten uzaklaştırması, sosyalleşmeyi sağlaması, hasbiliği, fedakârlığı ve cömertliği arttırması, sabır, sebat ve metanet kazandırması, beden ve ruh sağlığını koruması, insanı kötülüklerden uzaklaştırması ve sağlam bir kişilik kazandırması gibi fonksiyonları vardır²³⁸.

İbadet, amacı Allah'ın hoşnutluğunu kazanmak olan her türlü hizmet davranışı olarak tarif edilebilir. Bilinçle yapıldığında bütün davranışların ibadet kapsamına girmesi mümkün görülmektedir. İlköğretim okullarında Din KAB derslerinde verilen ibadet öğretiminde ibadetlerin öğrenci hayatındaki en önemli işlevi, “insanın hareketlerini düzenleyerek beden ve ruh bütünlüğünü ve sağlığını dengede tutmaya yönelik olması ve ibadetler yoluyla olumlu davranış geliştirmeyi amaçlamasıdır”²³⁹.

Sosyal duyarlılık, karşıdaki insanın durumu anlama ve ona yardım etme davranışı empatinin bir gereğidir. Bu bağlamda İslam dinin yapılmasını öğütlediği sadaka, zekat ve oruç gibi ibadetlerin temelinde ciddi empatik bir yaklaşımın olduğunu

²³⁶ Özdemir, s. 83-84.

²³⁷ Habil Şentürk, **İslami Hayatın Psikolojik Temelleri**, Tuğra Matbaası, Isparta, 2008, s.47.

²³⁸ Habil Şentürk, **Din Psikolojisi**, Tuğra Matbaası, Isparta, 2008, s.139-148.

²³⁹ Nurullah Altaş, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001, s. 151.

görmekteyiz. Zira sadaka, oruç, zekat, fedakarlık, başkasını düşünme ve bencil olmama gibi unsurları içerdiğinden bu davranışlar bizi empatik olmaya götürmektedir.

4.4.2.1. Empati Namaz İbadeti

Namaz öğretiminde en yüksek duygu Allah'ın huzurunda olduğunu hissetmektir. Allah'ın huzurunda olduğu inancını derinden kavrayan kişi, bu ibadetin amacına olabildiğince yaklaşmış sayılır. Bu duyguya erişebilmek için öğrencilere önemli bir şahsiyetin karşısında olduklarını düşünmeleri istenir. Bu kişinin onlarla diyalog halindeyken kendilerinin onunla ilgilenmeyip etrafına bakıp durmaları halinde karşılarındakilerin nasıl duygular hissedebileceğini anlamaya çalışmaları istenir. Eğer o önemli kişinin yerinde kendilerinin olması halinde neler hissedebilecekleri sorulur. Alınan cevaplardan sonra Allah'ın, huzuruna çıkabilecek en yüce varlık olduğu ifade edilir.

Namaza durmakla Allah'ın huzuruna çıkıldığı ve O'nunla konuşulduğu söylendikten sonra, nasıl ki kendilerinin başkası tarafından basite alınarak ilgilenilmeyen tavırlarla karşılandıklarında hoşlarına gitmiyorsa; Yüce Allah'ın da bu durumdan hoşnut olmayacağı vurgulanır. Bu arada Allah'ın, sadece fiziksel duruşumuzu değil, içimizden geçirdiklerimizi de bildiğini ve dikkate aldığını belirtmemiz, öğrencinin namaz öğretiminde iç kontrol geliştirmesini azami düzeyde etkileyebileceği söylenebilir. Empatinin kişilerarası ilişkilerdeki saygıyı motive edici işlevi, namaz ibadeti için de işlevsel hale getirilebilir. Yeter ki, uygun bir empatik formda öğrenciye sunulabilsin²⁴⁰.

Namazın, sosyal hayatın yapı ve işleyişi üzerinde de birtakım etkileri söz konusudur. Bu noktada günlük namazların camide kılınması, teravih, cuma ve bayram gibi toplu halde kılınan namazlar, öncelikle müminlerin Allah'ın huzurunda toplu halde bulunmanın mazhariyetini, bu dini tecrübeleri kolektif bir şuur ve heyecanla yaşamlarını sağlarken; fertler arasında iletişim, samimiyet, sevgi ve bağlılıkları güçlendiren bir

²⁴⁰ Özdemir, s. 88.

sosyal fonksiyon icra ederler. Müslümanlar bu sayede birbirleriyle konuşur, dertleşir, yardımlaşır; böylece bireysel veya sosyal problemleri çözmenin ortamı oluşur²⁴¹.

Dinimizde özellikle cemaatle namaz kılmanın teşvik edilmesi aynı zamanda namaz ibadeti yoluyla müslümanın diğer müslümanlarla empati kurmalarının da teşvik edilmesi anlamına gelir. Müslüman, zengini fakiriyle, yöneteni yönetileniyle, genci yaşlısıyla bir tarağın dişlileri gibi aynı safta yer aldığı anda Allah'ın karşısında herkesin eşit olduğunun bilinciyle namazını tamamlar. Namaz öncesinde ve sonrasında bir araya gelen müslümanlar birbirleriyle iletişime girer, birbirlerini daha yakından anlamak için empati kurar ve böylece samimiyetlerini ve dini şuurlarını arttırlar. Görüldüğü üzere cemaatle kılınan namaz ibadeti empatik davranışa kapılar açar²⁴².

4.4.2.2. Empati Oruç İbadeti

Çocuklara empatik bakış açısını kazandırmanın en güzel yollarından biri de oruçtur. Kendisi oruç tutmaya başlayan öğrenci açlık ve susuzluk gibi temel gereksinimleri bir müddet karşılayamamakta farklı duyguları yaşama imkanı bulur. Bu duygular ancak oruç ibadetiyle kişinin gündemine girebilir. Çünkü, başka insanların duygularını yaşayarak anlamak için ferdi olarak egzersizler yapmak genellikle rastlanan davranış türlerindedir.

Orucun sağladığı en önemli yararlarından biri, kişinin başka insanların duygularını anlamasını (empati) sağlamasıdır. Çocuğun, başka insanların yerine kendini koyarak eş duyum geliştirme süreci ile duygusal zekasındaki gelişme doğru orantılıdır. Sosyal hayatın olabildiğince canlandığı ve yardım davranışlarının sıkça sergilendiği oruç ayında çocuk, kişilik gelişiminin önemli bir aşaması olan “ben merkezlikten” uzaklaşma eğilimine girer ve sosyal zekasında gelişmeler meydana gelir. Dış dünya ile benlik arasında gelişen duygusal yoğunluk ortamında çocuklara orucun fakir ve aç insanların halini anlamamızı sağladığını anlatmak gerekir. Bunun için yardıma muhtaç insanlardan bahsetmek yararlı olur. Böylece çocuk, Allah'ın oruç emriyle istediğinin

²⁴¹ Şentürk, **İslami Hayatın Psikolojik Temelleri**, s.55-56

²⁴² Ümit Fahri Çetin, Ortaöğretim Düzeyinde Gençlerde Dindarlık Empati İlişkisi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Isparta 2010, s. 28-29.

insanların belli bir süre aç kalması değil aç insanların halini anlaması olduğunu anlamaya başlar ve nimetlere şükür etmeyi de öğrenir. Böylece çocukta hem insanlara merhamet, cömertlik ve yardım etme duygusu gelişir hem de Allah'a kendisini daha yakın hissetmesine olanak sağlanır²⁴³.

Herhangi bir sebeple oruç tutamayan, yani empati kurmada kendisini destekleyecek bu faaliyetten (durumdan) mahrum kalan kişinin, yine empati ile ilişkili olan bir davranışla, yani yardım davranışının bir türü olan "fitre" verme ile bu olumsuz durumu giderebilmesi; orucun farz olduğu Ramazan ayında, maddi durumları müsait olan inananların, fakirlere gene "fitre" olarak bilinen sadakayı vermeleri; yine aynı şekilde, eş, dost, akraba ve yardıma muhtaç kişileri iftar sofralarına davet etmeleri, empatik bir ibadet olan orucu destekleyen ve bu ibadetin amacına ulaşması noktasında yardım eden önemli diğergamlık örnekleridir²⁴⁴.

Oruç ibadeti sayesinde "Komşusu aç iken kendisi tok yatan bizden değildir." anlayışı içinde hareket eden bireyler, kendileri gibi olmayanların durumunu daha iyi anlama fırsatını yakalamış olacaklardır.

4.4.2.3. Empati Zekat İbadeti

Zekât, zengini fakire, fakiri de zengine yaklaştıran önemli bir ibadettir. Peygamber Efendimizin ifadesiyle "Zekat, İslam'ın köprüsüdür". Bu haliyle zekat; sosyo-ekonomik durumları, hayat standartları birbirine yakın olmayan farklı grupları birbirine yaklaştıran, aralarında bir bağ oluşmasını sağlayan önemli bir ibadettir.

Zekat ibadeti, zenginin fakirle empati kurmasında, zengini motive eder. Empatiyle hareket edip yardımda bulunmaya karar veren zengin, yine empatik bir tavırla bu kararını uygulamaya koyar, kişiyi incitmeden yardımda bulunur; kendileriyle empati kurulan fakirler de ilk olarak anlaşıldıklarını, önemsendiklerini hissederek rahatlar sonrasında fakirlerin de zenginlerle empati kurarak olumsuz duygulardan kurtulmasını sağlar.

²⁴³ Özdemir, s. 89.

²⁴⁴ Altun, s. 93.

4.4.2.4. Empati Hac İbadeti

İslam'da hac ibadeti, diğer ibadetlere göre daha kompleks, daha kapsamlı ve çok yönlü, bu sebeple de daha zor bir ibadettir. Nitekim yaklaşık olarak on beş veya yirmi günlük bir zaman dilimi içerisinde ifa edilen bu ibadet, namaz, oruç, sadaka, kurban, dua, telbiye, zikir, tövbe ve istiğfar gibi pek çok ibadeti ve fonksiyonlarını bünyesinde taşımaktadır²⁴⁵.

Hac, bütün İslam dünyasından inananların dil, renk, soy ve coğrafi bölge farklılıklarına rağmen, aynı amaç için bir araya gelmelerine ve böylece kolektif bilincin oluşumuna imkân veren evrensel bir olaydır. Müslümanlar arası etkileşim ve empatik iletişim için önemli bir fırsattır. Hac ibadeti bu yönüyle ortak bir amaç için bir araya gelmiş farklı kültürdeki müslümanların birbirlerini fark ettikleri, birbirlerini kabul ettikleri, anlamaya çalıştıkları ve din kardeşliğiyle bilinçlendikleri, evrensel boyutta empatinin kurulduğu bir ibadettir.

4.4.3. Ahlak Öğretiminde Empati

Ahlak, bir toplum içindeki kişilerin uymak zorunda buldukları davranış kurallarıdır. Bu davranış kurallarının öğrenilmesi, ahlak öğretimi için yeterli değildir. Ahlak ve iyi davranışla ilgili temel ilkelerin öğrencilere kazandırılması sürecinde iki yönlü gidiş takip edilmelidir. Bunlardan birincisi, bu ilkeleri öğrencilere bilgi olarak vermek, ikincisi bu bilgiyi güzel ahlak ve iyi davranış doğrultusunda işlemektir²⁴⁶.

Ahlak eğitiminde hedef, çocuğu ahlaki bilgilerle ahlaki şuuru kazanan veya ahlaklı bir insan haline getirebilmektir. Bu, onu, kendine verilen bilgilerin insanı haline getirmekle aynı şeydir²⁴⁷. Yani ahlak eğitiminin uygulamaya dönük yönünün de bulunması gerektiği, yaşantıya, davranışa dönüşmeyen bir ahlak eğitiminin amacına ulaşmayacağı bilinmelidir²⁴⁸.

245 Şentürk, *İslami Hayatın Psikolojik Temelleri*, s.67-68.

246 Bilgin, Selçuk, s. 102.

247 Yavuz, *Günümüzde Din Eğitimi*, s. 232.

248 Erdem, s. 110.

Ahlak öğretiminde esas olan öğrencilere teorik bilgiler empoze etmekten ziyade ahlaki ilke ve kuralların davranışlara dönüşmesini sağlamaktır. Bu yüzden öğretilen davranış kurallarının nasıl uygulanacağını öğretilmesi ve bunların alışkanlık haline getirilmesi gerekir²⁴⁹. Ahlaki fiillerin sıradan bir alışkanlık olarak değil de iradenin yönelmesiyle bilerek, isteyerek yapılan davranışlar olarak çocukların benliğine mal edilmesine çalışılmalıdır. Fiiller, fert tarafından, içten ve dıştan gelen motiflerin etkisiyle seçilmekte ve tekrar edile edile alışkanlık haline gelmektedir. İşte çocukların olumlu ve yararlı fiilleri isteyerek seçmesi ve o fiilleri davranış haline getirmesi iyi bir ahlak eğitim ve öğretimiyle gerçekleşecektir²⁵⁰.

Çocukların olumlu ve yararlı fiilleri yargılayıp, bunların davranış haline dönüştürülmesi için içten gelen bir güce ihtiyaçları vardır. Bu içsel sese, öznel bilince, yargılama yeteneğine vicdan denir. Vicdan ahlak eğitiminin en etkili araçlarından biridir. İnsanı, herkesten uzak, hiçbir cezaya veya azara uğramayacağından emin olduğu durumlarda bile kötülük yapmaktan alıkoyabilir. Bunun için, kişileri, aydınlık ve dürüst vicdanlara sahip olarak yetiştirmek, ahlak terbiyesinin hem aracı hem amacı sayılmalıdır. Öğrencilere iyi ile kötü, sorumluluk ile sorumsuzluk hakkında açık ve tam bilgiler verilip bunlar hakkında fikirler oluşturulmalıdır. Bununla beraber onlarda, değerlerin gerçeğini sahtesinden ayırt etme, gerçek değere sevgi ve bağlılık duyma kabiliyetleri de geliştirilmelidir²⁵¹.

Vicdan, niyet ve davranışları, iyi kötü açısından değerlendiren, iyi hareketleri takdir eden, kötülükleri yeren bir iç kontrol gücüdür. Çocuk, genç veya yetişkin bir kişi, kötü bir davranışta bulunduğu, haksızlık yaptığı zaman huzursuzluk duyuyor, bu hareketi yapmaması gerektiği konusunda kendi kendini yargılıyorsa vicdanı gelişmiş, olgunlaşmış demektir. Hassas bir vicdan yapısına sahip kişi mümkün olduğu kadar, ahlak dışı davranışlardan kaçınarak, iyiye yönelir. Bu nedenle kişileri iyi vicdanlı, vicdanları hassas duruma getirmek, ahlak eğitiminin amaçlarındandır. Ancak kişinin iyi

²⁴⁹ Recai Doğan, Cemal Tosun, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, PegemA Yayınları, Ankara 2002, s. 139-140.

²⁵⁰ H. Mahmut Çamdibi, **Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1994, s. 72.

²⁵¹ Bilgin, Selçuk, s. 112-113.

bir vicdan gelişimine sahip olması için küçük yaşlardan itibaren ona uygulanacak eğitimin büyük önemi vardır²⁵²

Öğrenciye ahlak eğitimi verirken kötü davranışların başkalarına yaptığı zarara dikkat çekmek gerekir. Buna “kanıt göstererek inandırma denmektedir”. Kanıt göstererek inandırmada çocuğun davranışının başkasına (ana-babasına, kardeşine, arkadaşına ya da bir başkasına) yaptığı zarara çocuğun dikkati çekilir. Böylece çocuğun kendini bir başkasının yerine koyması (empati geliştirmesi) sağlanır. Başka bir deyişle, çocuk davranışının sebep olduğu zararı anlar. Başkasının acısına, üzüntüsüne kendisinin sebep olduğu fikri, empati ile birleşince, çocuğun yaptığı davranıştan ötürü kendini suçlu hissetmesine ve pişmanlık duymasına yol açar. Böylece çocuk kendi kendini cezalandırmaya yani iç kontrol (vicdan) geliştirmeye başlamış olur. Demek ki, çocukta vicdan gelişmesi için önemli olan şey, çocuğun yaptığı kötülük karşılığı ceza çekmesi değil, kötülük yaptığı kişinin yerine kendini koyup onun için üzülmesi, onun gibi hissetmesi ve yaptığından pişmanlık duymasıdır²⁵³.

Çocuktaki ahlak eğitiminin en önemli bileşenlerinden biri olan iç kontrol (vicdan) gelişimi ile empati arasında çok anlamlı bir bağ vardır. Allah’ın yapmamızı istemediği ve toplum tarafından da kötü olarak bilinen davranışların öğretiminde, salt olarak kötü olanı ortaya koymak eğitimsel anlamda çok şey ifade etmemektedir. Hoş olmayan davranışları genellikle herkes bilmekle beraber, bu hareketlerin engellenmesindeki problemler devam etmektedir. Buradaki temel problem zararlı hareketten uzaklaşma konusundaki motivasyonunun duyuşsal alandaki boşluklarından kaynaklanmaktadır²⁵⁴.

Çocukta ahlaki kavramların geliştirilmesi için öncelikle, yaptığı davranışların neden kötü, neden iyi olduğunun açıklanıp öğretilmesi gerekir. Ancak bu somut örneklerle dayanmalı, zamanında yerinde ve yeter oranda olmalıdır. Uzun, yersiz ve gereksiz öğütler etkili olmamaktadır. Açıklama yöntemi zihinsel bir nitelik taşır.

²⁵² Hüseyin Peker, **Din ve Ahlak Eğitimi Psikolojik ve Metodolojik Esaslar**, Aksi Seda Matbaası, Samsun 1998, s. 222.

²⁵³ Çiğdem Kağıtçıbaşı, **İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınları, İstanbul 1999, s. 250-251.

²⁵⁴ Özdemir, s. 84.

Çocuğa, davranışını niçin değiştirmesi gerektiği dile getirilir²⁵⁵. Başkalarına verilen zararın açıklanması çocuğa, yapması ve yapmaması gereken davranışların nedenlerinin, çocuğun zihinsel gelişim düzeyine uygun şekilde açıklanması çocuğun uzun vadede davranışlarının sonuçlarına ilişkin içgörü kazanmasına ve ahlak gelişimi alanında içsel kontrol geliştirmesine yardımcı olacaktır²⁵⁶.

Ahlak eğitimi yoluyla çocuklara ve gençlere ahlakın ve ahlakiliğin kazandırılması çok kolay bir iş değildir. Bu titizlik isteyen ve zaman gerektiren bir konudur. Ahlak eğitiminin amacına ulaşabilmesi için ahlak ilkelerinin, kurallarının öğretilmesi ya da ezberletilmesi yeterli değildir, zaten amaç da bu değildir. İçten benimsenmeyen sırf ezberlenen ahlak kuralları kuru bilgi yüküdür ve çabucak unutulur. Öğretilen ya da ezberletilen ahlak kurallarının öğrenciler tarafından benimsenmesinin ve bu kurallara uyulmasının sağlanması için her şeyden önce eğitimde pedagojik ilkeler dikkate alınmalıdır. Ayrıca eğitilen çocuk eğitime aktif olarak katılmalı, güncel toplumsal hayatta gördüğü iyiyi kötüyü tartışmalı, içindeki iyi ve güzelle karşılaştırmalı, nedenleri ve niçinleri bilmelidir. Ancak böyle bir eğitimle çocuk ahlakiliği sever, ahlaklı bir insan olmak için daha iyi motive olur ve bunun için çaba harcar²⁵⁷.

4.4.3.1. Din Eğitimi ve Öğretiminde Ahlak Öğretiminin Yeri ve Amacı

Ahlak eğitiminde evrensel, değişmeyen değerler ile toplumun ve koşulların yenilediği günlük değerler arasında köprüler kurulmalıdır. İslam dininde insan hakları, iyilik, doğruluk, dürüstlük, güzellik, temizlik, özveri, yardımlaşma gibi evrensel ahlak kuralları, dinin inancında olgunluğun bir amacı olarak belirtilir. İbadetler sonucunda insana yansıyan ahlak güzelliği övülür. İmanca olgun olan, ahlakça güzel olandır. Peygamber gönderiliş nedeninin güzel ahlakı tamamlamak için olduğunu açıklar. Ayrıca evrensel ahlak ilkelerinin yanı sıra, bilimin ve tekniğin ve bilginin hızlı gelişimi ve koşulların değişiminden ötürü bozulan dengeyi düzeltecek bu eğitime gereksinim vardır. Böyle bir ahlak eğitimi, bilimin ve teknolojinin yeni başarılarını iyi yönde ve

²⁵⁵ Hayati Hökelekli, “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi”, Editör: Halis Ayhan, **Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi**, Ensar Neşriyat, İstanbul 1998, s. 202.

²⁵⁶ Mehmet Zeki Aydın, **Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul 2005, s. 101.

²⁵⁷ Doğan, s.150-151.

insanların yararına kullanılmasını sağlayacaktır. İnsan daha başarılı ve daha mutlu olacaktır²⁵⁸.

Ayrıca ahlak eğitimi çocukların iyiyi, doğruyu ve güzeli öğrenmelerini ve sonrasında yaşamalarını ve çağdaş anlamlarıyla, insan haklarını, hoşgörüyü ve demokrasiyi yüce değer olarak edinmelerini sağlamalıdır. Çocuklar sosyal hayatın ahengini ve ahlaki gelişmeyi sağlayacak biçimde eğitilmelidir. İyi bir öğrenci, her şeyde iyi niyet gösteren, özellikle aldığı eğitimin değerini en iyi bilen kimsedir anlayışıyla hareket etmelidir²⁵⁹.

Ahlak eğitiminin verilmesiyle ilgili yukarıda belirtilen hedef ve amaçlara ulaşılmasında, ahlak öğretiminin nasıl yapılacağı konusu çokça tartışılmıştır. Yakın geçmişimize göz atıldığında din ve ahlak derslerinin ayrı ayrı okutulduğu, 1982'den itibaren ise birleştirilerek ve okutulması zorunlu hale getirilerek devam ettiği görülmektedir. Yasal düzenlemelerle birlikte genelde din öğretimi özelde ise ahlak öğretimini formel bir yapıya bürünerek, okullarda belli bir plan ve program dahilinde verilmektedir.

Çocuğun ahlaki gelişimini tamamlayabilmesi için hazırlanan öğretim ortamlarının belli bir plan ve programda yürütülerek, çocuğun gelişim özelliklerine göre düzenlenmesi çok önemlidir. Öncelikle Ailede başlayan ahlak eğitimi daha sonra resmi bir kurum olan okul ortamında devam etmektedir. Okullar çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal, kültürel, duygusal ve ahlaki gibi her yönden gelişimini sağlamayı amaçlayan örgün eğitim kurumlarıdır. Devletin okullara özellikle de mecburi olan ilköğretim kurumlarına yüklediği en önemli görevlerden birisi de, bir plan ve program dahilinde ve belli ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilecek ahlak öğretimiyle öğrencilerde ahlak gelişimini sağlamasıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için 1982 Anayasası ile ilk defa din ve ahlak eğitim ve öğretiminin ilk ve orta öğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulması hükme bağlanmıştır. Din eğitim-öğretiminin en önemli yasal dayanağını da anayasanın 24. Maddesi oluşturmaktadır. Konu ile ilgili olarak Anayasanın 24. Maddesinde şöyle denilmektedir: “Din ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim

²⁵⁸ Doğan, s.151

²⁵⁹ Doğan, s.150.

kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.” Bu hüküm doğrultusunda, 1982’den bu yana Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ilköğretimin 4., 5., 6., 7. Ve 8. Sınıflarında haftada ikişer, orta öğretimde de haftada birer saat olmak üzere zorunlu olarak okutulmaktadır.

Ahlak öğretiminin resmi bir yapıda verildiği İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatı incelendiğinde, din ile ilgili ana konular olan inanç ve ibadet alanlarıyla ilgili konuların daha çok bilişsel boyutta işlendiği, ancak ahlak alanının ise davranışsal boyutu da ön plana çıkaracak şekilde işlendiği görülmektedir. Buna rağmen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde ahlaki davranış kurallarının öğretilmesi ahlaki terbiye için kesinlikle yeterli değildir. Öğrenilen davranış kurallarının alışkanlık halinde davranışlara yansması gerçek manada ahlakiliğin kazanılması anlamına gelir. Öğrencilere iyi davranışları benimsetmek amacıyla önce İslamiyet’in ahlakla ilgili temel ilkelerini bilgi olarak belletmek, sonra da bu bilgiyi güzel ahlak ve iyi davranış doğrultusunda işlemek gerekmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde ahlak eğitimi açısından güdülen nihai hedef ahlak terbiyesi vermektir. Zaten dinin amacı da güzel ahlaktır. Hz. Peygamber’in “Din güzel ahlaktan ibarettir.” Ve “Ben ahlakın güzelliklerini tamamlamak için gönderildim.” Şeklindeki sözleri bunun en açık göstergeleridir²⁶⁰.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerindeki ahlak eğitim öğretiminde hedeflerden birisi de öğrencilerle empati kurma becerisinin kazandırılması olmalıdır. Kendini karşısındakinin yerine koyma, olay ve durumlara onun gözüyle bakma olarak tarif edilen empatinin vicdanla çok yakından ilgisi vardır. Hz. Peygamber, kendin için istediğini mümin kardeşin için de iste, prensibiyle bunu ortaya koymuştur. Ahlaki eğitim, çocuğun sadece ahlaki bakımdan bilgilendirilmesini ve ahlaki hüküm verecek insan olmasını temin etmekle yetinmez; aynı zamanda ahlaki davranışlarının belirlenmesinde etkili olan dıştan ve içten gelen itici (hareket ettirici) güçlerin ayarlanması ile ahlaki özellikleri ruhunda emmiş ve sağlıklı işleyen uyanık ve güçlü bir vicdanı olan bir insan olmasını hedeflemektedir. Bu, onda oluşturulurken vicdanın hem

260 Bilgin, Selçuk, s. 102.

kendisi hem başkaları için kullanılabilir şekilde oluşturulması gerekir. Asıl olan da budur. Çünkü insan kendisiyle ilgili bir beklentiyi ya da meseleyi başkalarından ayrı tutmamalıdır. Kendisi için istediği bir şeyin değeri ne ise başkası için de onun değerinin aynı olacağını düşünmelidir. İnsan kendisine zarar veren bir şeyden nasıl kaçırıyorsa, başkasının da kendisine zarar verenden öylece kaçacağını düşünmelidir. Şu halde insan kendini ve kendi iyiliğini düşündüğü kadar başkasını ve başkasının da iyiliğini düşünmelidir. Hz. Peygamber bunu “Kendin için istediğini başkası için de isteyeceksin, kendin için sevmediğini başkası için de sevmeyeceksin.” Prensibine bağlamıştır. Öyle ise insan kendini sevdiği kadar başkalarını da sevmeye çalışacaktır. Böyle bir anlayışla insanın hem kendisi hem de başkası için sorumluluk ve yükümlülük hissetmesi vicdani bir harekettir. İşte iyinin ve iyi olanın manası ve değeri burada aranmalıdır. Ahlak eğitimi de bütün bunları temin etmek yönünde planlanmalı ve uygulanmalıdır²⁶¹.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde ahlaki değerler öğretilip, benimsetilmeye çalışılırken onların içinde buldukları psiko-sosyal ve bedensel gelişim düzeyleri ile yaşadıkları çevrenin ekonomik, kültürel, sosyal, ahlaki ve dini durumları mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin bu özellikleri göz önünde tutularak hazırlanan öğretim programlarının başarıya ulaşacağı düşünülmektedir. Din KAB dersleri için hazırlanan eğitim programlarının uygulanmasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin de öğrencilerin gerek kişisel özelliklerine gerekse dersin hedef ve amaçlarına göre hazırlanması gerekmektedir. Bu hedef doğrultusunda genelde Din KAB dersleri için özel ise ahlak eğitimi için hazırlanacak olan empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin, dersten beklenen tutum ve davranışların kazandırılmasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

4.4.3.2. İlköğretim DKAB Derslerinde Ahlak Eğitimi

2010 yılında hazırlana İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının ilke, hedef ve amaçlarına bakıldığında şu bilgiler göze çarpmaktadır.

²⁶¹ Kerim Yavuz, Günümüzde Din Eğitimi, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Adana 1998, s. 232

Programın İlkelerinde Ahlak Öğretimi:

- ✓ İnsanın insanca yaşamasına yardımcı olması,
- ✓ İnsanların birbirlerini anlayabilmeleri için gerekli olan temel iletişim kodlarını bünyesinde taşıyan, Allah-insan ilişkilerini düzenleyen bir olgu olduğu, dinin evrensel barış kültürünün yaratılmasında ve hoşgörü ortamının oluşturulmasında katkıda bulunabileceği bilgisinin kazandırılması,
- ✓ Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bir birey olarak yetişmesi,
- ✓ Her şeye karşı sevgi ile olumlu yaklaşım bilincinin verilmesi,
- ✓ Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalarının sağlanması,
- ✓ Büyüklere duyulan saygı ile küçüklere duyulan sevginin davranışa dönüştürülmesi,
- ✓ İbadetlerin davranışları geliştirmedeki gücünün fark edilmesi,
- ✓ Birey bilincinin geliştirilerek toplumsallığa ve toplumsal duyarlılığa ulaşılması,
- ✓ İnsana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültüre saygı esas alınmıştır.

Programın Hedeflerinde Ahlak Öğretimi:

- ✓ Sağlıklı bir din ve ahlak öğretimiyle öğrencilerin, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları arasında ifadesini bulan millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeleri, böylece kültürel yabancılaşmanın önlenmesi,
- ✓ İslam dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisi gerçeği dikkate alınarak İslam dininin ve bundan kaynaklanan ahlak anlayışı ile örf ve âdetlerin tanıtılmasına ve öğretilmesine ağırlık verilmesi,
- ✓ İslam düşüncesinde farklı anlayış ve yorum biçimleri hakkında bilgi verilerek saygı ve hoşgörü temelinde farklılıkların zenginlik olarak görülmesi,

- ✓ Öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarına genişlik kazandırmak ve başka din veya farklı düşüncede olanlara karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesi,
- ✓ Dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip öğrencilerin aynı zamanda ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmeleri,
- ✓ Öğrencilerin manevi yönden sağlıklı bireyler olarak yetişmesi, hususları hedef alınmıştır.

Programın Amaçlarında Ahlak Öğretimi:

- ✓ Toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlakî davranışları tanımalarını,
- ✓ Toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğu bilincine varmalarını,
- ✓ Başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşmalarını,
- ✓ Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmalarını,
- ✓ Diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak mensuplarına hoşgörüyle yaklaşmalarını,
- ✓ Ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmalarını,
- ✓ Öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirmelerini,
- ✓ İnanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavramalarını amaçlamaktadır.
- ✓ 2010 yılında hazırlana İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programın Ahlak öğrenme alanında ise şu bilgilere yer verilmektedir.

Programın Öğrenme Alanı Olarak Ahlak:

Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak sevme ve sevilmenin dinî, ahlaki ve toplumsal bir değer olduğunun, kin ve nefretin sevgi, barış, kardeşlik ve dostluğu

ortadan kaldırdığının farkına varır, dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir. Paylaşmanın bir ihtiyaç ve erdem olduğunu, sevinç ve üzüntülerin paylaşılmasında dinî ve millî bayramların önemini anlar. Toplumda zor durumda olanlara, kimsesizlerin ve engellilerin sorunlarına karşı duyarlı olur. Dinimizin sakınmamızı istediği davranışlar ve kötü alışkanlıkların bireysel ve toplumsal zararlarını irdeler ve bunlara çözümler üretir.

Kumar, alkollü içki, uyuşturucu ve sigaranın kişinin sağlığına ve topluma vereceği zararları kavrar ve bunlardan uzak durur. Başkalarının haklarına saygılı davranarak kul hakkı konusunda duyarlı olur. Bireyin güzel ahlak sahibi olmasında dinin rolünü fark eder. İslam'ın ahlaki değerlerini öğrenerek ahlaklı davranma konusunda duyarlı olur.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı ilke, amaç, hedef ve öğrenme alanları yönünden incelendiğinde, ahlak alanıyla ilgili bölüme daha kapsamlı yer verildiği görülmektedir. İnanç ve İbadetle ilgili konulara daha spesifik olarak değinilmiş ve daha çok bilişsel ve duyuşsal boyutu ön plana çıkarılmıştır. Ancak ahlak alanında bilişsel ve duyuşsal boyutun yanın da davranışsal boyuta da önem verilmiştir. Ahlak alanıyla ilgili bu kadar çok ve geniş kapsamlı ilke, hedef ve amaçların belirlenmiş olması aslında programın hedeflerinde ahlak öğretimine verilen önemi ve değeri açıkça ortaya koymaktadır.

BEŐINCI BÖLÜM
EMPATİ BECERİLERİNE DAYALI
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

İlköğretim DKAB dersinin programında belirtilen amaçlarının öğrenci davranışlarına dönüştürülebilmesi için nasıl bir yol takip edilmesi veya hangi öğretim durumlarının oluşturulması gerektiği, bu alanda teorik ve pratik çalışma yapanlarca cevaplanması gereken temel sorulardan biridir. Öğretim durumları, öğrencinin belirlenen hedef davranışları kazanabilmesi için muhtemel öğrenme yaşantılarını kapsar. Bu yaşantılar bireyin eğitim ortamında girdiği etkileşim sonucu kazanılır. Öğretime başlamadan önce öğretmenin fizikî çevreyle ilgili düzenlemeleri, içeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hale getirme çalışmaları, uygun yöntem, araç ve gereçleri seçimi, materyalleri hazırlaması ve tasarımı vb. hususlar öğrenme durumları veya öğretim durumları olarak belirtilebilir²⁶². Öğretmenin, konunun içeriğine göre uygulayacağı yöntem veya teknik ile ders daha akıcı hale gelebilir, zamandan tasarruf edilebilir, ders eğlenceli hale gelebilir.

Öğrencinin duyu ve duyarlıklarının geliştirilmesi yoluyla kendini tanımayı başarması, diğer insanlarla birlikte olduğu durumlarda sadece kendi bakış açısının değil, başkalarının da duygularının olduğunu, kendisinin ve başkalarının isteklerini öğrenmesiyle sonuçta hayatını ve toplumsal şartları nasıl şekillendireceğini öğrenmesi bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinin, özellikle ilköğretim DKAB derslerinin en önemli amacıdır. Bütün bunlar yaratıcı düşüncenin ve herhangi bir problem veya çatışma durumunda alternatif çözüm yollarının bulunması sayesinde gelişebilir. Bu becerilerin kazanılması için oluşturulan çeşitli öğrenme ortamları, kullanılan yöntemlerle yakından ilgilidir. Bunların oyun yoluyla gerçekleştirilmesi halinde daha kalıcı olacağına şüphe yoktur. Çünkü çocuk oyunda duygularını ve duyarlıklarını dengeli bir şekilde kullanır, yaratıcılığını engellenme ile karşılaşmadan ortaya koyabilir²⁶³. Çocukların oyuna olan ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması, bilgilerin somutlaştırılarak verilmesi, örnek olayların incelenmesi, karar verme becerilerinin geliştirilmesi, karşı tarafı anlayabilme ve

²⁶² Halit Ev, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon", **DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 21, İzmir 2005, s. 29.

²⁶³ Ev, s.32.

tanıyabilme faaliyetleri derslerde empati becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri kullanmayı önemli kılmaktadır.

İlköğretim DKAB derslerinde bilişsel ve özellikle duyuşsal alanla ilgili davranışların öğrenilmesinde kullanılabilir olan birçok yöntemden biri de empatidir. Empatinin bir öğretim yöntemi olarak kullanılması çocukların bilincini uyandırarak onların gerçeği algılamalarını ve davranışlarının arka planını incelemelerini sağlar. Bu yönüyle bakıldığında empattide salt davranışta bulunmanın değil, davranışta bulunmadan önce bunun nedenini ve arka planını bilmenin, karşıdakini bilişsel ve duyuşsal düzeyde anlamının ve bu şekilde harekete geçme becerilerinin kazandırılmasının esas olduğu söylenebilir. Bu yöntem kullanılırken çocuk daima aktiftir, kendini tanıdığı kadar çevresindekileri de tanıma ve anlama gayreti içerisinde, eylemlerini bilinçli şekilde gerçekleştirir ve çok farklı öğrenme türlerini kullanma imkânı bulur. Bunların başlıcaları şunlardır

:

- ✓ Yaşantılara dayalı öğrenme
- ✓ Hareket yoluyla öğrenme
- ✓ Aktif öğrenme
- ✓ Etkileşim yoluyla öğrenme
- ✓ Sosyal öğrenme
- ✓ Kavram öğrenme²⁶⁴
- ✓ Tartışarak öğrenme
- ✓ Keşfederek öğrenme
- ✓ Duygusal öğrenme
- ✓ İşbirliği kurarak öğrenme

Bu öğrenme biçimlerinin hepsinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal, davranışsal, sosyal ve ahlâkî alanla ilgili birçok yönünün geliştirilmesi mümkündür, böylece bir bakıma eğitimde bütünlük ilkesi gerçekleşmiş olmaktadır. Kısacası bu yöntem bir taraftan öğrencileri sadece bilişsel düzeydeki davranışlara yoğunlaşmaktan kurtarıp

²⁶⁴ Alev Önder, **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**, Epsilon Yayıncılık, Beşinci Baskı, İstanbul 2003, s. 55–71.

ruhsal yeteneklerin bir bütün olarak gelişmesine imkân verirken, diğer taraftan öğretimin zevkli bir faaliyete dönüşmesine fırsat yaratmaktadır²⁶⁵. Empatinin derslerde bir yöntem olarak kullanılmasıyla; öğrencilerin yaratıcılıkları ve hayal güçlerinin, zihinsel kapasitelerinin, kendilik kavramlarının, bağımsız düşünme ve karar verme, iletişim, duygularının farkına varma ve ifade etme, sosyal farkındalığın artması ve problem çözme becerilerinin gelişmesine, demokrasi eğitimine, arkadaş-öğretmen-öğrenci ilişkilerine ve öğrencinin genel performansına olumlu katkılar sağlanabilir²⁶⁶.

Aşağıda ilköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde kullanılacak bir yöntem olarak empatiyle bağlantılı olduğu düşünülen yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerin hem empati becerisini arttırmak için hem de empatinin dini ve ahlaki tutumların istedik şekilde sergilenmesi için içsel bir motivasyonu sağlamada araç, yöntem olarak kullanıldığına yer verilecektir.

5.1. Drama Yöntemi:

Drama yöntemi; öğrencilerin kendilerini özgür hissettikleri bir ortamda belirli ya da serbest bir konuda, duygu, düşünce, bilgi ve deneyimlerini doğaçlamalarıdır²⁶⁷. Genel olarak bir olayı, oyunu, yaşantıyı tiyatro tekniklerinden yararlanarak canlandırma anlamında kullanılan drama, eğitim-öğretimde dramatisasyon şeklinde ifade edilir. Dramatisasyon eğitimde, bir konuyu dram biçiminde sunma, oynama (tarihsel olayları, canlı sahneleri ya da masalları dramlaştırma gibi) anlamında kullanılır. Rol oynama yöntemiyle iç dramaların görselleştirilmesi olarak da anlaşılan dramatisasyon, bir metnin düz anlatımdan çıkarılarak hayatta gerçekleşme şeklinin bulunması, tutumun beceri haline alması için çalışma yapılması ya da bir konu, olay veya durumun roller verilerek hareket, jest, mimik ve sözlerle canlandırılmasıdır. Drama kavramına göre anlamı daha dar olan dramatisasyonun genellikle örnek olay, hikâye gibi yazılı bir metinden hareketle bir konu ya da durumun canlandırılması şeklinde uygulandığı söylenebilir²⁶⁸.

²⁶⁵ Ev, s.31.

²⁶⁶ Önder, s. 80-84.

²⁶⁷ Cemil Öztürk, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, PegemA Akademi Yayınları, Ankara 2009, s. 101.

²⁶⁸ Ev, s.45.

Yöntemde, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmeleri ve serbest konuşma alışkanlığı kazandırmak için herhangi bir konuda açıklama yapmalarına fırsat tanınması söz konusudur²⁶⁹. Böylelikle öğrenim, sıkıcı, ilgi uyandırmayan bir yapıdan kurtarılarak, öğrenciler için eğlenceli, ilgi uyandırıcı, katılımcı ve etkili bir eğitsel ortama dönüştürülmektedir.

Eğitim-öğretimde bir duygu, düşünce, ya da problemin hareket, mimik, ses ve sözle anlatılması, canlandırılması, tartışılması, bir bakıma oyunlaştırılması anlamında kullanılan dramtizasyonda grubu oluşturan bireyler dinlemek ve tartışmakla birlikte olay, durum, problem, hikâye ya da şiiri canlandırır, izler ve konunun detaylarına inebilirler²⁷⁰.

En genel anlamıyla eğitim amaçlı bir drama, özel olarak düzenlenmiş olan yaşantıları somut bir şekilde hissederek, olayın kahramanlarını anlayarak, evrensel ve soyut kavramların, tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirildiği, öğrenildiği bir eğitim-öğretim yöntemi olarak anlaşılmaktadır. Drama yönteminde öğrencilerin sergiledikleri, canlandırılan kahramanın yada olaydaki karakterlerin yerine geçmeleri, onları anlamaları, onlar gibi hareket etmeye çalışmaları; duyguların tanınması, farkına varılması ve ifade edilmesi gibi yaklaşımlar, empati becerisinin gelişmesine katkı sağladığı gibi, öğrencileri harekete geçiren bir araç, yöntem olarak da değerlendirilmektedir.

5.2. Hikaye Yöntemi:

İlköğretim çağı çocuklarının en çok ilgilerini çeken, dinlerken de okurken de zevk aldıkları şeyler, hikaye ve roman türü eserlerdir. Değişik zaman, karakter ve yaşamların bir olay örgüsü içinde ilgi çekici bir üslupla anlatımı çocukları her zaman cezbetmiştir. Çocukların hikaye ve romansı edebi türlere merakı eğitim ve öğretimde bir çok yönden ele alınmakta ve bu merak, bir çok eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde araç olarak kullanılmaktadır. Literatürde, edebi türlerin çocuktaki empatiyi artırmanın

²⁶⁹ Mehmet Taşpınar, **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri**, Nobel Yayınevi, Ankara 2005, s. 95.

²⁷⁰ Önder, s. 37.

yanı sıra, öğretmene de faydalı olacağı belirtilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin şiir ve hikayeler okumaları önerilmektedir²⁷¹.

İlköğretim çağındaki çocukların ilgisini çeken hikaye türü eseler ya da olayların ve kavramların hikayeleştirilerek anlatılması, dini ve ahlaki değerlerin bu yöntemle işlenmesi sık kullanılan bir öğretim yöntemidir.

Dini hikâyelerde iyi-kötü, haklı-haksız, adil-zalim, dürüst-yalancı, alçakgönüllü-kibirli karakterler sürekli mücadele ederler. Eski insanlara ait bu mücadeleler sözlü ve yazılı gelenekler içinde korunmuşlar, bütün zamanları aşarak insanlığın ortak mirası haline gelmişlerdir. Hangi zamanda olursa olsun, onları okuyanlar veya dinleyenler, onlardan kendi hayatları için yardım sağlayabilirler²⁷².

İslam literatürü incelendiğinde; Kur'an Kıssaları ve Hz. Peygamber'in örnekler verdiği geçmiş milletlerin hayat hikayelerinin literatürde çokça yer aldığı görülmektedir. Kur'an, insanlara öğütlerini çeşitli biçimlerle verir. Hidayetini doğrudan anlattığı gibi, 'kıssadan hisse' çıkarılması için önceden yaşanmış olaylardan kesitler anlatır. Örneğin insanların maddi refahtan dolayı şımarıp haktan savrulmamaları için 'Karun'u anlatır. Malın, servetin ve iktidarın Allah yolunda kullanılmasının yüceliğini anlatmak için Hz. Süleyman'dan örnekler verir. Allah'ı unuttuğunda gücün, insanı nasıl saptırdığını göstermek için Firavun'a dikkat çeker; sahip olduğu güçle haddini aşan ve insanlara zulmeden kimselere karşı mücadeleye örnek olarak Hz. Musa'yı gösterir.

Kur'an kıssalarındaki temel amaç geçmiş dönemlerde yaşayan milletlerden haberler vererek, insanlara doğruyu göstermek, onları arzularına kapılıp gitmekten korumaktır. O milletlerin düştüğü durumların örnek alınması, aynı hatalara düşülmesinin önüne geçilmesidir. Kıssalardan hareketle hazırlanacak çocuk kitaplarının ahlaki değerlerin verilmesinde de etkili olacağı düşünülmektedir.

²⁷¹ Hasan Tan, **Psikolojik Yardım İlişkileri**, MEB Yayınları, İstanbul 1992, s. 103.

²⁷² Beyza Bilgin, "Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler" **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Altın Kalem Matbaacılık, S. 1, İstanbul 1994. s. 51

Hikâyeler öğrencileri günlük hayattanmışçasına tanıdık gelen kahramanların dünyasına çekmektedir. İnsanın hikâye ile bu tür ilişkisinden dolayıdır ki, hikâye okuyan ya da dinleyen kimse oradaki kahramanların rolleri ile çok hızlı bir empati kurmakta, kahramanların yerine kendini koyup mizaç ve vasıfları itibariyle kendine uygun veya en yakın görünen biriyle özdeşleşmektedir. Hikâyenin eğitimde etkin ve önemli bir yöntem olması da bu özdeşleşmeden kaynaklanmaktadır²⁷³.

Hikayeler ve öyküler, öğrencinin, sosyal boyutlu yaşantıları, kavramları, konuları ve temaları etik, düşünsel ve empatik boyutları ile öğrenmelerine, çözümlenmelerine ve sorgulayarak bireysel tavır almalarına olanak tanıyan eğitsel bir ortam yaratmaktadır. Öğrencinin aktif olarak yer aldığı bu süreç, öyküleştirilmiş olarak kendisine sunulan –aslında gerçek yaşama ilişkin- sorun, kavram ve olayları incelemesi, analiz etmesi ve kendi düşünme biçimi, değer yargısı ve algılamasına göre açıklaması temeline dayanır. Böylelikle bir birey olarak çocuk, hem kendini yalın bir biçimde ifade etme olanağına sahip olacak, hem de kendi açıklama sistematüğini diğer arkadaşlarının açıklamaları ile karşılaştırma şansını bulabilecektir.

Öykülerin değerlendirilmesinde üç boyutlu bir yaklaşım önerilir. Bunlar, ahlaki çözümlenme, düşünsel inceleme ve empatik düşünmedir. Empatik düşünme boyutu çocuğun yaptığı davranışın diğer insan/insanlar üzerinde oluşturacağı etkinin farkına varmasına yöneliktir. Empatik düşünme bireye ve onun içinde yaşadığı topluma, esneklik, duyarlılık ve hoşgörüyü katmayı amaçlamakta, böylelikle birbirimizin yaşamını kolaylaştırabileceğimiz düşüncesine dayanmaktadır²⁷⁴. Belirttiğimiz yönleriyle hikaye yönteminin empati yöntemine benzer nitelik taşıdığı söylenebilir.

5.3. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi:

Örnek olay incelemesi tekniğı, bir olayın ya da sorunun yazılı veya sözlü olarak anlatıldıktan ya da bir film gösterildikten sonra, konu hakkında öğrencilerin

²⁷³ Muhittin Okumuşlar, Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikâye, **SÜİF Dergisi**, Sayı: 21, Konya 2006.

²⁷⁴ Yücel Kabapınar, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Editörler: Cemil Öztürk ve D. Dilek, “Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sosyal Empati”, PegemA Yayıncılık, Ankara 2004, s. 195.

tartışarak çözüm ve önerilerini ortaya koymaları temeline dayanan bir öğretme yoludur²⁷⁵.

Örnek olay incelemesi tekniğinde belirli bir öğretim konusu ile ilgili gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında neden, nasıl ve sonuç ilişkisine göre incelenerek çözülmesi yoluyla, öğrencilerin o konu ile ilgili bilgi, beceri, tutum kazanmasını sağlamak hedeflenir²⁷⁶.

Örnek olay incelemesi tekniği adından da anlaşılacağı gibi bazı sorunlu durumları içeren örnek olayları incelemek için derse aktif olarak katılmalarını gerektiren bir tekniktir. Burada geçen olay, yaşanmış olabileceği gibi hayali de olabilir. Gerçek bir olay bulunmadığı durumlarda yaşanması muhtemel bir örnek olay yazılabilir. Ancak, bir örnek olay ne derece hayali olmaktan uzaksa ve gerçeğe ne kadar yakınsa o kadar değer taşır. Bu teknik, öğrencilere bir konuyu kavratmak ya da bir beceriyi kazandırmak ve o konuda uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır. Ayrıca bu teknik, öğrencinin bir durum ya da olay karşısında karar verme, doğru yargıda bulunma ve sorunlara çözüm getirme gibi becerilerini geliştirir²⁷⁷. Bazı durumlarda da öğrencilerin bir örnek olayı kendilerinin kaleme almaları ve bir çözüme kavuşturmaları istenebilir. Çünkü, hemen her birey günlük hayatta sürekli olarak farklı problemlerle karşı karşıya gelmekte ve başarılı bir hayat için bu problemlerin üstesinden gelmeye çaba sarf etmektedir.

Bu yöntemin amacı, öğrencinin karar verme, seçme ve sonuca ulaşma ile ilgili yaşantı geçirmesini sağlamaktır. Ahlak öğretiminde ise örnek olay yönteminin amacı, çocuklara bazı ahlaki hükümleri ihtiva eden örnek olayları inceleme ve kahramanları üzerinde konuşma ve tartışma imkanı vermek olarak belirlenmektedir²⁷⁸

Örnek olay incelemesi, öğrencilere olayları başkalarının bakış açısından görebilme, başkalarının duygularını görebilme ve başkalarını anlamada gerçeğe yakın olabilme imkânı verir. Öğrenciye, yaptığı davranışlarının sonuçlarını gösterir. Bu

²⁷⁵ Mehmet Z. Aydın, **Din Öğretiminde Yöntemler**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004, s. 166.

²⁷⁶ H. Yılmaz ve A. M., Sünbül, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Mikro Basım-Yayım-Dağıtım, Konya 2000, s. 164.

²⁷⁷ Aydın, **Din Öğretiminde Yöntemler**, s. 167.

²⁷⁸ Altaş, s. 77.

yöntemde davranışların başkalarına yaptığı olumlu ya da olumsuz etkilere dikkat çekilir. Böylece öğrenci, kendisini bir başkasının yerine koyabilir²⁷⁹. Bu haliyle de örnek olay incelemesinin empati yöntemine benzer nitelik taşıdığı söylenebilir.

5.4. Rol Oynama Yöntemi:

Rol oynama yöntemi, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kimliğe bürünerek ifade etmelerini sağlayan bir öğretim yöntemidir²⁸⁰. Yöntemde, öğrencilerin başka kişilik içinde kendi duygu ve düşüncelerini sergilemesi esastır²⁸¹. Rol oynama yönteminde ders konusu ile ilgili bir fikir, durum, sorun ya da olay; bir grup öğrenci tarafından yine bir grup öğrenci önünde dramatize edilir. Rol oynama sayesinde öğrenciler, başkalarının kimliğine bürünerek onların nasıl düşündüklerini, nasıl hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını anlamaya çalışırlar²⁸².

Okulda sosyodrama olarak kullanılan rol oynama yönteminde dramatizasyon ve rol yapma esastır. Bu uygulamalardan yalnızca problemin çözümü değil aynı zamanda katılanların insan doğasını anlama, insan davranışlarını değerlendirme ve insan ilişkilerindeki sorunları kavramalarına yardımcı olunur.²⁸³

Ahlak öğretiminde ahlaki davranışların (anne-baba ve büyüklere saygı, küçüklere sevgi, yoksullara yardım) gösterilmesinde dramatizasyon yöntemi ahlak öğretiminin kuru bilgiler olarak kalmasına engel olabilir. Örneğin; yoksullara yardım etmenin öneminin vurgulanmak istendiği bir derste, yoksul bir ailenin hayatından bir kesintinin sunulduğu bir dramatizasyon sayesinde bazı öğrenciler maddi sıkıntı içerisinde yaşayan insanların duygularını, düşüncelerini anlama, empati kurma ve bunu davranışa dönüştürme imkanına sahip olabilirler²⁸⁴.

²⁷⁹ Aydın, **Din Öğretiminde Yöntemler**, s. 167; Beyza Bilgin, Mualla Selçuk, **Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri**, Gün Yayınları, Ankara 2000, s.150.

²⁸⁰ Özcan Demirel, **Öğretme Sanatı**, PegemA Yayıncılık, Ankara 2004, s. 85.

²⁸¹ Taşpınar, s. 86.

²⁸² Ahmet Saban, **Öğrenme Öğretme Süreci**, Nobel Yayınları, Ankara 2005, s. 261.

²⁸³ Leyla Küçükahmet, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Nobel Yayınları, Ankara 2003, s. 68.

²⁸⁴ M. Zeki Aydın, **Din Öğretiminde Yöntemler ve Buldurma Yöntemi**, Karakoç Basın Yayın, Ankara 1998, s. 98.

Görüldüğü gibi rol oynama yönteminde, birey gerçek rolünden ve duygularından sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar ya da belli bir durumda ne yapılacağını / ne hissedeceğini hareketlerle gösterir. Empati becerisini geliştiren ve yöntem olarak empatiyle benzer nitelik taşıyan yöntemlerden biri de rol oynama yöntemidir.

5.5. Siz Olsaydınız Ne Yapardınız Tekniği:

Bu oyun tekniği, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, sorun, tutum ve yaklaşımların; aile, arkadaş ve okul ilişkilerinin; sosyal tavırlar gibi ahlaki davranışların öğretilmesinde kullanılabilir²⁸⁵.

Uygulama sürecinde; problem durumları kartlara anlaşılır biçimde yazılarak verilir. Sonra kartlara birer numara verilerek karıştırılır ve öğrencilere birer tane verilir.

Öğrencilere kartı okuyarak çözüm önerebilecek kadar düşünecek süre verilir. Rastgele numaralar söylenerek ilgili karttaki problemin çözümüne ilişkin öneriler dinlenir (grup çalışmasında grup içi tartışmaya zaman ayrılır). Daha sonra çözüm önerileri tartışılır ve değerlendirilir.

Uygulama süreci bakımından bu teknik empati yöntemiyle birebir benzerlikler göstermektedir. “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” tekniğinde öğrenciler kendilerini senaryodaki kişi ve kişilerin yerlerine koyarlar. Olaylara onların bakış açısıyla yaklaşarak onları anlama, hissetmeye ve bunu ifade etmeye çalışırlar.

5.6. Kukla Oyunları:

Kukla oynatmak birkaç öğrencinin etkinliği şeklinde olabileceği gibi sınıfın tamamının katılacağı bir etkinliğe de dönüştürülebilir. Sınıfın tamamının katılması halinde çocukların elinde canlandıracakları nesne ya da karakterin kuklası bulunur ve drama oyunu kuklalar aracılığıyla oynanır. Kukla oyunu, kendilerini kolayca ifade

²⁸⁵ Altaş, s. 106.

edemeyen öğrencilerin kendilerine daha çok güven duyarak rahat bir şekilde konuşmalarını mümkün kılabilir²⁸⁶.

Kuklaların kullanılmasıyla öğrenciler ilköğretim DKAB derslerinde öğrendikleri bilgileri arkadaşlarıyla paylaşabilecekleri gibi, kuklalar aracılığıyla bazı ders konularını tartışarak öğrenebilirler ve olayları yorumlayabilirler²⁸⁷.

5.7. Kavram Karikatürleri²⁸⁸:

Karikatürler, bilimsel kavramlara ulaşabilmek ve motivasyonu arttırmak gibi eğitimsel amaçlar için birçok farklı yolla kullanılmaktadır. Karikatürler bireyleri güldürmek amacıyla kullanılırken, kavram karikatürleri daha çok öğrencileri eğlendirerek bilgilerini sorgulamak amacıyla kullanılmaktadır. Kavram karikatürleri öğrencilere eğlenceli ve görsel ortamlarda kavram, değer ve bilgilere ulaşmasını sağlayan ve çeşitli durumlarda karşılaştığımız olaylara ilişkin bilimsel bakış açılarını içeren araçlardır.

Kavram karikatürleri görsel bir uyarıcı ile konuşma formatında yazılmış metinlerin birlikte kullanımından meydana gelmekte ve günlük yaşamdan olayları yansıtan karikatür biçiminde çizimleri içermektedir. Kavram karikatürlerinde genellikle üç ya da daha fazla karakterin günlük bir olay hakkında karşılıklı soruları ya da fikirleri sunulmaktadır.

Kavram karikatürlerinin sınıf ortamında kullanılma sürecinde; karikatürdeki karakterler olayda yer alan duruma ilişkin alternatif bakış açılarını öne sürerler ve daha sonra öğrenciler karikatür karakterleriyle birlikte tartışmaya katılmak için davet edilir. Kavram karikatürleri uygulamalarında bir grup öğrenci karakterlerin söylediklerini tartışır ve hangi karakterle aynı fikirde olduklarına ve bunun nedenine ilişkin olarak fikir birliğine ulaşmaya çalışırlar. Yani kendini karikatürde yer alan karakterlerin yerine

²⁸⁶ Önder, s. 146.

²⁸⁷ Ev, s. 51.

²⁸⁸ Ali Günay Balım ve arkadaşları, "Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi İçerisinde Kavram Karikatürleri: Bir Etkinlik Örneği 'Isınan Taneciklerin Dansı'", Dokuz Eylül Üniversitesi EBE, **Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 5, İzmir 2012, s. 76-78.

koyarak, karakteri anlamaya çalışır ve fikrini açıklar. Empatik süreçle doğrudan bağlantılı olan bu yöntemde, öğrencilerden de ahlaki konularla ilgili kavram karikatürleri çizmeleri istenerek sürece daha etkili katılmaları sağlanır.

Ayrıca kavram karikatürleri sınıf tartışmalarında zıt görüşleri düşünmek için öğrencilere fırsatlar sunmakta, görüş farklılıklarını ortaya koyarak karşı tarafı anlama çabalarına zemin hazırlamaktadır.

ALTINCI BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, veri toplama araçlarının geliştirilme aşamaları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

6.1. Araştırmanın Modeli

DeneySEL yöntem (model); bir araştırma konusuna ilişkin veri elde etmek amacı ile araştırmacının kontrolünde, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye dönük, toplanmak istenen verilerin üretilmesi çalışmalarıdır.

DeneySEL yöntemle yapılan bir araştırmada, her durumda bir karşılaştırma söz konusudur. DeneySEL yöntemle veriler, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçların izlenmesi, bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediğinin belirlenmesi sonucunda sağlanmaktadır.

DeneySEL yöntemde “NEDEN” sorusuna cevap aranmaktadır. Problemlerin kontrol edilmiş deney ortamında birçok kez denenerek belirli bir etkiye karşılık nasıl bir tepkinin, davranışın gelişeceğini saptamaya çalışan bir süreçtir²⁸⁹.

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir²⁹⁰.

Ekiz'e²⁹¹ göre klasik ve en yaygın biçimde bilinen deneySEL yaklaşım, deney ve kontrol grupları diye adlandırılan iki farklı grubun araştırmaya dahil edilmesi, deney grubunun işleme tabi tutulduktan sonra elde edilen sonuçların her iki gruba karşılaştırılmasından oluşan bir yöntemdir. Çepni'ye²⁹² göre ise; deneySEL yaklaşım bir araştırmada, değişkenleri nicel olarak ölçülebilen ve farklı değerler alabilen özellikleri ölçebilmek ve bu değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmaktır.

²⁸⁹ Yahşi Yazıcıoğlu ve Samiye Erdoğan, **Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Detay yayıncılık, Ankara 2004, s. 72-74.

²⁹⁰ Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002, s. 87.

²⁹¹ Durmuş Ekiz, **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**, Ankara 2003, s. 61.

²⁹² Salih Çepni, **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Erol Yayıncılık, Trabzon 2001, s. 31.

Büyüköztürk'e²⁹³ göre bu desende katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçüldükleri için bu desen ilişkili bir desendir. Aynı zamanda farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle bu desen ilişkisiz bir desendir. Karasar'a²⁹⁴ göre ise bu desende yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Desende ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardımcı eder.

Yapılan bu tanımlara göre araştırmada uygulanacak en uygun yöntemin deneysel yöntem olduğuna karar verilmiş ve deneysel yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmada bulguları desteklemek için öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, test edilecek özellikler çalışmanın amacına uygun olarak belirlenmiş; öğrenme ortamı, konulara ve derse uygun olarak düzenlenmiş ve öğrencilerin ön bilgi ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak uygulama gerçekleştirilmiştir

Araştırmada, deney grubu üzerindeki etkisi incelenen bağımsız değişken "Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Yöntem ve Teknikleridir. Kontrol grubunda ise, geleneksel öğrenmeye dayalı bir yaklaşım izlenmiştir. Her iki grupta da aynı bağımlı değişkenler gözlenmiş (empati becerisi, ahlaki düşünce, tutum ve davranışları) ve ön test, son test puanları kullanılarak gruplar arasında ve grup içinde karşılaştırmalar yapılmıştır.

Sonuç olarak, araştırma, Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Yöntem ve Teknikleri'nin uygulandığı öğretim metodu ile geleneksel öğretim metodlarının (yöntemlerinin) İlköğretim DKAB derslerinin öğretiminde kullanılmasının etkililiğini karşılaştırarak ortaya koyması amacıyla deneme modeline uygunluk göstermektedir. Bu modele uygun olarak Karlıtepe İlköğretim Okulu'ndaki 6/B sınıfı ile deney grubu, 6/A sınıfı ile de kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki gruptan elde edilen veriler karşılaştırılarak yöntemin etkililiği hakkında karar verilmiştir.

²⁹³ Şener Büyüköztürk, **Deneyel Desenler- Ön test-Son test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**, PegemA Yayıncılık, Ankara 2001, s. 21.

²⁹⁴ Karasar, s. 96.

6.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilindeki ilköğretim okullarında eğitim gören altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini temsil edebilecek örneklem Gaziosmanpaşa ilçesindeki Karlıtepe İlköğretim Okulu'ndan tesadüfi şekilde seçilen 6/A ve 6/B sınıfı öğrencileridir. Bu sınıflardan 6/B sınıfı deney grubunu, 6/A sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

6.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Veri toplama aşamasında kullanılan test ve formlar şunlardır.

- Kişisel Bilgi Envanteri (Formu)
- Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği
- Ahlaki Tutum Ölçeği

6.3.1. Kişisel Bilgi Envanteri (Formu)

Araştırmada ilk olarak ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel yapısını ortaya koymaya yarayan ve öğrenci hakkında çeşitli bilgileri elde etmeyi amaçlayan bir bilgi formu geliştirilmiştir. Form geliştirilirken uzman görüşüne başvurulmuş, bu alandaki önceki çalışmalardan faydalanılmıştır. Araştırmamızın test edeceği hipotezler bakımından araştırmaya katılan deneklerin çeşitli özellikleri bu anketle kontrol edilmiştir. Bunlar; cinsiyet, akademik başarı durumu, anne-baba öğrenim durumu, sosyo - ekonomik düzey, anne – baba tutum düzeyi ve kardeş sayısıdır.

6.3.2. Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği

Bu araştırmada Bryant (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Asuman Yüksel tarafından yapılan Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği kullanılmıştır. Bryant'ın çocuklar için olan ölçeği gruplara

ve bireylere uygulanmış ve bütün durumlarda yüksek puanın daha fazla empatiyi yansıtmakta olduğu görülmüştür.

Çocuklar İçin Empati Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması çalışmalarında, ölçek öncelikle Asuman Yüksel ve İngilizce'yi kullanma deneyimi olan iki kişi tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çeviriler esas ölçekle doğruluk ve anlamlılık açısından yeniden karşılaştırılmıştır. Ölçeğin bazı maddelerinde anlama bağlı kalınarak uygun görülen ifade değişiklikleri yapılmıştır²⁹⁵.

6.3.3. Ahlaki Tutum Ölçeği (İlköğretim Düzeyi İçin)

Ahlaki tutum ölçeği, araştırmacı tarafından tutumun sosyal psikolojide vurgulanan üç ögesi (düşünce, duygu ve davranış) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bilişsel boyutla öğrencilerin ahlaki tutumlarının düşüncelerine ne düzeyde yansıdığı, davranışsal boyutla öğrencilerin davranışlarının ahlaki değerler tarafından ne düzeyde yönlendirildiği ve duygusal boyutla öğrencilerin ahlaki tutumlarının, duyguya hitap eden yönü tarafından ne düzeyde etkilendiği ölçülmeye çalışılmıştır.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinin ilk aşamasında hangi ahlaki değerlerin/konuların inceleneceğine karar verilmiştir. Bu doğrultuda 6. Sınıf İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders kitabında yer alan ünitelerden ahlak öğrenme alanına giren konular dokuz başlık altında (doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik, adaletli olmak, hoşgörü ve bağışlama, alçakgönüllülük, saygılı olma, sabırlı olma, iyi niyetli olma) sınıflandırılmıştır. İkinci aşamada ahlaki tutum ve davranışları ölçen araçlar incelenmiştir²⁹⁶. Sonraki aşamada ise belirlenen ahlaki davranışları ölçecek ifadeleri

²⁹⁵ Asuman Yılmaz (Yüksel) "Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi", **Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: XVII, Sayı: 2, Bursa 2004, s. 346.

²⁹⁶ Zeki Arslantürk, **Araştırma Metod ve Teknikleri**, İFAV yayınları, İstanbul 1999, s. 168-172; Çiğdem Kağıtçıbaşı, **Yeni İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınları, İstanbul 2006, s. 134. Bülent Dilmaç, İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması, Marmara Üniversitesi, EBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul 1999; Bülent Dilmaç, "Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması", Selçuk Üniversitesi, SBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Konya 2007; Melek Erken, Empati Becerisinin Ahlaki Davranışlar Üzerindeki Etkisi, Sakarya Üniversitesi SBE, Sakarya 2009; Mustafa Şengün, Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin

yazmak amacıyla ilgili kaynaklara başvurularak her ahlaki davranışı ölçebilecek ifadeler yazılmıştır²⁹⁷. Bu ifadelerin yazılmasında, öğrencilerin bilişsel düzeyleri ve sosyo-kültürel özellikleri göz önünde bulundurularak, ölçekte yer verilen maddelerin, kolay anlaşılır, ölçeceği alanı dolaylı olarak belirten, öğrencilerin kendi yaşantılarından örnekler içeren ifadeler içermesine önem verilmiştir.

İlköğretim düzeyi öğrenciler için hazırlanan Ahlaki Tutum Ölçeği, dokuz temel değer ölçülmesinde kullanılan, 16'sı olumlu, 16'sı olumsuz ahlaki tutumu yansıtan toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 10'u ahlaki tutumun duygu boyutunu, 10'u düşünce boyutunu, 12'si ise davranış boyutunu oluşturmaktadır. Sorular, duygu, düşünce ve davranış boyutlarında olumlu ve olumsuz nitelikte olmak üzere toplam 6 faktörde toplanmıştır.

Ölçekte, olumlu ve olumsuz ahlaki nitelikleri yansıtan maddelerin arka arkaya gelmesi önlenerek, karışık halde sıralanması sağlanmıştır. Ölçeğin olumlu ya da olumsuz maddelerden oluştuğu yargısının önüne geçmek için sorular bu düzende yerleştirilmiştir.

Bu ölçek bireysel veya gruplar halinde uygulanabilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler beş basamaklı "Likert Tipi" her zaman, çoğu zaman, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman şeklinde herbir madde için beş seçenekten oluşmaktadır.

Ahlaki tutum ölçeği cevaplarının puanlamasında, olumlu maddelerde, her zaman seçeneğine 5, çoğu zaman seçeneğine 4, ara sıra seçeneğine 3, nadiren seçeneğine 2, hiçbir zaman seçeneğine 1 puan verilmiştir. Olumsuz maddelerde ise her zaman seçeneğine 1, çoğu zaman seçeneğine 2, ara sıra seçeneğine 3, nadiren seçeneğine 4, hiçbir zaman seçeneğine 5 puan verilerek olumlu maddelerin tersine yönde bir puanlama yapılmıştır.

Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun 2008.

²⁹⁷ **Helik: Karakter Okulu**, Edam Yayınları, İstanbul 2006; **Perese Değerler Eğitimi**, Edam Yayınları, İstanbul 2011; **Erdemler Dizisi**, Timaş Çocuk Yayınları, İstanbul 2011.

Ahlaki tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan ($32 \times 5 = 160$), en düşük puan ise ($32 \times 1 = 32$)'dir. Yüksek puan, yüksek ahlaki tutum düzeyinin; düşük puan ise düşük ahlaki tutum düzeyinin göstergesi olmaktadır. Ahlaki tutum ölçeğinin uygulandığı 438 ilköğretim öğrencisinin ahlaki tutum düzeyi ortalaması ($X=125,15$) ve standart sapması ($S=15,34$)'dur.

6.3.3.1. Ahlaki Tutum Ölçeği Maddelerinin Geliştirilmesi

Ahlaki Tutum Ölçeğinin madde havuzunu oluşturmak için, Mart 2008 de, 216 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin dokuz ana başlığına ilişkin ahlaki değerler bazında da kabul görmüş olan (doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik, adaletli olmak, hoşgörü ve bağışlama, alçakgönüllülük, saygılı olma, sabırlı olma, iyi niyetli olma) değerlere ilişkin açık uçlu ifadeler verilerek, bu ifadelerle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler bir araya getirilmiş ve bu verilerden, 106 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundaki ifadelerden benzer ifadeler elendikten sonra 46 maddelik bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form 82 kişilik bir gruba uygulanarak anlaşılmayan ifadeler belirlenmiştir. Bu uygulama sonucunda anlaşılamayan maddeler elenerek madde sayısı 38' e düşürülmüştür. Bu ön çalışma sonunda elde edilen form alanında akademik düzeyde çalışan uzman görüşüne ve tez danışmanına sunulmuştur. Bu alanda araştırma yapmış kişilerin ve tez danışmanının da yardımıyla ölçekteki maddelerden 6'sı daha çıkarılmıştır. Bu düzenlemelerden sonra, 32 maddeden oluşan İlköğretim öğrencileri için Ahlaki Tutum Ölçeği deneme formu oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için, faktör analizi ile yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için, iç tutarlık katsayıları (Cronbach alfa) ölçeğin alt ölçeklerinin ve tümünü madde toplam korelasyonları ve testin tekrarı yöntemi ile kararlılık katsayıları hesaplanmıştır.

6.3.3.2. Ahlaki Tutum Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

İlköğretim düzeyi öğrenciler için hazırlanan Ahlaki Tutum Ölçeği, dokuz temel değerler ölçülmesinde kullanılan, 16'sı olumlu, 16'sı olumsuz ahlaki tutumu yansıtan toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Ahlaki tutum ölçeğinin uygulandığı 438 ilköğretim öğrencisinden elde edilen bulgular SPSS paket programında değerlendirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik çalışmalarının yapılabilmesi için, ölçeğe öncelikle faktör analizi uygulanması gerekmektedir. Faktör analizi Sosyal Bilimlerde yapı geçerliliğini test etmek için yapılan bir analizdir. Faktör analizini yapabilmeyen ön şartı da değişkenler arasında belli bir oranda korelasyon ilişkisi bulunmasıdır. Bartlett küresellik testi bize değişkenler arasında yeterli oranda ilişki bulunup bulunmadığını gösterir. Eğer Bartlett testinin p değeri 0.05 anlamlılık derecesinden düşükse değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki vardır. Benzer şekilde KMO Örnekleme yeterliliği de değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğunu test eder. KMO değeri 0 ile 1 arasında değişir. KMO'nun 1'e yakın değerler alması değişkenlerin birbirlerini mükemmel bir şekilde tahmin edebileceğini gösterir. Örnekleme yeterliliğinin kabul edilebilir en alt sınırı ise 0,50'dir. 0,80 ve yukarı KMO değerleri mükemmel olarak kabul edilmektedir.²⁹⁸. Ahlaki Tutum Ölçeğinin Bartlett ve KMO değerleri tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: KMO and Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)		,806
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3679,616
	df	496
	Sig.	,000

Bartlett küresellik testine bakıldığında, ölçeğimizin p (sig.) değeri 0,000 olduğundan, ölçekte kullanılan değişkenlerin analiz yapmaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ölçeğin KMO değerine bakıldığında ise, değer 0,806 olduğu görülmektedir. Bu değer değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin boyutlarını ortaya koymak ve işlevliğini ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinden amaç, hazırlanan ölçeğin kaç faktörlü olduğunun tespit edilmesidir. Bu amaçla döndürmeli faktör analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

²⁹⁸ Beril Durmuş ve arkadaşları, *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, Beta Yayınları, İstanbul 2011, s.80-81.

Tablo 2: Ahlaki Tutum Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktörler						
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Madde	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör
Madde 21	,975			Madde 31	,960		
Madde 23	,932			Madde 17	,959		
Madde 6	,932			Madde 30	,931		
Madde 24	,916			Madde 13	,916		
Madde 12	,908			Madde 11	,903		
Madde 18	,884			Madde 15		,950	
Madde 5		,940		Madde 22		,928	
Madde 7		,909		Madde 16		,905	
Madde 14		,874		Madde 9		,843	
Madde 28		,858		Madde 19		,791	
Madde 20		,817		Madde 26			,935
Madde 1		,791		Madde 8			,900
Madde 4			,959	Madde 25			,876
Madde 10			,954	Madde 3			,867
Madde 32			,943	Madde 2			,828
Madde 27			,925				
Madde 29			,886				

Faktör altında yer alan soruların tespit edilmesi aşamasında soruların her bir faktör için aldıkları faktör ağırlıklarına bakılır. Sorular hangi faktör altında en büyük faktör ağırlığına sahip ise o soru o faktör altında yer alır²⁹⁹. Yapılan faktör analizi sonuçları ölçeğin altı faktörlü olduğunu göstermektedir.

²⁹⁹ Durmuş ve arkadaşları, s.84.

6.3.3.3. Ahlaki Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Faktör analizi sonrasında her bir faktörün güvenilirliğinin sayısal olarak bulunması gerekmektedir. Güvenirlik analizi yapılırken Alpha modeli kullanılmaktadır. Cronbach's Alpha sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Bu değer faktör altındaki soruların toplamdaki güvenilirlik seviyesini göstermektedir. Bu değer 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir³⁰⁰. Ahlaki Tutum Ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Ahlaki Tutum Ölçeği Genel Güvenirlik Düzeyi

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,796	32

Ahlaki Tutum Ölçeğinin, Faktörlere göre güvenirlik analiz sonuçları ise şu şekildedir.

Tablo 4: Ahlaki Tutum Ölçeği Faktörlere Göre Güvenirlik Düzeyi

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör
Cronbach's Alpha	0,970	0,937	0,968	0,965	0,935	0,930
Madde Sayısı	6	6	4	5	5	5

Yukardaki tablolar incelendiğinde ölçeğimizin genel güvenilirlik düzeyinin, kabul edilebilir düzey olan 0,70'in üzerinde bir değere sahip olduğu görülmektedir. 0,796 güvenirlik katsayısı, ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunun göstergesi sayılmaktadır. Ölçeğin faktörleri ayrı ayrı incelendiğinde ise her bir faktör için güvenirlik katsayısının 0,90'nın üzerinde olduğu görülmektedir.

³⁰⁰ Durmuş ve arkadaşları, s.89.

6.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama safhasına geçmeden önce araştırmayı yürüteceğimiz okulda çalışmanın yapılabilmesi için okul yönetiminden izin alınmıştır. İzinler alındıktan sonra, 2009–2010 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda programın uygulanmasına başlanmıştır. Bu süreçte hem program üzerindeki eksikliklerin görülmesi hem de ölçeklerin geçerliği ve güvenilirliği test edilmesi sağlanarak, programa ve veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Programın, geliştirilen veri toplama araçları kullanılarak sınıflara uygulanması çalışmaları 2010-2011 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda başlamıştır.

Araştırmada ilk olarak ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve demografik yapısını ortaya koymaya yarayan ve öğrenci hakkında çeşitli bilgileri elde etmeyi amaçlayan bir bilgi formu geliştirilmiştir. Form geliştirilirken uzman görüşüne başvurulmuş, bu alandaki önceki çalışmalardan faydalanılmıştır.

Müfredat içerisinde verilmesi planlanan değerlerle ilgili öğrencilerin empati becerilerini ölçmek için Empati Beceri Ölçeği; ahlaki davranış düzeylerini ve tutumlarını tespit etmek amacıyla da Ahlaki Tutum Ölçeği, deney ve kontrol gruplarına hiçbir bilgi verilmeden ve konu anlatılmadan önce ön test şeklinde uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda müfredat içinde yer alan konular, empati eğitim programı uygulanarak ve derslerde de empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak işlenmiştir. Bu süreçte kontrol grubunda ise aynı konularda geleneksel yöntemler (sözel anlatım, soru cevap) kullanılmıştır. Konuların işlenişi biter bitmez yöntemlerin etkililiğini karşılaştırmak üzere hem Empati Beceri Ölçeği hem de Ahlaki Tutum Ölçeği son test şeklinde tekrar uygulanmıştır.

Uygulama yapılan sınıflarda, anketler cevaplanmadan önce araştırmanın önemi ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş, anketlerin nasıl doldurulacağı anlatılmıştır. Anketteki bilgilerin samimi ve güvenilebilir bir şekilde cevaplanmasını sağlama amacıyla, ankete verilen cevapların gizli kalacağı, elde edilen verilerin sadece araştırma için kullanılacağı belirtilmiş ve öğrencilerden kendilerini tanıtıcı herhangi bir bilgi istenmemiştir.

6.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Kişisel Bilgi Anketi, Empati Beceri Ölçeği ve Ahlaki Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel işlemler için hazır hale getirilmiştir. Verilerin istatistiksel işlemleri için SPSS 15 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır.

Verilerin istatistiksel analizinde ve hipotezlerin test edilmesinde fark testleri uygulanmıştır. Fark testlerinin yapılabilmesi için aralık ölçeğinde ölçülmüş bir özelliğin ve bağımsız ayırık alt gruptan oluşan sınıflı bir değişkenin olması gerekmektedir. Sınıflı değişkenin iki alt gruptan oluşması durumunda, iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi; sınıflı değişkenin ikiden fazla alt gruptan oluşması durumunda, ikiden fazla grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını ve aralarında istatistiksel olarak önemli bir fark varsa bu farkın hangi grupta olduğunu ortaya koymak içinse tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır³⁰¹.

Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının, sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve demografik yapısı gibi değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını saptamak üzere t - testi hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin öğrenci tutumlarına etkisi varyans analizi (ANAlisis Of VAriance: ANOVA) uygulanarak tespit edilmiştir.

Sosyal Bilimler ile ilgili araştırmalarda genellikle kabul edilen anlamlılık düzeyi (en çok hata payı) 0,05 olarak alınmıştır. Varyans analizi sonucu ($p < 0,05$) ise, grup ortalamaları eşit değildir ve aralarında önemli bir fark vardır.

Verilerin istatistiksel analizinden elde edilen sonuçlar ve hipotezlerin yorumlanması Bulgular ve Yorum kısmında sunulmuştur.

³⁰¹ Durmuş ve arkadaşları, s.117-118.

YEDİNCİ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeyleri alan araştırması ile incelenmiştir. İnceleme neticesinde ulaşılan sonuçlar tablolar halinde, ilk olarak örneklem grubundaki ilköğretim öğrencileriyle ilgili kişisel bilgilerin yer aldığı başlık; ikinci olarak da bağımsız değişkenlere göre ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerinin yer aldığı başlık olmak üzere iki başlık altında düzenlenmiştir. Hipotezlerin test sonuçları ve yorumları ise ikinci başlık altında sunulmuştur.

7.1. Örneklem Grubundaki İlköğretim Öğrencileriyle İlgili Kişisel Bilgiler

Bu başlık altında, anket uygulanan 83 6. Sınıf öğrencisinin, cinsiyet, akademik başarı, coğrafi köken, aile tutumu, kardeş sayısı, empati becerileri ve aile gelir düzeyi ile ilgili frekans dağılımı bilgileri yer almaktadır. Kişisel bilgilerin dağılımlarına ait tablolarda, öğrenci sayıları (N) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir.

1. Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Gruplar	N	%
Kız	40	48,2
Erkek	43	51,8
Genel Toplam	83	100

Tablo 5 incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğrencilerin, %48,2'sini kız öğrencilerden, % 51,8'ini ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Random yöntemiyle seçilen örneklemden kız ve erkek öğrencilerin dağılım oranları birbirine yakındır. Örneklemin cinsiyet dağılımına bakıldığında, ülkemizdeki genel tabloyu temsil ettiğini belirtebiliriz³⁰².

³⁰² 2010-2011 yılı verilerine göre ülkemizde, ilköğretimde okuyan erkek öğrenci sayısı 5,6 milyon; kız öğrenci sayısı ise 5,3 milyondur. Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf (10.05.2012)

2. Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Dağılımı

Tablo 6: Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Dağılımı

Başarı Durumu	N	%
Pekiyi	17	20,5
İyi	31	37,3
Orta	28	33,7
Zayıf	7	8,4
Genel Toplam	83	100

Tablo 6 incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğrencilerin %25,5'i pekiyi; 37,3'ü, iyi; 33,7'si orta ve %8,4'ü zayıf düzeyde akademik başarıya sahiptir. Bu dağılıma bakıldığında pekiyi ve zayıf akademik başarı düzeyinde yer alan öğrencilerin toplamda %29'luk bir değere; iyi ve orta akademik başarı düzeyinde yer alan öğrencilerin ise %71'lik bir değere karşılık geldiği görülmektedir. Bu dağılımdan yola çıkarak örneklemin ilçe, il ve ülke standartlarına yakın bir akademik başarı düzeyinde olduğu söylenilebilir.

3. Öğrencilerin Coğrafi Köken Bilgilerine Göre Dağılımları

Tablo 7: Öğrencilerin Coğrafi Köken Bilgilerine Göre Dağılımı

Bölgeler	N	%
Marmara	19	22,9
Ege	5	6
Akdeniz	5	6
Karadeniz	22	26,5
İç Anadolu	15	18,1
Doğu Anadolu	5	6
G. Doğu Anadolu	12	14,5
Genel Toplam	83	100

Tablo 7 incelendiğinde, örneklemin, %22,9'un Marmara Bölgesi, %26,5'inin Karadeniz Bölgesi, %18,1'inin İç Anadolu Bölgesi, %14,5'inin G. Doğu Anadolu Bölgesi ve %6'sının Ege, Akdeniz, Doğu Anadolu Bölgesi kökenli oldukları görülmektedir. Örneklemin coğrafi köken bilgileri her ne kadar ilçe, il ve ülkenin nüfus dağılımıyla örtüşmese de, her bölgeden bölgeyi temsil edebilecek sayıda öğrencinin bulunmasının araştırmamız için önemli olacağı düşünülmektedir.

4. Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Dağılımları

Tablo 8: Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Dağılımı

Aile Tutumu	N	%
Demokratik	25	30,1
Otoriter	16	19,3
Aşırı Koruyucu	23	27,7
İlgisiz	10	12
Tutarsız	9	10,8
Genel Toplam	83	100

Tablo 8 incelendiğinde, örneklemin %30,1'inin ailelerinin demokratik, %19,3'ünün ailelerinin otoriter, %27,7'sinin ailelerinin aşırı koruyucu, %12'sinin ailelerinin ilgisiz ve % 10,8'inin ailelerinin ise tutarsız bir tutum sergilediği görülmektedir. Demokratik bir tutum sergilenen ailelerde yaşayan öğrenciler örneklemin yaklaşık olarak 1/3'ünü oluşturmaktadır.

5. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

Tablo 9: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	N	%
Kardeş Yok	12	14,5
1 Kardeş	29	34,9

2 Kardeş	21	25,3
3 Kardeş	13	15,7
4 ve Üzeri Kardeş	8	9,6
Genel Toplam	83	100

Tablo 9 incelendiğinde, örneklemin %14,5'nin kardeşinin olmadığı, %34,9'unun tek kardeşi olduğu, %25,3'ünün 2 kardeşi olduğu, %15,7'sinin 3 kardeşi olduğu, %9,6'sının ise 4 ya da daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir.

6. Öğrencilerin Empati Becerilerine Göre Dağılımları

Tablo 10: Öğrencilerin Empati Becerilerine Göre Dağılımı

Empati Beceri Düzeyi	N	%
Çok Yüksek	9	10,8
Yüksek	24	28,9
Orta	29	34,9
Düşük	18	21,7
Çok Düşük	3	3,6
Genel Toplam	83	100

Tablo 10 incelendiğinde, örneklemin %10,8'inin empati beceri düzeyinin çok yüksek, %28,9'unun empati beceri düzeyinin yüksek, %34,9'unun empati beceri düzeyinin orta, %21,7'sinin empati beceri düzeyinin düşük, % 3,6'sını ise empati beceri düzeyinin çok düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin empati beceri düzeyleri, Bryant (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Asuman Yüksel tarafından yapılan

Çocuklar İçin Empati Ölçeği ile ölçülmüştür. Ölçülen değerler, puan aralıklarına göre sınıflandırılarak öğrencilerin empati beceri düzeyleri belirlenmiştir.

7. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeylerine Göre Dağılımları

Tablo 11: Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Aile Gelir Düzeyi	N	%
Üst Gelir	19	22,9
Orta Gelir	37	44,6
Alt Gelir	27	32,5
Genel Toplam	83	100

Tablo 11 incelendiğinde, örneklemin %22,9'unun üst gelir gurubuna, %44,6'nın orta gelir grubuna, %32,5'inin ise alt gelir grubuna ait aileler tarafından olduğu görülmektedir.

7.2. Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Tutum Düzeyleri

Bu başlık altında, belirlenen 7 bağımsız değişkene göre Ahlaki Tutum Ölçeğinden elde edilen verilerin istatistiksel analizi ile araştırmanın hipotezinin test edilmesine ilişkin istatistiksel işlemler ve bu işlemler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizden elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda gruplara düşen öğrenci sayıları (N) verilerek, Ahlaki Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların gruplara göre ortalamaları (X) ve standart sapmaları (S) hesaplanmıştır. Tablolarda ayrıca, serbestlik derecesi (Sd), t değeri ve önemlilik düzey (p) gösterilmiştir. Elde edilen istatistiksel bulgular, teorik inceleme sonucunda ulaşılan bilgiler ışığında tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda t-testi ve varyans analizlerinden faydalanılarak ulaşılan bulgularla ilgili yorumlar bulgunun altına yazılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda gösterilmiştir.

7.2.1 Hipotezin Test Edilmesi

Empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı öğrenci grupları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrenci grupları arasında ahlaki tutum düzeyini artırma bakımından anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Deney Ve Kontrol Gruplarının Ahlaki Tutum Ölçeği Ön Teste Göre T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ort. (X)	s.s.	s.d.	t	p
Deney	41	122,36	15,09	81	,138	,983
Kontrol	42	127,88	15,27			

Tablo 12 incelendiğinde; yöntem uygulaması sonucu, bir takım farklılaşmalar beklenen bu çalışmada kontrol altında tutulan değişkenlerden birisi de öğrencilerin ahlaki tutumları ile ilgili ön düşünce, duygu ve davranışlarıdır. Öğrencilerin ön tutumlarının bilinmesi elde edilen başarıyı daha iyi bir şekilde gözler önüne serecektir. Yukardaki tablo incelendiğinde, bu çalışmada oluşturulan kontrol grubu ile deney grubu arasında 0.05 önem seviyesine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Yani hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri birbirine yakın seviyededir. Dolayısıyla sonraki testlerde elde edilen sonuçlar Empati Becerisine Dayalı Öğretim Yöntem ve Teknikleri’ ne bağlanabilecektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Deney Ve Kontrol Gruplarının Ahlaki Tutum Ölçeği Son Teste Göre T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ort. (X)	s.s.	s.d.	t	p
Deney	41	145,43	9,25	81	4,64	,007
Kontrol	42	132,57	15,18			

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında deney grubu lehine 0.05 önem seviyesine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p<0.05$). Ön testte her iki grubun da puan ortalamaları 120 civarında iken son testler sonucunda, kontrol grubunun ortalaması 5 puanlık artışla 132'ye, deney grubunun ortalaması ise 23 puanlık artışla 145'e çıkmıştır. Buna göre derslerde, Empati Becerisine Dayalı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin kullanılmasının çok daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu bulgular aynı zamanda hipotezimizin istatistiksel olarak doğrulandığı anlamına gelmektedir.

Empatinin bir yöntem olarak uygulanmasına yönelik benzer çalışmalar, din ve ahlak eğitimi ve sosyal bilgiler derslerinde de kullanılmıştır. Ancak bu çalışmalar pratik uygulamalar ve değerlendirmelerden ziyade teorik çerçevede gerçekleştirilmiş, mevcut durumu ortaya koyan nitel çalışmalardır. Empatinin yöntem olarak kullanılabilirliğini ve öğrencilerin ahlaki düzeylerine etkisini incelediğimiz çalışmamızda nicel araştırma yöntemlerine başvurulmuş, yöntemin etkinliği deney ve kontrol gruplarıyla test edilmiştir. Çalışmamız empatinin, din öğretimi alanında bir yöntem olarak kullanılması açısından bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

Çalışmamızla direk ilgili olmasa da benzer nitelikler taşıyan çalışmalara bakıldığında, empatinin bir yöntem olarak kullanılmasına ilişkin benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde şu çalışmalar ön plana çıkmaktadır.

Özdemir³⁰³, “Din ve Ahlak Öğretiminde Empati” adlı çalışmasında, empati kavramının din eğitimi alanındaki işlevini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma

³⁰³ Murat Özdemir, “Din ve Ahlak Öğretiminde Empati”, Sakarya Üniversitesi, SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya 2004.

sürecinde empati kavramının içinden çıktığı bilim dalı başlangıç noktası alınarak, empatinin dini kaynaklardaki yerine, DKAB derslerindeki fonksiyonuna ve öğretim yöntem ve teknikleri ile ilişkisine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, empatinin ilköğretim okullarında din eğitiminin hedeflerinin yanısıra genel eğitim-öğretim amaçlarının da gerçekleştirilmesinde önemli bir yerinin ve katkısının olduğu sonucuna varılmıştır.

Keskin³⁰⁴, “Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması” adlı doktora çalışmasında empati becerilerinin yoğunlukta olduğu etkinliklere dayalı olarak; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve sosyal becerilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmacı nitel araştırma desenlerinden aksiyon araştırma ile çalışmasını yürütmüştür. Bu amaçla; orta sosyo-ekonomik düzeyde bir devlet okulunda öğrenim gören 35 ilköğretim 5. sınıf öğrencisiyle, sosyal bilgiler derslerinde araştırmasını sürdürmüştür.

Araştırmacı, yapmış olduğu çalışmasının sonucunda empatik becerilerin yoğun olarak kullanıldığı sosyal bilgiler derslerinde, öğrencilerin empatik öğrenme sürecinde son aşamalara kadar çıktıklarını tespit etmiştir. Empatik öğrenme süreci ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve sosyal becerilerinde olumlu yönde bir ilişki ortaya koymuştur.

Kabapınar³⁰⁵ yapmış olduğu “Öğrencilerin Gözünden Sosyal Bilgiler Derslerinde Gerçekleştirilen Empati Etkinliklerini Değerlendirmek: Bakalım Öğrenciler Neler Düşünüyor?” adlı çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile çeşitli empati etkinlikleri gerçekleştirmiştir.

Araştırmada öğrencilerin katıldıkları empati etkinliği ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak amacıyla öğrencilere açık uçlu üç soru yönelmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif olmaktan memnun olduklarını, empati yaptığı kişinin ne hissettiğini anladıklarını,

³⁰⁴ Sevgi Coşkun Keskin, “Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması”, Marmara Üniversitesi, EBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul 2007.

³⁰⁵ Yücel Kabapınar, “Uygulama ve Değerlendirme Ölçütleriyle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Empati”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, , Cilt:3, Sayı:9, İstanbul, 2005.

söz konusu sosyal olaya ilişkin birtakım bireysel çıkarımlarda bulduklarını ve böylelikle hayatın anlamını kavradıklarını, duygularını açıklama olanağı bulduklarını ve eğlenerek öğrendiklerini ortaya koymuştur.

İlgili çalışmalar incelendiğinde, yapılan çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri kullanılmış, yöntemin etkinliğini değerlendirecek veri analizleri ve bulgularına yer verilmemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle elde edilen veriler yorumlanarak, kullanılan yöntemle ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları çalışmamızla benzerlikler içermektedir.

7.3. Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Tutum Düzeyleri

Bu başlıkta temel hipotezimize ait geliştirdiğimiz alt hipotezlerin test edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerdeki ahlaki tutum düzeylerinin, öğrencilerin kişisel bilgileriyle olan ilişkisi incelenmiş, aralarındaki ilişki düzeyleri ortaya konmuştur.

7.3.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri

Hipotez-1: Cinsiyete göre kız öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri ile erkek öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri birbirine yakındır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete ilişkin bulguları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Son Test Puanlarının Öğrenci Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort. (X)	s.s.	s.d.	t	p
Kız	40	139,32	13,85	81	0,24	,806
Erkek	43	138,55	14,48			

Tablo 14 incelendiğinde, son test sonucunda 0.05 önem seviyesine göre cinsiyetler arasında önemli bir farklılaşma görülmemiştir ($p>0.05$). Bu sebeple ahlaki

tutum konusunda kız ve erkek öğrenciler arasında önemli bir farkın olmadığı söylenilebilir. Bu bulgular aynı zamanda hipotezimizin istatistiksel olarak doğrulandığı anlamına gelmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son teste göre, ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete ilişkin bulguları Tablo 15 ve 16’da verilmiştir.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrenci Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort. (X)	s.s.	s.d.	t	p
Ön test	Kız	40	125,85	15,28	81	0,395	,694
	Erkek	43	124,51	15,56			
Son test	Kız	40	139,32	13,85	81	0,246	,806
	Erkek	43	138,55	14,48			

Tablo 15 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonucunda 0.05 önem seviyesine göre cinsiyetler arasında önemli bir farklılaşma görülmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrenci Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

Deney G.	Cinsiyet	N	Ort. (X)	s.s.	s.d.	t	p
Ön test	Kız	20	124,20	16,54	39	,755	,455
	Erkek	21	120,61	13,75			
Son test	Kız	20	146,10	9,26		,442	,661
	Erkek	21	144,80	9,42			
Kontrol G.	Cinsiyet	N	Ort. (X)	s.s.	s.d.	t	p
Ön test	Kız	20	127,50	14,13	40	-,152	,880
	Erkek	22	128,22	16,57			
Son test	Kız	20	132,55	14,54		-,009	,993
	Erkek	22	132,59	16,09			

Tablo 16 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde, ön test ve son test sonucunda 0.05 önem seviyesine göre cinsiyetler arasında önemli bir farklılaşma görülmemiştir ($p>0.05$).

Deney ve kontrol gruplarının hem kendi içinde hem de aralarındaki ön test ve son test puanlarında 0.05 önem seviyesine göre cinsiyetler arasında önemli bir farklılaşma görülmemiştir. Bu bulgular ışığında kullanılan yöntemin öğrencilerin ahlaki tutum düzeyinde, cinsiyet değişkenine göre herhangi bir değişikliğe neden olmadığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde hipotezimizi destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Çileli³⁰⁶ 103 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, cinsiyet açısından bir fark bulamamıştır. Koyuncu³⁰⁷ 69 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrenciler arasında ahlaki yargı puanları açısından anlamlı düzeyde bir fark bulamamıştır.

Akkoyun³⁰⁸, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 130 öğrenci üzerinde "Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı" konulu çalışmasından elde edilen sonuçlar; duygusal empati ve ahlaki yargı arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Ancak araştırmada cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrenciler arasında ahlaki yargı puanları açısından anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Temel³⁰⁹, "Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14 - 18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimliği ile Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu araştırmasında 160'ı yetiştirme yurdunda ve 340'ı ailesi yanında kalan 500 genç üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda bazı

³⁰⁶ M. Çileli, 14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlakî Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara 1981.

³⁰⁷ N. Koyuncu, Cinsiyet Rolü Kimliği ile Ahlak Gelişimi Evrelerinin Karşılaştırılması: Üniversite Üçüncüsü Sınıf Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma, Ankara Üniversitesi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, , Ankara 1983.

³⁰⁸ Füsün Akkoyun, Empatik Eğilim ve Ahlak Yargı, **Psikoloji Dergisi**, Sayı: 21, Ankara 1987.

³⁰⁹ Fulya Temel, Yetiştirme Yurdunda ve Ailesinin Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara 1991.

değişkenler açısından farklılıklar ortaya konmasına rağmen cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrenciler arasında ahlaki yargı puanlarında anlamlı düzeyde bir fark bulamamıştır.

Acuner³¹⁰, “14–18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi” adlı çalışmasında, 8-11. Sınıflarda okuyan, 14–18 yaş arası 437 öğrencinin ahlaki yargı gelişimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre gençlerin ahlaki yargı puanları arasında önemli bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atalay³¹¹, “İlköğretim ve Liselerde Dindarlık Diyarbakır Örneği” adlı çalışmasında ilköğretim ve lise öğrencilerinin cinsiyete göre davranış boyutu incelenmiş, kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasındaki farkın anlamlılık düzeyine ulaşmadığı ifade edilmiştir.

Kaya³¹², “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ahlak konularının, öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. 213 kız, 230 erkekten oluşan 443 8. Sınıf öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenine göre, kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Dereboy³¹³, tarafından gerçekleştirilen, “Ergen ve Ruhsal Sorunları Durum Saptama Çalışması” adlı çalışmasında ergenlerin ahlak gelişimi özellikleriyle, bunları etkileyen etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Aydın’daki çeşitli liselerde öğrenim gören 1027 (495 kız, 532 erkek, yaş ortalaması:16,32) öğrenci

³¹⁰ H. Yusuf Acuner, 14- 18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişim ve Ahlak Eğitimi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun 2004.

³¹¹ Talip Atalay, **İlköğretim ve Liselerde Dindarlık**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2005.

³¹² Mevlüt Kaya, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 23, Samsun 2007.

³¹³ Dereboy ve arkadaşları, Ergen ve Ruhsal Sorunları Durum Saptama Çalışması, Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, **Yayınlanmamış Proje Raporu**, Aydın 2007.

katılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin ahlak gelişim puanlarının cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur.

Abanoz³¹⁴, “6-12 Yaş Arası Çocukların, Dini ve Ahlaki Gelişimlerinde Anne ve Babaların Rolü” adlı çalışmasında, çocukların bazı değişkenlerine göre dini ve ahlaki gelişimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, İzmir ve Sakarya’da yaşayan 6–12 yaş arası 405 çocuğa uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocuğun cinsiyetinin ahlaki gelişim puanlarının ortalamalarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirtilmektedir.

Koç³¹⁵ tarafından gerçekleştirilen, “Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Üniversite Öğretim Elemanları ile Öğrenciler Arasındaki Etkileşimin Ahlaki Düzeyi” isimli araştırma, farklı sınıflardaki 380 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet bakımından ahlaki yargı düzeyleri arasında önemli bir fark görülmemiştir.

Araştırmamızda cinsiyet açısından elde edilen bulgular, daha önceki bazı araştırmalarda ulaşılan bulgularla paralellik göstermektedir.

7.3.2. Öğrencilerin Akademik Başarıya Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri

Hipotez-2: Akademik başarı durumları yüksek olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, akademik başarı durumları düşük olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların akademik başarıya ilişkin bulguları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki Varyans Analizi

³¹⁴ Süleyman Abanoz, 6-12 Yaş Arası Çocukların, Dini ve Ahlaki Gelişimlerinde Anne ve Babaların Rolü, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya 2008.

³¹⁵ Mustafa Koç ve arkadaşları, Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Üniversite Öğretim Elemanları ile Öğrenciler Arasındaki Etkileşimin Ahlaki Düzeyi, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Cilt:6, Sayı: 2, Sakarya 2009.

Başarı Durumu	N	Ort. (X)	s.s.	1	2	3	4
1. Pekiyi	17	148,17	10,52			*	*
2. İyi	31	142,41	11,77				*
3. Orta	28	133,35	13,07	*			
4. Zayıf	7	123,28	15,03	*	*		
Genel Toplam	83	138,92	14,10	* p<0.05			
s.d.= 3/79 F = 9,764 p = ,000							

Tablo 17 incelendiğinde, son test sonucunda 0.05 önem seviyesine göre akademik başarı durumuna göre anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testine göre, ahlaki tutum düzeyi konusunda başarılı öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı (Pekiyi / $X=148,17$ – İyi / $X=142,41$) ve ahlaki tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu; zayıf öğrencilerin (Zayıf / $X=123,28$) ise daha düşük puanlar aldığı ve ahlaki tutum düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Bulgular sonucunda, akademik durumu pekiyi olan öğrencilerin, akademik durumu orta ve zayıf öğrencilere göre ahlaki tutum düzeylerinin; akademik durumu iyi olanların ise sadece akademik durumu zayıf öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son teste göre, ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların akademik başarıya ilişkin bulguları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki Varyans Analizi

Deney Grubu	Başarı Durumu	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Ön test	Pekiyi	7	135,2	14,9	5,03	,005
	İyi	17	125,7	13,96		

	Orta	14	114	11,97		
	Zayıf	3	112	8,88		
Son test	Pekiyi	7	152	7,59	6,32	,001
	İyi	17	148,7	7,08		
	Orta	14	140,4	8,81		
	Zayıf	3	135	7,21		
Kontrol Grubu	Başarı Durumu	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Ön test	Pekiyi	10	139,8	11,33	7,42	,000
	İyi	14	131,8	10,75		
	Orta	14	119,9	15,11		
	Zayıf	4	112	11,57		
Son test	Pekiyi	10	145,5	11,79	7,78	,000
	İyi	14	134,7	11,99		
	Orta	14	126,2	13,02		
	Zayıf	4	114,5	13,30		

Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının hem kendi içinde hem de aralarındaki ön test ve son test puanlarında, son test puanlarına benzer farklılıklar görülmektedir. Bu bulgular ışığında kullanılan yöntemin öğrencilerin ahlaki tutum düzeyinde, akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bulgular aynı zamanda hipotezimizin istatistiksel olarak doğrulandığı anlamına gelmektedir. İlgili literatür incelendiğinde hipotezimizi destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır.

Özcan³¹⁶, “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin

³¹⁶ Raif Özcan, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Samsun 2006.

İncelenmesi” adlı çalışmasını, Samsun ilinde okumakta olan 811 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin ahlaki davranışlarının gerçekleşme düzeyi bazı değişkenler çerçevesince incelenmiştir. Araştırma sonucunda, derslerdeki başarı durumu yüksek olan öğrencilerin ahlaki davranışlarının gerçekleşme düzeyinin, derslerdeki başarı durumu düşük olan öğrencilerin ahlaki davranışlarını gerçekleştirme düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Şengün³¹⁷ tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırma, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektedir. Samsun ilinde 830 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, akademik başarı durumları yüksek olan lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin, akademik başarı durumları düşük olan lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksek çıktığı ortaya konulmuştur.

Kaya³¹⁸ tarafından yapılan “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ahlak konularının, öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. 213 kız, 230 erkekten oluşan 443 8. Sınıf öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. DKAB dersinin ahlaki konularının öğrencilerin ahlaki davranışları üzerindeki etkisi, bağımsız bazı kişisel değişkenlerle incelenmiştir. Araştırma sonucu, DKAB dersinin öğrencilerin ahlaki davranışları üzerindeki etkisinin, derslerde başarı durumu yüksek olanların, düşük olanlara göre daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Çetin³¹⁹ tarafından yapılan “Orta Öğretim Düzeyi Gençlerde Dindarlık Empati İlişkisi” adlı çalışma, lise öğrencileri arasında dindarlık ve empati ilişkisini tespit etmek

³¹⁷ Mustafa Şengün, Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun 2008.

³¹⁸ Mevlüt Kaya, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 23, Samsun 2007.

³¹⁹ Ümit Fahri Çetin, Orta Öğretim Düzeyi Gençlerde Dindarlık Empati İlişkisi, Süleyman Demirel Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Isparta 2010.

amacıyla 446 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul başarısı yüksek olanların dindarlık puanlarının, okul başarısı düşük olanlara göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmamızda akademik başarı açısından elde edilen bulgular, daha önceki bazı araştırmalarda ulaşılan bulgularla paralellik göstermektedir.

7.3.3. Öğrencilerin Coğrafi Kökenlerine Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri

Hipotez-3: Türkiye'nin Doğu bölgelerinden gelen öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, Türkiye'nin Batı bölgelerinden gelen öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların coğrafi köken özelliklerine ilişkin bulguları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Son Test Puanlarına Göre Öğrencilerin Coğrafi Kökenleri Arasındaki Varyans Analizi

Bölgeler	N	Ort. (X)	s.s.	1	2	3	4	5	6	7
1. Marmara	19	142,4	11,02							*
2. Ege	5	136,4	10,59							
3. Akdeniz	5	139,6	16,80							
4. Karadeniz	22	143,2	12,73							*
5. İç Anadolu	15	143	11,11							*
6. Doğu A.	5	130,4	13,57							
7. G. Doğu A.	12	124,6	16,36	*			*	*		
G. Toplam	83	138,9	14,10	* p<0.05						
s.d.= 6/76 F = 3,757 p = ,003										

Tablo 19 incelendiğinde, son test sonucunda 0.05 önem seviyesine göre coğrafi köken özelliklerine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p<0.05$). Türkiye'nin Batı bölgelerinden gelen öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu; Türkiye'nin Doğu bölgelerinden gelen öğrencilerin ise ahlaki tutum düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için

yapılan Scheffe testine göre; kökeni, Marmara (X=142,4), Karadeniz (X=143,2) ve İç Anadolu (X=143) bölgesinden olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, kökeni G. Doğu Anadolu'dan (X=124,6) olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular hipotezimizin istatistiksel olarak doğrulanmadığı anlamına gelmektedir. Ancak ahlaki tutum puanlarının, duygu, düşünce ve davranış alt boyutları incelendiğinde, düşünce ve davranış alt boyutuyla ilgili yukarıda belirtilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin köken bilgileri ile ahlaki tutum düzeyinin davranış ve düşünce alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Davranış ve Düşünce Puanları ile Öğrencilerin Coğrafi Kökenleri Arasındaki Varyans Analizi

Bölgeler	N	Davranış (X)	Düşünce (X)	1	2	3	4	5	6	7
1. Marmara	19	46,3	53,3				*		*	*
2. Ege	5	40,6	54,6				+	+	*	*
3. Akdeniz	5	45,8	51,8						*	*
4. Karadeniz	22	53,5	45,5	*	+					*
5. İç Anadolu	15	53,4	47,7		+				*	*
6. Doğu A.	5	52	35,8	*	*	*		*		
7. G. Doğu A.	12	51,5	36,3	*	*	*	*	*		
G. Toplam	83	50,25	46,6	* p<0.05						
(+)Davranış: s.d.= 6/76 F= 5,093 p= ,000 (*)Düşünce: s.d.= 6/76 F= 17,432 p= ,000										

Öğrencilerin coğrafi köken bilgileri ile ahlaki tutum düzeyinin alt boyutlarından davranış ve düşünce değişkenleriyle, toplam ahlaki tutum düzeyi puanları arasında farklılıklar dikkat çekmektedir. Hipotezimiz genel ahlaki tutum düzeyi puanlarına göre doğrulanamazken, alt boyutlara ilişkin puanlarda; davranış alt boyut puanları Türkiye'nin Doğu bölgelerinde, Batı bölgelerine kıyasla daha yüksekken, düşünce alt boyutunda ise Türkiye'nin Batı bölgelerinde, Doğu bölgelerine kıyasla daha

yüksektir. Davranış ve düşünce alt boyutlarında ters orantılı bir ilişki söz konusudur. Duygu boyutunda ise bölgeler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin ahlaki tutum puanları ile coğrafi köken bilgilerine ilişkin bulguları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Deney Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar ile Öğrencilerin Coğrafi Kökenleri Arasındaki Varyans Analizi

Deney Grubu	Coğrafi Bölge	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Ön test	Marmara	11	127,9	13,72	1,556	,190
	Ege	2	109	4,24		
	Akdeniz	2	126,5	21,9		
	Karadeniz	11	127	14,93		
	İç Anadolu	7	121,1	17,01		
	Doğu A.	3	116	15,62		
	G. Doğu A.	5	109,2	8,87		
Deney Grubu	Coğrafi Bölge	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Son test	Marmara	11	146,5	9,4	1,445	,227
	Ege	2	145	4,24		
	Akdeniz	2	151,5	4,94		
	Karadeniz	11	148,3	8,32		
	İç Anadolu	7	146,5	11,57		
	Doğu A.	3	137	8,54		
	G. Doğu A.	5	137,8	6,30		

Tablo 21’deki deney grubu ön test ve son testte ait bölgeler arası genel ahlaki tutum düzeyi incelendiğinde, bölgeler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak bölgelere göre ön test son test dağılımı bölgeler içinde incelendiğinde, ahlaki tutum düzeyinde önemli puan artışları olduğu görülmektedir.

Marmara bölgesi ön test puan ortalaması 127 iken son test puan ortalaması 146'ya çıkmıştır. Puan artışı G. Doğu Anadolu'da 109'dan 137'ye, Karadeniz'de 127'den 148'e çıkmıştır. En fazla artış ise Ege'de 109'dan 145'e şeklinde görülmüştür. Bu bulgular ışığında, kullanılan yöntemin bölgeler içinde, ahlaki tutum düzeylerinde önemli bir artışına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin köken bilgileri ile ahlaki tutum düzeyinin davranış ve düşünce alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir

Tablo 22: Deney Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Davranış ve Düşünce Puanları ile Öğrencilerin Coğrafi Kökenleri Arasındaki Varyans Analizi

Bölgeler	N	Davranış (X)	Düşünce (X)	1	2	3	4	5	6	7
1. Marmara	11	46,6	54,9				+	+	*	*+
2. Ege	2	42,5	59,5						*	*+
3. Akdeniz	2	50	57,5						*	*
4. Karadeniz	11	55,3	46,4	+						
5. İç Anadolu	7	56,7	49	+						
6. Doğu A.	3	55,6	38	*	*	*				
7. G. Doğu A.	5	59,8	37,8	*+	*+	*				
G. Toplam	41	52,9	48,6	* p<0.05						
(+)Davranış: s.d.= 6/34 F= 6,510 p= ,000 (*)Düşünce: s.d.= 6/34 F= 10,823 p= ,000										

Tablo 22'deki deney grubu davranış ve düşünce alt boyut puanlarına baktığımızda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Deney grubu davranış ve düşünce puanlarının, deney ve kontrol gruplarındaki davranış ve düşünce puanlarıyla paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Davranış alt boyutunda Türkiye'nin Doğu'sundan gelen öğrencilerin, düşünce alt boyutunda ise Batı'sından gelen öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Alt boyuta ilişkin bulgular incelendiğinde ise kullanılan yöntemin bölgeler arasında ahlaki tutum düzeylerinde

önemli bir farklılığa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde hipotezimizi destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır.

Uysal³²⁰ tarafından gerçekleştirilen “İslami Dindarlık Ölçeği Üzerine Bir Pilot Çalışma” adlı araştırma, İstanbul ilinde ikamet eden 439 kişiye uygulanmış, bu kişilerin dini hayat ile ilgili kanaat ve tutumları konu edilmiştir. Araştırma neticesinde, özellikle kadın dindarlığına ilişkin araştırma bulgularına göre, Trakya bölgesinin ortalaması, dindarlığın her boyutunda en düşük puana sahiptir. Mesela, inanç boyutunda Trakya bölgesinin ortalaması (3,57) ile İç Anadolu (3,92) ve Karadeniz (3,89) bölgelerinin ortalamalar arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. İbadet boyutu bakımından da Trakya bölgesinin ortalaması yine en düşük iken (2,02), Karadeniz (2,80) ve Doğu Anadolu (2,80) bölgeleri ilk sırada yer almış onları İç Anadolu, Marmara, Ege, Akdeniz ve Güney Doğu Anadolu bölgeleri izlemiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak farklı coğrafi bölgelerde, dini hayatı algılama ve yaşama biçiminin, ahlaki tutum düzeyinin farklılıklar arz ettiği görülmektedir.

Aydınalp³²¹ tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'nin dini yapısı inanç ve ibadet boyutları içinde incelenmiştir. Farklı bölgelerden seçilen örneklemeler üzerinden bölgelere göre inanç ve ibadet dağılımları derlenmiştir. İzmir, Konya, Çorum, Rize, Erzurum illeri ve bazı ilçelerin konu edildiği araştırma sonucunda; inanç ve ibadetleri gerçekleştirme düzeyinde, daha modern bir yapıyı temsil eden İzmir yöresinde diğer yörelere oranla kısmi bir düşüş tespit edilmiştir. Geleneksel yapıyı muhafaza ettiği düşünülen Çorum, Rize ve Erzurum'da ise kısmi bir artış olduğu gözlenmiştir.

Şengün³²² tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırma, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektedir.

³²⁰ Veysel Uysal, “İslami Dindarlık Ölçeği Üzerine Bir Pilot Çalışma”, **İslami Araştırmalar**, C: VIII, S: 3-4, İstanbul 1995.

³²¹ Halil Aydınalp, “Türkiye’de Dini Yapı: Örnek Alanlar Üzerinden bir Tasvir”, **Dindarlık Olgusu** (Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri), Kurav Yayınları, İstanbul 2004.

³²² Mustafa Şengün, Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun 2008.

Samsun ilinde 830 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, hayatının çoğunu köy ve kasabalarda geçiren öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri, hayatını şehirde geçiren öğrencilere göre kısmen yüksek bulunmuştur.

Araştırmamızda coğrafi köken bilgileri açısından elde edilen bulgular, daha önceki bazı araştırmalarda ulaşılan bulgularla paralellik göstermektedir. Ancak alt boyutlar ile genel ahlak tutum düzeyi arasında farklı sonuçlara ulaşılmaması, bölge bazında net bir ahlaki tutum düzeyi belirlenmesini engellemektedir.

7.3.4. Öğrencilerin Aile Tutumlarına Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri

Hipotez-4: Görüşlere saygılı, demokratik bir tavır sergileyen ailelerde yetişen öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri; baskıcı, ilgisiz ve tutarsız bir tavır sergileyen ailelerde yetişen öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları son test puanlarının aile tutumlarına ilişkin bulguları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Aile Tutumu Arasındaki Varyans Analizi

Aile Tutumu	N	Ort. (X)	s.s.	1	2	3	4	5
1. Demokratik	25	149	8,06		*		*	
2. Otoriter	16	128	16,30	*		*		
3. Aşırı Koruyucu	23	140	10,94		*			
4. İlgisiz	10	128	11,91	*				
5. Tutarsız	9	136	12,66					
Genel Toplam	83	138	14,10	* p<0.05				
s.d.=4/78 F = 10,102				p = ,000				

Tablo 23 incelendiğinde, son test sonucunda 0.05 önem seviyesine göre aile tutumuna göre anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p<0.05$). Görüşlere saygılı, demokratik bir tavır sergileyen ailelerde yetişen öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu; baskıcı, ilgisiz ve tutarsız bir tavır sergileyen ailelerde yetişen öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinin ise daha düşük olduğu söylenebilir. Demokratik tutum sergileyen ailelerden ($X=149$) sonra ahlaki tutum düzeyi ortalaması yüksek olan diğer değişken ise aşırı koruyucu aile tutumudur ($X= 140$). Otoriter ailelerin sergilediği tutum ($X= 128$) ile ilgisiz ailelerin sergilediği tutumun ($X= 128$), öğrencilerin ahlaki tutum düzeyine etkisinin aynı olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testine göre, aile tutumu demokratik olan öğrencilerin, aile tutumu otoriter, ilgisiz ve tutarsız olan öğrencilere göre ahlaki tutum düzeylerinin; aile tutumu aşırı koruyucu olanların ise sadece aile tutumu otoriter olan öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son teste göre, ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların aile tutumlarına ilişkin bulguları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrencilerin Aile Tutumları Arasındaki Varyans Analizi

Deney Grubu	Aile Tutumu	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Ön test	Demokratik	13	135	12,7	7,392	,000
	Otoriter	6	115	115,66		
	Aşırı Koruyucu	10	121	121,8		
	İlgisiz	6	106	106,83		
	Tutarsız	6	117	117,16		
Son test	Demokratik	13	151	7,21	4,951	,003
	Otoriter	6	144	7,46		

	Aşırı Koruyucu	10	145	8,8		
	İlgisiz	6	135	7,25		
	Tutarsız	6	142	8,28		
Kontrol Grubu	Aile Tutumu	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Ön test	Demokratik	12	140	9,34	12,147	,000
	Otoriter	10	115	10,95		
	Aşırı Koruyucu	13	133	12,16		
	İlgisiz	4	111	8,58		
	Tutarsız	3	114	7,02		
Son test	Demokratik	12	145	8,05	11,850	,000
	Otoriter	10	119	12,26		
	Aşırı Koruyucu	13	137	11,3		
	İlgisiz	4	117	9,14		
	Tutarsız	3	124	12,09		

Tablo 24 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının hem kendi içinde hem de aralarındaki ön test ve son test puanlarında, son test puanlarına benzer farklılıklar görülmektedir. Kontrol grubu ön test ve son test verilerinde birbirine yakın puanlar elde edilmişken, deney grubunda son test tutum puanları ile ön test tutum puanları arasında anlamlı farklılık dikkat çekmektedir. Deney grubunda en yüksek puanı (X=151) alan öğrenciler demokratik aile ortamında yaşadıklarını ifade eden kişilerdir. Bununla birlikte deney grubu son test puanlarında, diğer aile tutumlarına ait puanlar da anlamlı düzeyde yükselme göstermiş, puan ortalamaları birbirine yaklaşmıştır. Bu bulgular ışığında kullanılan yöntemin öğrencilerin ahlaki tutum düzeyinde, aile tutumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ahlaki tutum düzeyinin alt boyutları olan duygu, düşünce ve davranış puanlarında ise, aile tutumu ile ahlaki tutum düzeyi arasında yukarıda belirtilen bulgularla benzerliklere rastlanmış, demokratik tutum

düzeyi lehine anlamlı farklılıklar oluştuğu görülmüştür. Bulgular aynı zamanda hipotezimizin istatistiksel olarak doğrulandığı anlamına gelmektedir. İlgili literatür incelendiğinde hipotezimizi destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır.

Yeşilyaprak³²³, tarafından gerçekleştirilen, anne-baba tutumlarının kişilik gelişimi üzerindeki etkisini araştıran çalışmada, çocukluk döneminde anne ve babanın çocuğa karşı ilgi ve şefkat gösterme, değer verme ve tutarlı bir disiplin yöntemi uygulamasının kişiliği olumlu yönde etkileyerek gencin içten denetimli olmasına yol açtığı, çocuğun davranışlarını kısıtlayan ona hareket serbestliği tanımayan denetleyici koruyuculuğun, baskıcı yaklaşımın ise kişiliği olumsuz etkileyerek gencin dıştan denetimli olmasına yol açtığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda demokratik tutum sergileyen ailelerde yetişen çocukların iç denetimi sağlamaları ahlaki gelişimi olumlu yönde etkileyen bir olgu olduğu ortaya konulmuştur.

Şengün³²⁴ tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırma, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektedir. Samsun ilinde 830 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada, aile tutumu demokratik olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin, aile tutumu otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cesur ve Küyel³²⁵ tarafından gerçekleştirilen, “Ebeveyn Tutumları ve Gençlerin Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Yönelimleri Arasındaki İlişkiler” adlı çalışma, 60 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarıyla çocuklarının ahlaki muhakeme ve yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, aile tutumuyla ahlaki yönelim arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Demokratik bir aile tutumu sergilenen çocuklarda ahlaki

³²³Binnur Yeşilyaprak, ”Anne ve Baba Tutumlarının Kişilik Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Araştırma”, **Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul 1989.

³²⁴ Mustafa Şengün, Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun 2008.

³²⁵ Sevim Cesur, Nilay Özkan Kuyel, Ebeveyn Tutumları ve Gençlerin Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Yönelimleri Arasındaki İlişkiler, **Psikoloji Çalışmaları Dergisi**, Cilt: 29, İstanbul 2009.

muhakeme ve yönelimin, ilgisiz ve baskıcı bir tutum sergileyen ailelerdeki çocuklara oranla artması, ulaşılan sonuçlardan biri olarak ifade edilmektedir.

Araştırmamızda aile tutumları açısından elde edilen bulgular, daha önceki bazı araştırmalarda ulaşılan bulgularla paralellik göstermektedir.

7.3.5. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri

Hipotez-5: Kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, kardeş sayısı az olan ya da hiç olmayan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların aile tutumuna ilişkin bulguları Tablo 25’te verilmiştir

Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Kardeş Sayısı Arasındaki Varyans Analizi

Kardeş Sayısı	N	Ort. (X)	s.s.	1	2	3	4	5
1. Kardeş Yok	12	134	8,56		*			
2. 1 Kardeş	29	144	13,24	*				*
3. 2 Kardeş	21	143	10,04					*
4. 3 Kardeş	13	132	16,25					
5. 4 ve Üzeri Kardeş	8	123	13,36		*	*		
Genel Toplam	83	138	14,10	* p<0.05				
s.d.= 4/78				F = 6,675	p = ,000			

Tablo 25 incelendiğinde son test sonucunda 0.05 önem seviyesine göre kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (p<0.05). Kardeş sayısı 1 ve 2 olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, kardeşi olmayan ve kardeş sayısı 3 ve 3’ten fazla olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testine göre, kardeş sayısı 1 ve 2 olan öğrencilerin ahlaki tutum puanlarının ($X= 144, 143$); hiç kardeşi olmayan ya da 3 ve 3'ten fazla kardeş sayısına sahip olan öğrencilerin ahlaki tutum puanlarından ($X= 134, 132, 123$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre kardeşi olan öğrencilerin, ahlaki tutum düzeyleri daha yüksek olmasına rağmen, fazla kardeş sayısının bu tutum düzeyini olumsuz etkilediği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son teste göre, ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayılarına ilişkin bulguları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Öğrencilerin Kardeş Sayıları Arasındaki Varyans Analizi

Deney Grubu	Kardeş Sayısı	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Ön test	Kardeş Yok	7	108	4,23	5,534	,001
	1 Kardeş	16	131	13,41		
	2 Kardeş	8	126	13,53		
	3 Kardeş	7	115	13,93		
	4 ve Üzeri Kardeş	3	112	14		
Son test	Kardeş Yok	7	139	4,87	3,976	,009
	1 Kardeş	16	151	6,98		
	2 Kardeş	8	145	10,09		
	3 Kardeş	7	140	11,39		
	4 ve Üzeri Kardeş	3	138	2		
Kontrol Grubu	Aile Tutumu	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Ön test	Kardeş Yok	5	124	11,27	4,791	,003
	1 Kardeş	13	129	16,57		
	2 Kardeş	13	138	11,19		

	3 Kardeş	6	117	11,92		
	4 ve Üzeri Kardeş	5	113	8,34		
Son test	Kardeş Yok	5	127	7,26	6,430	,000
	1 Kardeş	13	136	14,82		
	2 Kardeş	13	142	10,19		
	3 Kardeş	6	122	16,14		
	4 ve Üzeri Kardeş	5	114	6,72		

Tablo 26 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının hem kendi içinde hem de aralarındaki ön test ve son test puanlarında, son test puanlarına benzer farklılıklar görülmektedir. Kontrol grubu ön test ve son test verilerinde birbirine yakın puanlar elde edilmişken, deney grubunda son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı farklılık dikkat çekmektedir. Bu farklılığın, kardeş sayısı 1 ya da 2 olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Deney grubu son test puanlarında, kardeş sayılarına ilişkin puanlar anlamlı düzeyde yükselme göstermiş, puan ortalamaları birbirine yaklaşmıştır. Ahlak tutum düzeyinin alt boyutları olan duygu, düşünce ve davranış puanlarında ise, kardeş sayısı ile ahlaki tutum düzeyi arasında yukarıda belirtilen bulgularla benzerliklere rastlanmıştır. Bulgular hipotezimizin istatistiksel olarak doğrulandığı anlamına gelmesede, deney grubu öğrencilerinin kardeş sayısına ilişkin ön test ve son test puanlarında ahlaki tutum düzeylerindeki artış önemli görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde hipotezimizi kısmen destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır.

Şemin³²⁶ “Çocukta Ahlaki Davranış ve Ahlaki Yargı” konulu araştırmasında, 4- 16 yaşları arasındaki 291 anaokulu ve ilköğretim okulu öğrencisiyle çalışmış, ahlaki davranışı eşitlik ve bencillik bakımından incelemiş ve çocuğun ahlaki davranışını; yaşının, kardeş sayısının ve sosyo - ekonomik koşullarının etkilediğini ortaya

³²⁶ R. Şemin, *Çocukta Ahlaki Davranış ve Ahlaki Yargı*, İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul 1979.

koymuştur. Paylaşma konusunda, bencil davranış ile ailedeki kardeş sayısının azlığı arasında olumlu bir ilişki bulmuştur.

Abanoz³²⁷, “6-12 Yaş Arası Çocukların, Dini ve Ahlaki Gelişimlerinde Anne ve Babaların Rolü” adlı çalışmasında, çocukların bazı değişkenlerine göre dini ve ahlaki gelişimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, İzmir ve Sakarya’da yaşayan 6–12 yaş arası 405 çocuğa uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocuğun kardeş sayısının, ahlaki gelişim puanlarının ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, kardeş sayısı arttıkça ahlaki gelişim düzeyinde de küçük bir artış olduğu belirtilmektedir.

Türk ve Nalçacı³²⁸ tarafından yapılan “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Düzeyleri” konulu araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğretim programında verilen değerleri edinim düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. 11 ilköğretim okulunda beşinci sınıfta bulunan 506 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda; kardeş sayıları değişkenine göre öğrencilerin değerleri edinim düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak yardımseverlik, vatanseverlik, sorumluluk, hoşgörülü olmak gibi alt boyutlar incelendiğinde kardeş sayısı az olanların lehine, kardeş sayısı fazla olan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Araştırmamızda kardeş sayıları açısından elde edilen bulgular, daha önceki bazı araştırmalarda ulaşılan bulgularla kısmen paralellik göstermektedir.

7.3.6. Öğrencilerin Empati Becerilerine Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri

Hipotez-6: Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

³²⁷ Süleyman Abanoz, 6-12 Yaş Arası Çocukların, Dini ve Ahlaki Gelişimlerinde Anne ve Babaların Rolü, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya 2008.

³²⁸ Nihan Türk, Ahmet Nalçakıcı, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Düzeyleri, **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt-Sayı: 13-2, Erzincan 2011.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların empati becerilerine ilişkin bulguları Tablo 27’de verilmiştir

Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Empati Beceri Düzeyleri Arasındaki Varyans Analizi

Empati Beceri Düzeyi	N	Ort. (X)	s.s.	1	2	3	4	5
1. Çok Yüksek	13	152,3	6,51			*	*	*
2. Yüksek	20	144,8	8,4					
3. Orta	26	134,5	14,27	*				
4. Düşük	16	134	16,12	*				
5. Çok Düşük	8	123	4,04	*				
Genel Toplam	83	139	14,1	* p<0.05				
s.d.=4/78				F = 6,750		p = ,000		

Tablo 27 incelendiğinde, son test sonucunda 0.05 önem seviyesine göre empati beceri düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p<0.05$). Empati beceri düzeyi yüksek öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu; empati beceri düzeyi düşük öğrencilerin ise ahlaki tutum düzeylerinin de düşük olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testine göre, empati beceri düzeyi çok yüksek ($X= 152,3$) olan öğrencilerin ahlaki tutum puanları, empati beceri düzeyi orta ($X= 134,5$), düşük ($X= 134$) ve çok düşük ($X= 123$) olan öğrencilerin ahlaki tutum puanlarına göre daha yüksektir. Bu bulgular aynı zamanda hipotezimizin istatistiksel olarak doğrulandığı anlamına gelmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son teste göre, ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların empati beceri düzeylerine ilişkin bulguları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Öğrencilerin Empati Beceri Düzeyleri Arasındaki Varyans Analizi

Deney Grubu	Empati Beceri Düzeyi	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Ön test	Çok Yüksek	9	137	9,68	8,415	,000
	Yüksek	10	127,3	12,79		
	Orta	11	119,18	13,82		
	Düşük	6	112,83	9,88		
	Çok Düşük	5	104,6	4,66		
Son test	Çok Yüksek	9	155,88	1,26	11,235	,000
	Yüksek	10	148,4	7,01		
	Orta	11	142	8,27		
	Düşük	6	139,16	2,99		
	Çok Düşük	5	135,8	9,20		
Kontrol Grubu	Empati Beceri Düzeyi	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Ön test	Çok Yüksek	4	147,66	4,04	7,055	,000
	Yüksek	10	139,7	6,53		
	Orta	15	124,5	15,97		
	Düşük	10	120,6	10,98		
	Çok Düşük	3	111	6,92		
Son test	Çok Yüksek	4	154	2,73	6,646	,001
	Yüksek	10	143,7	7,24		
	Orta	15	127,62	13,96		
	Düşük	10	124,8	13,91		
	Çok Düşük	3	123,33	4,04		

Tablo 28 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının hem kendi içinde hem de aralarındaki ön test ve son test puanlarında, son test puanlarına benzer farklılıklar görülmektedir. Kontrol grubu ön test ve son test verilerinde birbirine yakın puanlar elde

edilmişken, deney grubunda son test tutum puanları ile ön test tutum puanları arasında anlamlı farklılık dikkat çekmektedir. Deney grubunda en yüksek puanı (X=155,88) alan öğrenciler empati beceri düzeyi çok yüksek olan öğrencilerdir. Bununla birlikte deney grubu son test puanlarında, diğer empati beceri düzeyine ait puanlar da anlamlı düzeyde yükselme göstermiş, puan ortalamaları birbirine yaklaşmıştır. Bu bulgular ışığında kullanılan yöntemin öğrencilerin ahlaki tutum düzeyinde, empati beceri düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ahlak tutum düzeyinin alt boyutları olan duygu, düşünce ve davranış puanlarında ise, empati beceri düzeyi ile ahlaki tutum düzeyi arasında yukarıda belirtilen bulgularla benzerliklere rastlanmış, çok yüksek empati beceri düzeyine sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar oluştuğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde hipotezimizi destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır.

Kumru³²⁹, tarafından gerçekleştirilen “Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi” adlı çalışma, 11-21,5 yaş aralığında 550 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ergenlik dönemindeki gençlerin olumlu sosyal (prososyal) davranışlarının, bazı değişkenlerle birlikte ahlaki muhakeme ve empati gibi değişkenler arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ahlaki muhakeme becerisi, başkalarının bakış açısını alma ve empatinin ergenlerin olumlu sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hasankahyaoğlu³³⁰, tarafından yapılan “Dindarlık Empati İlişkisi” isimli çalışma, 525 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dindarlık ve empati ilişkisinin incelediği çalışmada dindarlık ve empatik eğilim arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dindarlığı orta seviyede olanlarla dindarlığı yüksek seviyede olan deneklerin empati puanları arasındaki incelendiğinde, yüksek dindarlık puanı alanların orta dindarlık puanı alanlardan anlamlı derecede daha fazla empati puanı aldığı saptanmıştır.

³²⁹ Asiye Kumru, Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi, **Türk Psikoloji Dergisi**, 19 (54), Ankara 2004.

³³⁰ Havva Rabia Hasankahyaoğlu, Dindarlık Empati İlişkisi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Konya 2008.

Ayten³³¹, tarafından gerçekleştirilen “Prososyal Davranışlarda Dindarlık ve Empatinin Rolü” adlı çalışma, Türkiye’nin yedi bölgesi ve otuz iki ilinden 911 kişilik araştırma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dindarlık, empati ve yardım etme olgularını araştırdığı amprik çalışmasında, dindarlık ile empati ve yardım etme eğilimleri arasında güçlü ve olumlu ilişki ve etkileşim olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, kişilerin dini tutum ve davranışları ile genel empatik eğilimleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Erken³³², “Empati Becerisin Ahlaki Davranışlar üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin empati beceri düzeyleri ile ahlaki davranış düzeyleri tespit edilerek, bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. 6 ilköğretim okulunda toplam 260 öğrenci üzerinde yürütülen çalışma sonunda, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin, empati beceri düzeyi düşük olanlara göre ahlaki davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Çetin³³³ tarafından yapılan “Orta Öğretim Düzeyi Gençlerde Dindarlık Empati İlişkisi” adlı çalışma, lise öğrencileri arasında dindarlık ve empati ilişkisini tespit etmek amacıyla 446 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda dindarlık ve empatik eğilim arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Dindarlık puanının yüksek ya da düşük olması ile empati arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, yüksek dindarlık puanı alanların düşük dindarlık puanı alanlara göre daha yüksek empati puanı aldığı görülmüştür. Buna göre; dindarlık puanı yükseldikçe empati puanı da yükselmiştir.

Araştırmamızda empati beceri düzeyleri açısından elde edilen bulgular, daha önceki bazı araştırmalarda ulaşılan bulgularla kısmen paralellik göstermektedir.

³³¹ Ali Ayten, Prososyal Davranışlarda Dindarlık ve Empatinin Rolü, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul 2009.

³³² Melek Erken, Empati Becerisin Ahlaki Davranışlar Üzerindeki Etkisi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya 2009.

³³³ Ümit Fahri Çetin, Orta Öğretim Düzeyi Gençlerde Dindarlık Empati İlişkisi, Süleyman Demirel Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Isparta 2010.

7.3.7. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Ahlaki Tutum Düzeyleri

Hipotez-7: Aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların aile gelir durumuna ilişkin bulguları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Deney ve Kontrol Grubu Son Teste Göre Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanlar İle Aile Gelir Düzeyi Arasındaki Varyans Analizi

Aile Gelir Düzeyi	N	Ort. (X)	s.s.	1	2	3
1. Üst Gelir	19	137,5	13,89			
2. Orta Gelir	37	143,4	12,65			*
3. Alt Gelir	27	133,7	14,62		*	
Genel Toplam	83	138,9	14,10	* p<0.05		
s.d.= 2/80				F = 4,115	p = ,020	

Tablo 29 incelendiğinde, son test sonucunda 0.05 önem seviyesine göre aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p<0.05$). Aile gelir düzeyi orta olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu; aile gelir düzeyi üst ve alt olan öğrencilerin ise ahlaki tutum düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Scheffe testine göre, aile gelir düzeyi orta ($X= 143,4$) olan öğrencilerin ahlaki tutum puanları, aile gelir düzeyi alt ($X= 133,7$) olan öğrencilerin ahlaki tutum puanlarına göre daha yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son teste göre, ahlaki tutum ölçeğinden aldıkları puanların aile gelir düzeylerine ilişkin bulguları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30: Deney ve Kontrol Grubu Ahlaki Tutum Ölçeğindeki Puanların Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyleri Arasındaki Varyans Analizi

Deney Grubu	Aile Gelir Düzeyi	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Ön test	Üst Gelir	8	116	6,50	13,896	,000
	Orta Gelir	19	132,6	13,42		
	Alt Gelir	14	112	11,51		
Son test	Üst Gelir	8	142	6,76	13,200	,000
	Orta Gelir	19	151,6	6,91		
	Alt Gelir	14	139	8,03		
Kontrol Grubu	Aile Gelir Düzeyi	N	Ort. (X)	s.s.	F	p
Ön test	Üst Gelir	11	132	14,96	1,082	,349
	Orta Gelir	18	128,8	12,78		
	Alt Gelir	13	123	18,35		
Son test	Üst Gelir	11	134,3	16,98	,849	,436
	Orta Gelir	18	134,7	11,56		
	Alt Gelir	13	128	18,03		

Tablo 30 incelendiğinde, deney grubunun hem testler içinde hem de testler arasındaki ahlaki tutum puanlarında, son test puanlarına benzer farklılıklar bulunurken; kontrol grubu ön test ve son test verilerinde ise hipotezimizi destekleyen verilere rastlanmaktadır. Deney grubunda en yüksek puanı ($X=151,6$) alan öğrenciler aile gelir düzeyi orta olan öğrencilerdir. Bununla birlikte deney grubu son test puanlarında, alt, orta ve üst aile gelir düzeyine ait puanlarda da anlamlı düzeyde yükselme göstermiş, puan ortalamaları birbirine yaklaşmıştır. Bu bulgular ışığında kullanılan yöntemin öğrencilerin ahlaki tutum düzeyinde, aile gelir düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ahlak tutum düzeyinin alt boyutları olan duygu, düşünce ve davranış puanları incelendiğinde, duygu ve davranış puanlarında, aile gelir düzeyi ile ahlaki tutum düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sadece duygu alt

boyutunda yukarda belirtilen son test bulgularıyla benzerliklere rastlanmış, orta gelir düzeyine sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulgular hipotezimizin istatistiksel olarak kısmen doğrulandığı anlamına gelmektedir. Aile gelir düzeylerine ait puanlar karşılaştırıldığında, alt ve orta gelir düzeyine ait puanlar, hipotezimizi desteklerken; üst gelir düzeyine ait puanlar hipotezimizi desteklememektedir. İlgili literatür incelendiğinde hipotezimizi ve analiz sonuçlarını destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır.

Ayten³³⁴ tarafından yapılan bir araştırmada, dindarlık ve kendini gerçekleştirme ile demografik özellikler arasındaki ilişki tespit edilmektedir. Araştırma 239 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, dindarlık ile sosyo-ekonomik durum arasında anlamlı ilişkinin olduğu belirtilmiş ve sosyo-ekonomik düzeyi orta olanlar ile yüksek olanlar arasında dindarlık puanı açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca ekonomik düzeyi yüksek olanların dindarlık seviyelerinin de yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Hipotezimizi destekleyen bu araştırma ile araştırmamızda ulaşılan sonuçlar benzerlik göstermemektedir.

Kınter³³⁵ tarafından gerçekleştirilen araştırma, bazı değişkenlere göre dindarlık (dinsel yaşantı biçimleri ve öznel dindarlık algısı) ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma, Uludağ Üniversitesi farklı bölümlerde okuyan 632 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, dinselliğin hem inanç hem de ibadet boyutunda ailelerin gelir düzeyi arttıkça dindarlık puanlarının arttığı, alt gelir grubuna mensup ailelerden gelen gençlerin en düşük ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın, alt gelir düzeyindeki ailelerden gelen gençlerin en düşük ortalamaya sahip olması, araştırmamızı destekleyen bir bulgudur.

Köktaş³³⁶ “Türkiye’de Dinî Hayat” adlı çalışmasında, orta gelir grubuna mensup ailelerden gelen öğrencilerin, düşük ve yüksek gelir grubuna mensup

³³⁴ Ali Ayten, Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul 2004.

³³⁵ Nurten Kınter, Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2008.

³³⁶ M. Emin Köktaş, **Türkiye’de Dinî Hayat**, İşaret Yayınları, İstanbul 1993.

öğrencilerden genel olarak daha dindar oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucuyla, çalışmamızda ulaşılan veriler birbiriyle örtüşmektedir. Onay tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Onay³³⁷ “Dindarlık, Etkileşim ve Değim” adlı çalışmasında, orta gelir düzeyine mensup ailelerden gelen öğrencilerin dindarlık düzeyi puanlarının, yüksek ve düşük gelir grubuna mensup olanlardan daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Gelir düzeyi yüksek olan ailelere mensup öğrencilerin dindarlık düzeylerinin ise düşük ve orta gelir düzeyine mensup ailelerden gelen öğrencilerinkinden daha düşük olduğunu belirtmektedir. Bu sonuç, orta gelir grubuna mensup ailelerden gelenlerin, düşük ve yüksek gelir grubuna mensup öğrencilerden genel olarak daha dindar olduklarını göstermektedir.

Araştırmamızda aile gelir düzeyleri açısından elde edilen bulgular, daha önceki bazı araştırmalarda ulaşılan bulgularla kısmen paralellik göstermektedir.

³³⁷ Ahmet Onay, **Dindarlık, Etkileşim ve Değim**, Dem Yayınları, İstanbul 2004.

SEKİZİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın önceki bölümlerinde elde edilen bulgu ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

8.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, önce, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerini etkileyen faktörlerden empati becerisi teorik olarak incelenmiş, yöntem olarak ele alınmış ve bu yöntemin ahlaki tutum düzeyi ile arasında nasıl bir ilişki olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı öğrenci grupları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrenci grupları arasında ahlaki tutum düzeyleri analiz edilmiştir. Daha sonra da ahlaki tutum düzeyini etkilediği düşünülen bazı kişisel değişkenler ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeyleri arasında önemli bir ilişkinin olup-olmadığı alan araştırması ile incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak çalışmanın sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

8.1.1. Empati Eğitim Programına İlişkin Sonuçlar:

Araştırma sonucunda ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerine uygulanan empati eğitim programının, öğrencilerin empatik becerilerini artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmada kullanılan empati eğitim programında, öğrencilerin empati becerilerinin gelişmesine yönelik bulgular, diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzerliklere rastlanmaktadır. Çocuklara empatik beceri kazandırmayı amaçlayan araştırmaların eğitim programlarında benzer teknikler kullanılmıştır. Fescbach, Grossman, Liu, Frey ve Riva ve Otfiowski çocuklar için hazırladıkları empati eğitim programlarında, rol oynama, model alma ve didaktik anlatım tekniklerini kullanmış ve bu yöntemlerle verilen empati eğitimlerinin, öğrencilerin empati becerileri kazanmalarında etkili olduğunu bulunmuştur³³⁸.

³³⁸ Yüksel (Yılmaz), s.92.

Yılmaz-Yüksel yaptığı çalışmada, empati eğitiminin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin empatik becerileri üzerindeki etkisini araştırmış, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını belirlemiştir.

Kalliopuska ve Ruokonen, çocukların empatik beceri düzeyleri üzerinde empati eğitiminin etkisini araştırırken, müzikten yararlanmışlardır. 32 okulöncesi çocuktan oluşan ve deneysel yöntemle yapılan bu araştırmanın sonucunda, kontrol grubundakilere oranla deney grubundaki çocukların empatik becerilerinde anlamlı artış belirlenmiştir³³⁹.

Şahin yaptığı araştırmada, empati eğitim programının ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencileri arasında görülen zorbacı davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Empati eğitimi ile zorba davranışlar sergileyen ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin, empatik beceri geliştirerek olumsuz davranışlarını fark ettikleri, zorba davranışlara uğrayan arkadaşlarına karşı empati geliştirdikleri, arkadaşlarının duygularına karşılık duyarlılık sergiledikleri ve özsaygılarını yükselttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

8.1.2. Empati Becerilerine Dayalı Etkinliklere İlişkin Sonuçlar:

İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerine uygulanan empati becerilerine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin, empatik öğrenme süreci ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve sosyal becerilerinde olumlu yönde bir ilişki ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Araştırmada kullanılan empati becerilerine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik bulgular, diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzerliklere rastlanmaktadır.

Kabapınar tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile çeşitli empati etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Araştırmacı bu çalışmasında, öğrencilere belirli konularda beş adet empati rolü sunmuş ve öğrencilerden bu rollerden birisini seçmelerini istemiştir. Araştırmada öğrencilerin katıldıkları empati etkinliği ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak amacıyla öğrencilere açık uçlu üç soru yönelmiştir. Açık

³³⁹ Şahin, s. 99.

uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif olmaktan memnun olduklarını, empati yaptığı kişinin ne hissettiğini anladıklarını, söz konusu sosyal olaya ilişkin birtakım bireysel çıkarımlarda bulduklarını ve böylelikle hayatın anlamını kavradıklarını, duygularını açıklama olanağı bulduklarını ve eğlenerek öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Keskin, çalışmasında empati becerilerinin yoğunlukta olduğu etkinliklere dayalı olarak; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve sosyal becerilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bunun yanında araştırmacı, empatik öğrenme süreci ortaya koyarak bu süreç içerisinde öğrenci gelişimlerini değerlendirmiştir. 35 ilköğretim 5. Sınıf öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmasının sonucunda empatik becerilerin yoğun olarak kullanıldığı sosyal bilgiler derslerinde, öğrencilerin empatik öğrenme sürecinde son aşamalara kadar çıktıklarını tespit etmiştir. Empatik öğrenme süreci ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve sosyal becerilerinde olumlu yönde bir ilişki ortaya koymuştur.

8.1.3. Ahlak Öğretimine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerine uygulanan empati becerilerine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan empati becerilerine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerine yönelik bulgular, diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzerliklere rastlanmaktadır.

Araştırma sürecinde empatik etkinlikler aracılığıyla çocukların ahlâkî düşünüş şekilleri değerlendirilebilmiştir. Üstelik yapılan bu etkinliklerle, öğrencilerin ahlâkî gelişimlerine katkı sağlandığı sonucuna varılmıştır. Kendini öğretmen yerine koyan bir öğrencinin, kopya çeken öğrencilere karşı sergileyeceği tavra ahlâkî ikilemlerle varmıştır. Nitekim Upright çalışmasında eğitim ortamında ahlâkî ikilemli sorunlara empati yaparak bakan öğrencilerde, ahlâkî gelişimin ileride olduğuna dikkat çekmiştir.

Kohlmeier de Upright gibi empatik etkinliklerin ahlâkî becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir³⁴⁰.

Erken tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin empati beceri düzeyleri ile ahlaki davranış düzeyleri tespit edilerek, bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacı tarafında geliştirilen 6 davranış ölçeği, 6 ilköğretim okulunda toplam 260 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma sonunda, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin, empati beceri düzeyi düşük olanlara göre ahlaki davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

8.1.4. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Sonuçlar:

Empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı öğrenci grupları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrenci grupları arasında ahlaki tutum düzeyini artırma bakımından, % 5 önem seviyesine göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır ($p = 0,007$; $p < 0,05$). Kontrol grubunun, ahlaki tutum puan ortalaması, öntest sonucunda 127 iken, sonteste 5 puanlık artışla 132'ye yükselmiştir. Deney grubunun, ahlaki tutum puan ortalaması, öntest sonucunda 122 iken, sonteste 23 puanlık artışla 145'e yükselmiştir. Bu sonuca göre, deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre sontest puanları açısından daha yüksek tutum puanı elde etmiştir. Elde edilen bu sonuç, empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve teknikleri ile planlanan ve uygulanan DKAB derslerinin, geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen DKAB derslerine göre daha etkili olduğunun bir göstergesidir.

Ayrıca bu çalışmada, belirlenen 7 bağımsız değişkenin (empati beceri düzeyi, akademik başarı, cinsiyet, anne-baba tutumu, aile gelir düzeyi, demografik özellikler, kardeş sayısı) ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olup-olmadığı alan araştırması ile incelenmiştir. Yapılan alan araştırması ile elde edilen verilere dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Cinsiyetlerine göre ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeyleri arasında önemli bir fark ortaya çıkmamış ve cinsiyetin ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerini etkileyen önemli faktör olmadığına karar verilmiştir. Bu sonuca göre

³⁴⁰ Keskin s. 294.

“Cinsiyete göre kız öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri ile erkek öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri birbirine yakındır” şeklinde kurulan hipotez, istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

2. Akademik başarılarına göre ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeyleri arasında, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin lehine önemli bir fark ortaya çıkmış ve akademik başarının, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğuna karar verilmiştir. Bu sonuca göre “Akademik başarı durumları yüksek olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, akademik başarı durumları düşük olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir” şeklinde kurulan hipotez, istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

3. Coğrafi köken bilgilerine göre ilköğretim öğrencilerinin genel ahlaki tutum düzeyleri arasında, Türkiye’nin Batı bölgelerinden gelen öğrencilerin lehine önemli bir fark ortaya çıkmasına karşın; ahlaki tutum puanlarının, duyu, düşünce ve davranış alt boyutları incelendiğinde, düşünce ve davranış alt boyutuyla ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Davranış alt boyut puanları Türkiye’nin Doğu bölgelerinde, Batı bölgelerine kıyasla daha yüksekken, düşünce alt boyutunda ise Türkiye’nin Batı bölgelerinde, Doğu bölgelerine kıyasla daha yüksektir. Davranış ve düşünce alt boyutlarında ters orantılı bir ilişki bulunmuştur. Coğrafi köken özelliklerinin, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğuna karar verilmiştir. Bu sonuca göre “Türkiye’nin Doğu bölgelerinden gelen öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, Türkiye’nin Batı bölgelerinden gelen öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir” şeklinde kurulan hipotez, istatistiksel olarak kısmen doğrulanmıştır.

4. Aile tutumlarına göre ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeyleri arasında, demokratik bir aile ortamında yetişen öğrencilerin lehine önemli bir fark ortaya çıkmış ve aile tutumunun, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğuna karar verilmiştir. Bu sonuca göre “Görüşlere saygılı, demokratik bir tavır sergileyen ailelerde yetişen öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri; baskıcı, ilgisiz ve tutarsız bir tavır sergileyen ailelerde yetişen öğrencilerin

ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir” şeklinde kurulan hipotez, istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

5. Kardeş sayılarına göre ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeyleri arasında, kardeş sayısından ziyade, kardeşin olup-olmaması yönünde önemli bir fark ortaya çıkmış ve kardeşin varlığının, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğuna karar verilmiştir. Bu sonuca göre “Kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, kardeş sayısı az olan ya da hiç olmayan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir” şeklinde kurulan hipotez, istatistiksel olarak doğrulanmamıştır. Ancak analiz sonucuna göre, kardeş sayısı 1 ve 2 olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinin; hiç kardeşi olmayan ya da 3 ve 3’ten fazla kardeş sayısına sahip olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Empati becerilerine göre ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeyleri arasında, empatik beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine önemli bir fark ortaya çıkmış ve empati becerisinin, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğuna karar verilmiştir. Bu sonuca göre “Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir” şeklinde kurulan hipotez, istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

7. Aile gelir düzeylerine göre ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeyleri arasında, aile gelir düzeyi orta olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinin; aile gelir düzeyi üst ve alt olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ve aile gelir düzeyinin ilköğretim öğrencilerinin ahlaki tutum düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğuna karar verilmiştir. Bu sonuca göre “Aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri, aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ahlaki tutum düzeylerinden daha yüksektir” şeklinde kurulan hipotez, istatistiksel olarak kısmen doğrulanmıştır.

8.2. Öneriler

DKAB derslerinde empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin empati becerilerine, ahlaki tutum düzeylerine ve bazı kişisel değişkenlere etkisi konulu bu araştırmanın sonucunda elde edilen bilgiler ve bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Elde edilen sonuçlar Empati Yöntemi ile işlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin geleneksel yöntemlerle işlenenlere göre çok daha verimli ve kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle Empati Yöntemi tüm okullarda yaygınlaştırılmalıdır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri de Empati Yöntemi'nin uygulanmasına karşı daha istekli olmalı, bilişsel alan yanında duyuşsal ve davranışsal alana da önem verilmelidir.

2. Empati becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan Empati Eğitim Programı, ilköğretim öğrencilerinin empati becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Bu programa müfredat içinde de yer verilerek, empati becerileriyle ilgili yöntem, teknik ve materyallerin daha yaygın olarak kullanılması sağlanmalıdır.

3. Empati Eğitim Programı'nın Türk Milli Eğitim sistemi içinde kendine yer edinmesi öğrencilerin empatik gelişimi açısından son derece önemlidir. Bu programın gerek kendiyile ve çevreyle olan ilişkilerinde gerekse ahlaki tutumların sergilenmesinde içsel bir motiv olarak hayatlarının her basamağında bir rehber niteliği taşıyacağı için eğitim sistemimize girmesinin son derece yararlı olacaktır. Bu çalışmadan da faydalanılarak hazırlanacak olan kapsamlı bir program, aşama aşama seçilecek pilot bölge okullardan başlayarak daha geniş bir alana yayılabilir, daha sonrada ilköğretim programına kalıcı olarak girmesi sağlanabilir.

4. Bu çalışmada DKAB dersi, ahlak öğrenme alanıyla ilgili bazı değerler üzerinde çalışma yapılmıştır. Yöntemin uygulanabilirliğini ve etkisini incelemek için farklı öğrenme alanlarında ve farklı yaş grubu öğrencilerle de benzer araştırmaların yapılması yerinde olacaktır.

5. İlköğretim DKAB derslerinin ahlak öğrenme alanıyla ilgili konuların işlenişinde, geleneksel öğretim yöntemleri ve teknikleri, öğrencilerde ahlaki tutumların kazandırılmasında yeterli olmamaktadır. Bundan dolayı empati yöntemi gibi, bilişsel sürecin yanında duyuşsal ve davranışsal süreci de öğrenme ortamlarına yansıtacak öğrencilerin ahlaki değerleri içselleştirmelerini sağlayacak, yeni yöntem ve tekniklere yer verilmelidir.

6. Öğrencileri ölçme araçları daha çok bilişsel alanı ölçmekte kullanılmakta ve öğrenciye aktarılan bilgiyi ölçmekten ibaret kalmaktadır. Derslerin sadece salt bilgi düzeyini ölçerek değerlendirilmemesi, öğrenci davranışlarının da ahlaki olup olmamasına yönelik ölçebilecek ölçüklerin geliştirilmesi gereklidir.

7. İslam literatüründe empati kavramına yakın anlamlar ifade eden kavramların araştırılması ve ortaya çıkarılması gerekmektedir. Kur'an'da "kendini başkasının yerine koyarak düşünmek ve onun çıkarlarını kendi çıkarımıza tercih etmek" şeklinde ifade edilen i'sar kavramının, empatiden daha kapsamlı bir kavram olduğu düşünülmektedir. Bu tür kavramların, eğitim literatürüne kazandırılması gereklidir.

8. Ayetler ve hadisler, kazandırılması gereken bir değer olarak empati bağlamında, kapsamlı bir şekilde incelenmeli, Hz. Peygamber'in yaşantısından örneklere yer verilmelidir.

9. Kültürümüzde önemli etkisi olan eserlerde ve halk kahramanlarıyla ilgili hikayelerde, empati kavramına vurgu yapan bölümlerin araştırılması ve literatüre kazandırılması gereklidir.

10. Ahlaki gelişimleri bakımından, çocukların içinde buldukları eğitim ortamı çok önemlidir. Bu nedenle çocukların kendi ahlaki tutumlarını oluşturabilecekleri, farklı ahlaki tutumları algılayabilecekleri, farklı ahlaki değerleri özgürce tartışabilecekleri demokratik bir eğitim ortamına ihtiyaç vardır. Hem ailede hem de okulda bu ortamın sağlanması son derece önemlidir.

11. DKAB dersleri öğretmenlerinin, öğrenciler için önemli bir rol model olduğundan hareketle; öğretmenlerin empati becerisine sahip, empatik bir iletişim kurabilen birer eğitimci olmaları gerekmektedir.

12. Araştırmada çocukların empati becerileri Bryant (1982) tarafından gerçekleştirilen Çocuklar İçin Empati Ölçeği ile; ahlaki tutum düzeyleri ise araştırmacı tarafından hazırlanan ölçekle ölçülmüştür. Bundan sonraki araştırmalarda bu ölçeklerden de yararlanılarak daha özgün ölçekler hazırlanabilir.

13. Empati kavramıyla ilgili yapılacak araştırmalarda, empatinin hem kazandırılması gereken bir beceri yani amaç, hem de başka becerileri geliştirmede etkili bir yöntem yani araç olduğu noktasına dikkat edilmelidir.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU (ENVANTERİ)

Sevgili öğrenciler;

Bu form, bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Cevaplarınız, sadece bu bilimsel araştırma için kullanılacak ve başka kişi ya da kurumun bilgisine açık tutulmayacaktır. Bunun için forma isim ve numara gibi tanıtıcı bilgiler yazılmayacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, hiçbir etki altında kalmadan vereceğiniz **kendi samimi ve güvenilir** cevaplarınıza bağlıdır.

Sınıfınız:

1) Cinsiyetiniz?

Erkek Kız

2) Okuldaki başarı durumunuz?

Pekiyi İyi Orta Zayıf

3) Nerelisiniz? (İl bazında yazılacak)

.....

4) Annenizin eğitim (mezuniyet) durumu?

Üniversite Lise Ortaokul İlkokul Hiç okula gitmemiş

5) Babanızın eğitim (mezuniyet) durumu?

Üniversite Lise Ortaokul İlkokul Hiç okula gitmemiş

6) Ailenizin aylık toplam geliri?

1000 TL'den az 1000-2000 TL arası 2000 TL'den fazla

7) Kaç kardeşiniz var?

Yok 1 Kardeş 2 Kardeş 3 Kardeş 4 Kardeş ve üzeri

8) Ailenizin (Anne-Babanızın) size karşı tutumu nasıldır?

Anne Baba

- Demokratik (Düşüncelere saygılı, beni dinleyen, baskıcı değil)
 Otoriter (Baskıcı, beni dinlemeyen)
 Aşırı Koruyucu (her zaman ne yaptığımı kontrol eden, beni serbest bırakmayan)
 İlgisiz (Kendi dertleriyle ilgilenen, benimle ilgilenmeyen)
 Tutarsız (Bazen dinleyen, bazen baskıcı, bazen ilgilenmeyen, bazen koruyucu)

EK2. ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ BECERİ ÖLÇEĞİ

ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ BECERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki “D” kutucuğunun altına; doğru olmadığını düşündüğünüz maddelerin karşısındaki “Y” kutucuğunun altına “X” işareti koyunuz.

	D	Y
1) Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2) Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3) Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4) Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5) Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6) Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7) Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8) Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
9) Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10) Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
11) Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12) Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13) Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14) Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15) Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16) Arkadaşı olmayan çocuklar hiçbir zaman arkadaşlarının olmasını istemezler.		
17) Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18) Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19) Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.		
20) Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		

EK3. AHLAKİ TUTUM ÖLÇEĞİ

AHLAKİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçek, bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Cevaplarınız, sadece bu bilimsel araştırma için kullanılacak ve başka kişi ya da kurumun bilgisine açık tutulmayacaktır. Bunun için ölçeğe isim ve numara gibi tanıtıcı bilgiler yazılmayacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, hiçbir etki altında kalmadan vereceğiniz **kendi samimi ve güvenilir** cevaplarınıza bağlıdır. Bu nedenle, ölçeğin maddelerini dikkatlice okuyarak, cevap seçeneklerinden sizin durumunuza **en uygun** olan seçeneğin içine (X) işareti koyunuz. Her soru için **yalnızca bir seçeneği** işaretleyiniz.

Ölçekteki tüm maddeleri cevaplandırınız. Eğer sizin durumunuza tam olarak uygun düşen bir seçenek yoksa durumunuza en yakın olan cevabı işaretleyiniz.

Yasin UZUN
Marmara Üniversitesi S.B.E.
Din Eğitimi Doktora Öğrencisi

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1) Evde kimsenin olmadığı bir anda vazoyu kırarsam, bunu kimseye söylemem.					
2) Sınavdan düşük not alsam da aileme gerçeği söylemem gerektiğini düşünürüm.					
3) En sevdiğim arkadaşım yaramazlık yapmışsa, ceza alacağını bilsem de onu öğretmenime şikayet etmem gerektiğini düşünürüm.					
4) Sınıfta bir arkadaşımın parası çalındığında ben de üzülürüm.					
5) Sınıf araç-gereçlerine(sıra, masa, tahta, ...) zarar verdiğimde suçu başkalarına atarım.					
6) Yanımda fazla dosya kağıdım varsa, olmayan arkadaşlarıma da veririm.					
7) Teneffüslerde isim-şehir oynarken, puan kaybetmemek için, yazamadığım bir maddeyi (isim, şehir, eşya,...) yazdığımı söylerim.					
8) Sokakta yaralı birisini görsem ona yardım etmem gerektiğini düşünürüm.					
9) Devamlı zenginliğiyle övünen ve kendisinden nefret ettiğim bir arkadaşımın babasının iflas ettiğini duysam bu habere sevinirim.					
10) Sınavdan düşük not alan arkadaşlarıma üzülürüm.					
11) Kendisine yardım ettiğim arkadaşımın da mutlaka bana yardım etmesini beklerim.					
12) Kantinde sıra beklerken, acelesi olduğunu söyleyen arkadaşıma yer veririm					

13) Kardeşimle pastayı bölüşürken, büyük olduğum için pastanın büyük dilimini benim almam gerektiğini düşünürüm.					
14) Öğretmenin arkadaşlarıma dağıtmam için verdiği kalemlerden kendime fazla alırım.					
15) Kardeşim oyun oynarken, ödevime zarar verirse ona kızarım.					
16) Arkadaşlarımin benim hakkımda konuşmalarına, dedikodu yapmalarına kızarım.					
17) Yanlışlıkla kalemimi bozan arkadaşşımdan bana yeni bir kalem almasını beklerim.					
18) Teneffüste koşarken bana yanlışlıkla çarptığını söyleyen kişilere kızmam.					
19) Derste öğretmenin anlattığı konuyu anlamayıp, soru soran öğrencilere gıcık olurum.					
20) Sınavdan yüksek not aldığım zaman bunu bütün arkadaşlarıma övüne övüne anlatırım.					
21) Arkadaşlarım sokakta oynamak için beni çağırdıklarında, önce ödevimi bitirir, sonra onlarla oynamaya giderim					
22) Sınavdan, sınıfın en yüksek notunu aldığımında, öğretmenin bu durumu takdir etmemesine üzülürüm					
23) Arkadaşlarıma yanlış veya hatalı davrandığımda onlardan özür dilerim.					
24) Arkadaşşımin bana yaptığı şakadan hoşlanmazsam ona bunu uygun bir şekilde anlatırım.					
25) Ben odamdayken, annemin odama, kapıyı çalarak girmesini beklerim.					
26) Bir soruyu cevaplamak için, öğretmenin benim yerime başka bir öğrenciyi tahtaya kaldırmasını anlayışla karşılarım.					
27) Sınavda dereceye giren arkadaşlarımin başarısından ben de mutlu olurum.					
28) Eğer imkanım varsa sınavda arkadaşşımin kağıdına bakarım.					
29) Gözlük takan bir arkadaşşıma “dört göz” denilerek, onunla dalga geçilmesi beni de üzer.					
30) Kalemim kaybolduğında onu bir arkadaşşımin izinsiz aldığını düşünürüm.					
31) Sevmediğim bir arkadaşşımin diğer arkadaşlarımla da arasının bozuk olmasını isterim.					
32) Yolda yürüyemeyen bir kedi, kanadı kırık bir bir kuş gördüğümde üzülürüm.					

EK 4. EMPATİ EĞİTİM PROGRAMI

EMPATİ EĞİTİM PROGRAMI

Empati bir insanın, kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Bu tanım üç temel öğeden oluşmaktadır. Bir insanın karşısındaki bir kişiyle empati kurabilmesi için gerekli olan bu öğeleri şöyle sıralayabiliriz.

a) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız. Bunu gerçekleştirmek için de empati kurmak istediğimiz kişinin rolüne girmeli, onun yerine geçerek adeta olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakmalıyız.

b) Empati kurmuş sayılmamız için karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlamamız gereklidir. Karşımızdakinin yalnızca düşüncelerini ya da yalnızca duygularını anlamamız yeterli değildir. Çünkü karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız, bilişsel nitelikli bir etkinlik (bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma). Bilişsel rol alma, duygusal rol almanın ön şartı sayılabilir.

c) Empati tanımındaki son öge, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşımızdaki kişilerin duygularını tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

Yukarıdaki tanımdan yola çıkarak, aşağıdaki 6 oturumluk empati eğitim programı hazırlanmıştır. Programın uygulama süresi 6 hafta sürmüştür. Her hafta 1 ders saati, belirtilen programın uygulanmasına ayrılmıştır.

Empati Eğitim Programı

1. Oturum: Duyguları anlama ve tanıma

Sınıf: 6. sınıf

Yeterlilik Alanı: Kişiler arası ilişkiler

Kazanım: Duyguları anlayabilme ve tanıyabilme

Öğrenci sayısı: Tüm sınıf

Süre: 40'

Araç-Gereç: Yazı tahtası, duygu çarkı, duygu anı defteri, duygu kartları

Süreç:

1) Öğrencilerle duygular üzerine konuşma yapılarak ön bilgileri öğrenilir. Duygularımızın ve bunları ifade etmemizin günlük hayattaki önemine dikkat çekiler. Duyguları ifade etme ve tanımayla ilgili farkındalık oluşturulur.

2) Duygu çarkı adlı etkinlik gerçekleştirilerek, öğrencilerin duyguları tanımaları, hangi durumlarda hangi duygusal tepkiyi verdiklerini öğrenmeleri sağlanır. Bu amaçla öğrenci, duygu çarkından kendisine çıkan duyguyla ilgili ifadeleri "... yaparsam ... hissederim" adlı etkinlikle diğer arkadaşlarıyla paylaşır.

3) Duygu çarkı etkinliğiyle duygular üzerinde durulduktan sonra öğrencilerden bu duygularla ilgili anılarını deftere yazmalarını istenir. Bu amaç için "Duygu anı defteri" hazırlanmıştır. Öğrencilerin, hayatlarında



akıllarında kalan, kendilerini derinden etkilen duygusal olayları anlatmaları, hislerini yazmaları istenir.

4) Öğrencilere aşağıda verilen örnek olay okunur.

“Yazılıdan çok iyi not aldığını öğrenen Çağla teneffüs ziline çalması ile birlikte sevinçle koşarak sınıftan dışarı çıktı. Bu sırada sınıfın kapısının önünden geçmekte olan Murat’a yanlışlıkla çarptı ve ikisi de yere düştü. Murat, Çağla’ya “önüne baksana” diye bağırdı ve kavga etmeye başladılar.”

Örnek olay okunduktan sonra aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur.

- (1) Çağla kendini nasıl hissediyor olabilir?
- (2) Murat kendini nasıl hissediyor olabilir?
- (3) Kavga etmek yerine nasıl bir süreç izlenebilirdi?

5) Bütün cevaplar dinlendikten ve öğretmenin de bilgilendirmesini yapmasından sonra öğrencilere duyguları tanımanın, duyguları düşünce ve davranışlardan ayırt etmenin ve duyguların davranışları nasıl etkilediğinin empati kurmaya nasıl yardımcı olduğundan bahsedilerek etkinlik sonlandırılır.

2. Oturum: Duygusal tepkileri tanıma

Sınıf: 6. sınıf

Yeterlilik Alanı: Kişiler arası ilişkiler

Kazanım: Olaylara karşı sergilenen duygusal tepkileri tanıyabilme

Öğrenci sayısı: Tüm sınıf

Süre: 40’

Araç-Gereç: Yazı tahtası, projeksiyon, bilgisayar, kuklalar, duygu kartonları, ayna çalışması

Süreç:

1) Herhangi bir duygusal tepki sergilemeyen kuklalar kullanılarak, önceden yazılan kişisel anıların anlatılması sağlanır. Olaylar karşısında tepki verilmediğinde, karşı tarafın anlaşılmasının güçlüğünden bahsedilerek, duygusal tepki vermenin önemine vurgu yapılır.



2) Temel duygu kümeleri (mutluluk, kızgınlık, heyecan, şaşkınlık, üzüntü, korku) ile ilgili kartonlar hazırlanır. Öğrencilerden temel duygu kümeleri ile ilgili yazdıkları anılarını sahnede sergilemeleri istenir. Sergiledikleri tepkilerdeki ortak özelliklere vurgu yapılarak, benzer yaşantıların, benzer duygusal tepkilere yol açtığı ifade edilir. Ancak benzer yaşantıların bazen farklı duygusal tepkilere neden olabileceğinin de altı çizilir.



3) Öğrencilerle ayna çalışması yapılır. Bu çalışma için;

Öncelikle öğrenciler karşılıklı olarak sıralanır. Grubun bir tarafa ayna görevi görüp, karşısındakinin yaptıklarını aynen yapmaya çalışırken, karşısındaki ise aynaya bakarak yaptığı hareketlerin aynısını görmeye çalışır. Bir süre sonra ayna ve ayna karşısındaki kişiler rollerini değiştirirler. Bu çalışmada yapılması gereken hareketler, sınırlama getirilmeden öğrencilere bırakılmıştır. Örnek olarak, yatağından kakıp yüzünü yıkama, elbiselerini giyme, dişlerini fırçalama gibi ayna



karşısındaki görevler yerine getirilmiştir. Bu çalışmada amaç karşısındaki kişinin hareketlerini ve duygularını hiçbir bilişsel değerlendirmeye tabi tutmadan taklit etmektir. Karşılıklı alıştırmalar sonucunda amaç, aynı göreve karşı aynı ve farklı tepkilere dikkat çekmektir.

3. Oturum: Etkin Dinleme

Sınıf: 6. sınıf

Yeterlilik Alanı: Kişiler arası ilişkiler

Kazanım: Etkin dinleme becerileri geliştirme

Öğrenci sayısı: Tüm sınıf

Süre: 40'

Süreç:

1) Önceki oturumların kısa bir özeti yapılır.

2) Öğrencilerin günlük yaşantılarında iletişimde buldukları kişileri nasıl dinlediklerine ilişkin açık uçlu soru sorulur.

3) Dinleme becerisi üzerinde durulur. Bu amaçla ilgili öğrencilere şu alıştırmalar yaptırılır:

* "Grup içindeki dinlemenin yer almadığı yaşantıları yaşama" amacıyla öğrencilere bir konu seçmeleri istenir. Örneğin, "bu grup yaşantısına başlarken neler düşünüyordunuz" gibi. Öğrencilerden her birinin beş dakikalık konuşma yapmaları, bu sırada da geri kalan öğrencilerin dinlememe pozisyonunu almaları istenir. Konuşmaları bitince, dinlememe durumunun etkileri üzerinde konuşulur.

* "Grup içindeki konuşmada dinlemenin yer aldığı yaşantıları yaşama" amacıyla öğrencilerin bir konu seçmeleri istenir. Örneğin, "bu grup yaşantısına başlarken neler düşünüyordunuz" gibi. Öğrencilerden her birinin beş dakikalık konuşma

yapmaları, bu sırada da geri kalan öğrencilerin dinleme pozisyonunu almaları istenir. Konuşmaları bitince, dinleme durumunun etkileri üzerinde konuşulur.

* “İki kişi arasındaki konuşmada dinlemenin yer almadığı yaşantıları yaşama” amacıyla öğrencilerden gönüllü birisi seçilir. Seçilen öğrenci üç-dört dakikalık konuşma yapar. Örneğin, kendini tanıtabilir, hoşlandığı şeylerden konuşabilir vb. Bu sırada öğretmen, hem sözel olmayan davranışları ile hem de sözel davranışları ile dinlememe pozisyonu alır. Konuşma bitince, öğrencilerin ne hissettikleri sorulur. Dinlememe durumunun etkileri üzerinde konuşulur.

* “İki kişi arasındaki konuşmada dinlemenin yer aldığı yaşantıları yaşama” amacıyla öğrencilerden gönüllü birisi seçilir. Seçilen öğrenci üç-dört dakikalık konuşma yapar. Örneğin, kendini tanıtabilir, hoşlandığı şeylerden konuşabilir vb. Bu sırada öğretmen, hem sözel olmayan davranışları ile hem de sözel davranışları ile dinleme pozisyonu alır. Konuşma bitince, öğrencilerin ne hissettikleri sorulur. Dinleme durumunun etkileri üzerinde konuşulur.

5) Etkin dinlemenin ne olduğu açıklanır. Açıklamadan sonra gönüllü bir öğrenci seçilerek herhangi bir konuda konuşma yapması istenir. Öğrenci konuşurken öğretmen de etkin dinleme davranışını uygulamalı olarak gösterir.

6) Bilgilendirme bittikten sonra etkili dinlemenin empati ile ilişkisi açıklandıktan sonra etkinlik sonlandırılır.

4. Oturum: Karşıdakini Anlama

Sınıf: 6. sınıf

Yeterlilik Alanı: Kişiler arası ilişkiler

Kazanım: Karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilme

Öğrenci sayısı: Tüm sınıf

Süre: 40'

Süreç:

1) Öğrencilerin belirlenen herhangi bir konu hakkında konuşmaları ve karşılarındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamaları sağlanır. Bu amaçla karşılıklı iki öğrenci konuşurken, sınıftaki diğer öğrenciler, arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırlar.



2) Öğrencilere tuttıkları takım, en çok sevdikleri yemek, dizi film, renk gibi sorular sorularak ilgileri çekilir. Verilen cevaplar sonucunda herkesin aynı soruya farklı cevaplar verebildiğine vurgu yapılır. Aynı zamanda aynı olaylara farklı tepkiler verilebileceği de ifade edilir. Öğrencinin karşısındakini anlaması, onun görüşüne, fikrine saygı duymasının gerekliliği konusunda farkındalık oluşturulur.

3) Öğrencilere aşağıdaki senaryolar verilir ve ilgili soruları cevaplamaları istenir.

4) Verilen cevaplar değerlendirilerek etkinlik sonlandırılır.

Senaryo-1

Ali ve Murat oyun oynarken Hasan, Ali'nin yanına yaklaşır ve kulağına Murat'ı bırak bize gidip bilgisayarım ile oynayalım der.

Ali sizce ne yapmalı?

Hasan'ın yaptığı doğru mu, neden?

Ali gitseydi Murat ne hissederdi?

Senaryo-2

Ebru arkadaşı Gülşen'e küsmüş. Diğer bütün arkadaşlarına gidip Gülşen'le konuşmayın ve ona kötülük yapın size kalem vereceğim diyor.

Diğer arkadaşları ne yapmalı?

Ebru'nun yaptığı doğru mu, neden?

Size böyle bir teklif gelse siz ne yaparsınız?

5. Oturum: Kendini karşısındakinin yerine koyma, empati kurabilme

Sınıf: 6. sınıf

Yeterlilik Alanı: Kişiler arası ilişkiler

Kazanım: Anlama ve anlaşılma

Öğrenci sayısı: Tüm sınıf

Süre: 40'

Ortam: Sınıf

Araç-Gereç: Hikaye

Süreç:

1) Bütün sınıfa verilen hikaye anlatılır.

2) Hikaye bittikten sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir.

(1) Can'ın dedesi yolda kulübeye götürülürken neler düşünmüş ve neler hissetmiş olabilir?

(2) Can babasına "Baba sen yaşlandığında bende seni buraya mı getireceğim" diye sorunca Can'ın babası neler düşünmüş ve neler hissetmiş olabilir?

(3) Can'ın dedesi yerinde siz olsaydınız neler düşünür/neler hisseder/neler yapardınız?

(4) Can'ın babası yerinde siz olsaydınız neler düşünür/neler hisseder/neler yapardınız?

(5) Can'ın yerinde siz olsaydınız neler düşünür/neler hisseder/neler yapardınız?

Hikaye:

Evliliğinden beri evinde kalan babası yüzünden eşiyle sürekli tartışıyordu. Eşi babasını istemiyor ve onun evde bir fazlalık olduğunu düşünüyordu. Tartışmalar bazen inanılmaz boyutlara ulaşıyordu. Yine böyle bir tartışma anında eşi bütün bağları kopardı ve "Ya ben giderim, ya da baban bu evde kalmayacak" diyerek rest çekti. Eşini kaybetmeyi göze alamazdı. Babası yüzünden çıkan tartışmalar dışında mutlu bir yuvası sevdiği ve kendini seven bir eşi ve bir de çocukları vardı. Eşi için çok mücadele etmişti evliliği sırasında. Ailesini ikna etmek için çok uğraşmış ve çok sorunlarla karşılaşmıştı. Hala ona aşıktı. Çaresizlik içinde ne yapacağını düşündü ve kendince bir çözüm yolu buldu.

Yıllar önce avcılık merakı yüzünden kendisi için yaptırdığı kulübe tipi dağ evine götürecekti babasını. Haftada bir uğrayacak ve ihtiyacı neyse karşılayacak, böylelikle eşiyle de bu tür sorunlar yaşamayacaktı.

Babasına lazım olacak bütün malzemeleri hazırladıktan sonra yatalak babasını yatağından kaldırdı ve kucakladığı gibi arabaya attı. Oğlu Can "Baba bende seninle gelmek istiyorum" diye ısrar edince onu da arabaya aldı ve birlikte yola koyuldular. Karakışın tam ortalarıydı ve korkunç bir soğuk vardı. Kar ve tipi yüzünden yolu zor seçiyorlardı. Minik Can sürekli babasına "Baba nereye gidiyoruz ?" diye soruyor ama cevap alamıyordu. Öte yandan nereye götürüldüğünü anlayan yaşlı adamsa gizli gizli gözyaşı döküyor oğlu ve torununa belli etmemeye çalışıyordu. Saatler süren zorlu yolculuktan sonra dağ evine ulaştılar. Epeydir buraya gelmemişti. Baraka tipindeki dağ evi artık çürümeye yüz tutmuş, tavan akıyordu. Barakanın bir köşesini temizledi hazırladı ve arabadan yüklendiği yatağı oraya itina ile serdi. Sonra diğer malzemeleri taşıdı en sonda babasını sırtladı yatağa yerleştirdi.

Tipi adeta barakanın içinde hissediliyordu. Barakanın içinde fırtına vardı adeta. Çaresizlik içinde babasını izledi. Daha şimdiden üşümeye başlamıştı. Yarın yine gelir bir yorgan ve birkaç battaniye getiririm diye düşündü. Öyle üzgündü ki dünya başına göçüyor gibiydi. O bu duygular içindeyken babası yüreğine bıçak saplanmış gibiydi. Yıllarca emek verdiği oğlu tarafından bir barakaya terk ediliyordu. Gururu incinmişti, içi yanıyordu ama belli etmemeye çalışıyordu. Minik Can ise olanlara hiçbir anlam veremiyordu. Anlamsızca ama dedesinden ayrılacak olmanın vermiş olduğu üzüntüyle sadece seyrediyordu.

Artık gitme zamanıydı. Babasının yatağına eğildi yanaklarını ve ellerini defalarca öptü. Beni affet der gibi sarıldı, kokladı. Artık ikisi de kendine hakim olamıyor ve hıçkıra hıçkıra

ağlıyordu. Buna mecburum der gibi baktı babasının yüzüne ve Can'ın elini tutup hızla barakayı terketti. Arabaya bindiler. Can yola çıktıklarında ağlamaya başladı neden dedemi o soğuk yerde bıraktın diye. Verecek hiçbir cevap bulamıyordu, annen böyle istiyor diyemiyordu. Can "Baba sen yaşlandığında ben de seni buraya mı getireceğim?" diye sorunca Dünyası başına yıkıldı. O sorunun yöneltmesiyle birlikte deliler gibi geri çevirdi arabayı. Barakaya ulaştığında "Beni affet baba" diyerek babasının boynuna sarıldı. Baba oğul sıkı sıkı sarılmış ve çocuklar gibi hıçkıra hıçkıra ağlıyorlardı. Oğlu "Baba beni affet, sana bu muameleyi yaptığım için beni affet" diye hatasını belli ediyordu. Babası oğlunun bu sözlerine en anlamlı cevabı veriyordu...

"Geri geleceğini biliyordum yavrum. Ben babamı dağ başına atmadım ki, sen beni atasın. Beni bu dağda bırakamayacağımı biliyordum."

6. Oturum: Geri bildirimde bulunma

Sınıf: 5. sınıf

Yeterlilik Alanı: Kişiler arası ilişkiler

Kazanım: Karşidakine, onu anladığını ifade edebilme

Öğrenci sayısı: Tüm sınıf

Süre: 40'

Ortam: Sınıf

Sınıf Düzeni: Oturma düzeni

Araç-Gereç: Senaryolar

Süreç:

1) Öğrencilerin, karşılarındakini anlayıp, durumlarına göre tepki vermeleri amaçlanır. Bu geribildirimleri arkadaşlarıyla paylaşmaları ve etkinlik kağıdına yazmaları istenir.

2) Öğrencilere aşığdaki senaryolar verilir ve ilgili soruları cevaplamaları istenir.

3) Verilen cevaplar değerlendirilerek etkinlik sonlandırılır.

Senaryo-1

Kerem ile Mustafa çok iyi iki arkadaştır. Geçen gün okul ile birlikte Forum İstanbul'a akvaryuma gitmişleridir ancak o gün Kerem hasta olduğu için geziye katılamamıştır. Mustafa'nın geziyle ilgili anlattıkları Kerem'in ilgisini çekmiştir ve onlarla gidemediği için çok üzülmüştür.

Kerem hafta sonu için Mustafa'ya birlikte sinemaya gideceklerine söz verir. Ancak annesi hafta sonu ailecek akvaryuma gideceklerini söylemiştir. Kerem bu duruma çok sevinmiştir. Ancak Mustafa'ya verdiği söz de aklını karıştırmaktadır.

Soru: Siz Kerem ve Mustafa'nın yerinde olsaydınız ne yapardınız?

Senaryo-2

Mert Can sınıfın en yaramaz ve en tembel öğrencisidir. Genellikle sınavlara çalışmaz ve sınavlardan düşük not alır. Ancak her fırsatta matematik dersini sevdiğini söylemektedir ve gerçekten de matematik derslerini dinlemektedir. Dersleri dinlemesine rağmen matematikten de ilk iki sınavda 20 ile 40 almıştır. Sınıf birincisi olan Aslı ise Mert Can'ın bu durumuyla dalga geçmektedir. 3. Matematik sınavı çok zor geçmiştir ve sınıf birincisi Aslı bile ancak 70 almıştır. Herkes Mert Can'ın zayıf not alacağını beklerken Mert Can sınavdan 100 almıştır.

Soru: Aslı ve Mert Can'ın yerinde olsaydınız hangi tepkileri verirdiniz?

Senaryo-3

Mert annesiyle birlikte otobüse binmiştir. Annesi hasta olduğu için Mert hemen ona yer bakmış ancak otobüste boş yer olmadığı ve kimse de yer vermediği için annesine yer bulamamıştır. Mert tam o sırada okuldan arkadaşı Semih'i görmüştür. Semih'in kendine yer vereceğini düşünerek ona doğru bakmış ama Semih onu görmemiş gibi yaparak camdan dışarı doğru bakmaya devam etmiştir.

Soru: Semih ve Mert'in yerinde olsaydınız siz ne yapardınız?

EK 5. EMPATİ BECERİSİNE DAYALI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ UYGULAMALARI

6. sınıf “İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Davranışlar” konusu empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve teknikleriyle işlenmiştir. Uygulamalar esnasında empati kavramıyla ilişkili olan yöntem ve teknikler kullanılmıştır (karikatür, hikaye, drama, örnek olay incelemesi, probleme dayalı öğrenme, kıssa tekniği,..). Bu yöntemler kapsamında geliştirilen materyaller ve uygulama örnekleri aşağıdadır.

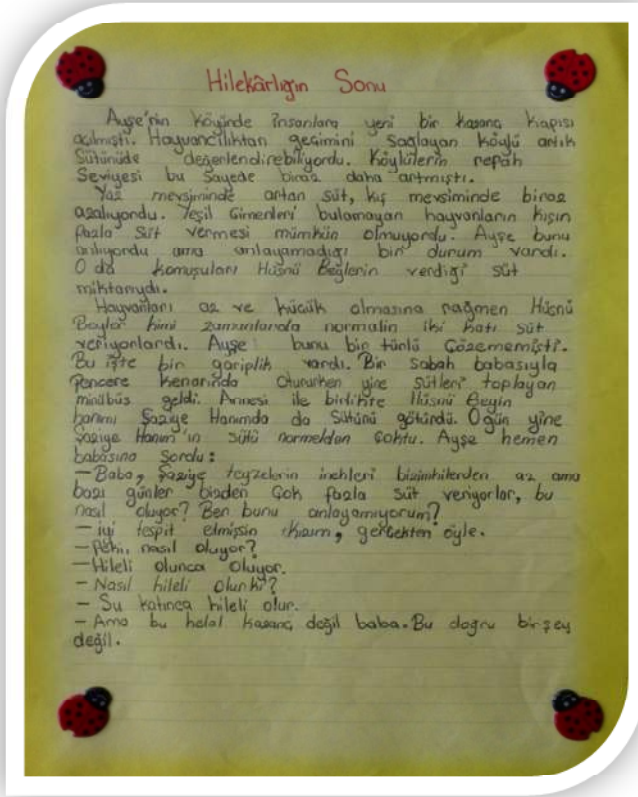
Ek 5.1. “Suçlu Kim?” Adlı Empati Üzerine Drama Çalışması:

Drama Çalışmaları: Okulumuz tiyatro grubumuzun da katkılarıyla, duyguların gerçekleştirilmiş, duyguların tanınması, ifade edilmesi, hangi durumlarda hangi ifadelerin yansıtıldığına dair çalışmalar yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin de katılımıyla, günümüz Türkiye’inde öğretmen (baba), öğrenci (çocuk), veli (anne) arasındaki iletişim çatışmaları ve empati üzerine kurgulanan 2 perdelik “Suçlu Kim” adlı tiyatro oyunu sergilenmiştir.



Ek 5.3. Hikayeler ve Anılar:

6. Sınıf 5. Üniteyle ilgili öğrenciler tarafından ahlaki değerlerle ilgili hikayeler yazılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sergilenen değerlere karşı tepkilerinin paylaşıldığı ve üzerine yorum yapıldığı “Anı Defteri” tutulmuştur. Hem hikayelerde hem de anı defterinde değinilen değerler, öğrencilerle paylaşılarak, farkındalık oluşturulmuş ve etkinlik boyunca sergilenen ahlaki tutumlarla ilgili günlük tutmaları istenmiştir.



Ek 5.4. Kuklalar ve Hacivat-Karagöz Oyunu

6. Sınıf 5. Üniteyle ilgili ahlaki kavramlar, öğrenciler tarafından hazırlanan kukla ve Hacivat-karagöz oyunları ile sergilenmiştir.

YALAN

HACİVAT-Karagöz sen hiç yalan söyledin mi?

KARAGÖZ-O ne demek?

HACİVAT-Şey yani, başkalarını kandırdın mı?

KARAGÖZ-Yok ben öyle şey yapmam.

HACİVAT-Canım çocukken filan, hani, belki diye sordum.

KARAGÖZ-Çocukken çok şey yaptım ben!

HACİVAT-Ne yaptın?

KARAGÖZ-Adam kestim.

HACİVAT-Amma attın Karagöz. Hiç koskoca adamlar kesilir mi?

KARAGÖZ-Karpuz kestim öyleyse?

HACİVAT-O da olmaz. Çocuklar bıçaklarla oynamaz.

KARAGÖZ-Yahu ne istiyorsun? İlla yalan mı söyleyelim? Doğru söylüyoruz inanmıyorsun.

HACİVAT-Mesela okula giderken filan ne yaptın?

KARAGÖZ-Ha hatırladım. Resmi babama yaptırdım, öğretmene kendim yaptım dedim.

HACİVAT-Hah şimdi oldu işte.

KARAGÖZ-Bir de arkadaş kopya çekti diye öğretmene yalan söyledim.

HACİVAT-Ayıp olmuş ama Karagöz.

KARAGÖZ-Ha bir de alacaklılar babamı arıyorlardı telefonda. Babam evde yok dedim.

HACİVAT-Başka ne yalan söyledin hatırla bakalım?

KARAGÖZ-Annemle doktora gitmiştik. İğne yapmasın diye bir şeyim yok dedim.

HACİVAT-Başka?...



Ek 5.5. Probleme Dayalı Öğrenme Çalışmaları:

6. Sınıf 5. Ünite kapsamında, bazı ahlaki değerler öğrencilere tarihi olaylardan kesitler şeklinde problem temelli olarak sunulmuştur. Değerler eğitimi ile ilgili Edam yayınlarından çıkan “Erdemler Dizisi Vcd Seti”, “Çanakkale Geçilmez”, “Hz. Muhammed Son Peygamber” adlı çizgi filmler başta olmak üzere, “Horton, Ejderhanı Nasıl Eğitirsin, Çılgın Hırsız,..” gibi animasyon filmlerinden kesitler sunularak problem

durumu verilmiştir. Öğrencilerle, karşılaşılan bu problemlere yönelik beyin fırtınası gerçekleştirilerek, hem tarihi olayı canlandırmaya hem de öğrencinin ahlaki tutumla ilgili problemi anlayarak, çözüm yolunu bulması sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlik sonunda gerek tarihi karakterlerle gerekse filmdeki kahramanlarla empati kurmaları istenmiş ve onların yerinde olsalardı ne yapacaklarına dair form dağıtılarak, doldurtulmuştur.



Ek 5.6. Örnek Olay İncelemesi:

Edam yayınlarından çıkan, Helik: Karakter Okulu, Perese: Karakter Okulu, Mesnevi'den hikayeler, başta olmak üzere farklı kaynaklardan edinilen, Ahlaki değerlerle ilgili hikayeler ve örnek olaylar, öğrencilerle birlikte okunmuş, olaylar karşısındaki duygu, düşünce ve davranışları alınarak değerlendirilmiştir.



KAYNAKÇA

- ABANOZ, Süleyman, 6-12 Yaş Arası Çocukların, Dini ve Ahlaki Gelişimlerinde Anne ve Babaların Rolü, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya 2008.
- ACUNER, Yusuf, 14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun 2004.
- AĞIRMAN, Cemal, “İdeal Bir Davranış Biçimi Olarak Empati ve Hadislerde Empati Örnekleri”, **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: X S: 2, Sivas, 2006.
- Ahmed İbn Hanbel, **Müsned**, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.
- AKKOYUN, Füsun, “Empatik Anlayış Üzerine”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 15, Sayı:2, Ankara 1982.
- _____, Füsun, Empatik Eğilim ve Ahlak Yargı, **Psikoloji Dergisi**, Sayı: 21, Ankara 1987.
- AKYÜREK, P. G., İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlâk Gelişimine Etkisi: Kohlberg’in Ahlâk Gelişimi Kuramı Açısından Bir Değerlendirme, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Kayseri 2007
- ALTAŞ, Nurullah, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001.
- ALTUN, Muhammed, “İslam Eğitim Geleneğinin Temel Kaynaklarında Empatik Yaklaşım”, Ankara Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara 2006.
- ARSLANTÜRK, Zeki ve M. Tayfun Amman, **Sosyoloji**, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2001.

- _____, Zeki, **Araştırma Metod ve Teknikleri**, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2004.
- ARTHUR T. Jersild, **Çocuk Psikolojisi**, Gülseren Günce (çev.), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 3. Baskı, Ankara 1979.
- ATALAY, Talip, **İlköğretim ve Liselerde Dindarlık**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2005.
- AYDIN, Mustafa, “İslâm Bağlamında Ahlâk,” **Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlâk**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul 2007.
- AYDIN, Ali Rıza, “Çocuğun Dini Şahsiyet Kazanmasında Ailenin Önemi”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Samsun 1996, s. 215.
- AYDIN, M. Zeki, **Din Öğretiminde Yöntemler ve Buldurma Yöntemi**, Karakoç Basın Yayın, Ankara 1998.
- _____, M. Zeki, “Almanya’da İslam Din Dersi Programının Hazırlanması”, **Türkiye ve Almanya’da İslam Din Dersi Tartışmaları Sempozyumu**, Sivas 1999.
- _____, M. Zeki, **Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2003.
- _____, M. Zeki, **Din Öğretiminde Yöntemler**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004
- _____, M. Zeki, **Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul 2005.
- AYDIN, Betül, **Çocuk ve Ergen Psikolojisi**, Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları, No:1, İstanbul 1997.
- AYDINALP, Halil, “Türkiye’de Dini Yapı: Örnek Alanlar Üzerinden bir Tasvir”, **Dindarlık Olgusu (Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri)**, Kurav Yayınları, İstanbul 2004.
- AYHAN, Halis, **Türkiye’de Din Eğitimi**, İfav Yayınları, İstanbul, 1999.

AYTEN Ali, Prososyal Davranışlarda Dindarlık ve Empatinin Rolü, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul 2009.

_____, Ali, Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul 2004.

BAKIRCIOĞLU, Rasim, **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.

BALIM, Ali Günay ve arkadaşları, “Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi İçerisinde Kavram Karikatürleri: Bir Etkinlik Örneği ‘Isınan Taneciklerin Dansı’”, Dokuz Eylül Üniversitesi EBE, **Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 5, İzmir 2012.

BAŞARAN, İbrahim Ethem, **Eğitim Psikolojisi**, Gül Yayınevi, Ankara 1998.

BAYMUR, Feriha, **Genel Psikoloji**, İnkılap Kitabevi, 13.Baskı, İstanbul, 1994.

BİLGİN, Beyza, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara 1988.

_____, Beyza, SELÇUK, Mualla, **Din Öğretimi**, Gün Yayıncılık, Ankara 1997.

_____, Beyza, SELÇUK, Mualla, **Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri**, Gün Yayıncılık, Ankara, 1997.

_____, Beyza, “Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler” **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Altın Kalem Matbaacılık, S. 1, İstanbul 1994.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit, **Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları**, MEB Basımevi, İstanbul 2000.

BOLAY, S. Hayri, Kazım Kavak, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara 2001.

BUDAK, Selçuk, **Psikoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2005.

BUHARİ, Ebu Abdullah İbn İsmail, es-Sahih, Daru'l-Kalem, Beyrut 1987.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, **DeneySEL Desenler- Ön test-Son test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**, PegemA Yayıncılık, Ankara 2001.

CAROL, M. Davis , **What is Empathy and Can Empathy Be Taught?**, Physical Therapy, Volume 70, Number 1, 1990.

CEBECİ, Aysin, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi”, Uludağ Üniversitesi, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Bursa 2005.

CEVİZCİ, Ahmet, “Ahlak”, **Paradigma Felsefe Terimleri Sözlüğü**, Paradigma Yayınları, İstanbul 2000.

CESUR, Sevim, KUYEL, Nilay Özkan, Ebeveyn Tutumları ve Gençlerin Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Yönelimleri Arasındaki İlişkiler, **Psikoloji Çalışmaları Dergisi**, Cilt: 29, İstanbul 2009.

ÇAĞRICI, Mustafa, “Ahlak”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Cilt:2, İstanbul 1989.

ÇAM, Zekeriya ve arkadaşları, Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Edam Yayınları, Cilt:12, S:2, İstanbul 2012.

ÇAMDİBİ, H. Mahmut, **Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1994.

ÇEPNİ, Salih, **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Erol Yayıncılık, Trabzon 2001.

ÇETİN, Ümit Fahri, Ortaöğretim Düzeyinde Gençlerde Dindarlık Empati İlişkisi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Isparta 2010.

- ÇIRAK, Gönül Karakavak, Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri Ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması, Çukurova Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Adana 2006.
- ÇİFTÇİ, Muhammed, Disiplin Cezası Alan Ve Almayan Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri, Bilişsel Çarpıtmaları Ve Empatik Becerilerinin Karşılaştırılması, Atatürk Üniversitesi SBE., **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Erzurum 2008.
- ÇİFTÇİ, Nermin, “Kohlberg'in Bilişsel Ahlaki Gelişim Teorisi”, Değerler Eğitimi Dergisi, Sayı 1, İstanbul 2003.
- ÇİLELİ, Meral, 14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara 1981.
- _____, Meral, **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, V Yayınları, Ankara 1986.
- ÇİMEN, İsa Tekin, “İlköğretim Okullarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Adana 2007.
- DAVİS, Mark H., **Westview Press Empathy**, A Social Psychological Approach, A Division Of Harper Collins Publishers, 1994.
- DEHAAN R., HANFORD, R., “Promoting Ethical Reasoning; Affect and Behavior Among Higt School Students: An Evaluation of..” **Journal of Moral Education**, Vol. 26(1), 1997.
- DELL, P., JURHOVIĆ, G. J., Moral Sructure and Moral Content: Their Relationship to Personality.” **Journal of Youth and Adolescence**, Vol: 7(1), 1978.
- DEMİR, Ömer, **İktisat ve Ahlak**, Liberte Yayınları, Ankara 2003.

DEMİRBAŞ, Murat Demirbaş, YAĞBASAN, Rahmi, Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C: 18 S:2, Bursa 2005.

DEMİREL, Özcan, **Öğretme Sanatı**, PegemA Yayıncılık, Ankara 2004.

_____, Özcan, KAYA, Ziya, **Eğitim Bilimine Giriş**, PegemA Yayıncılık, Ankara 2007.

Dereboy, Çiğdem ve arkadaşları, Ergen ve Ruhsal Sorunları Durum Saptama Çalışması, Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, **Yayınlanmamış Proje Raporu**, Aydın 2007

DİLMAÇ, Bülent, “Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması”, Selçuk Üniversitesi, SBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Konya 2007.

DOĞAN, Recai, TOSUN, Cemal, **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, 2. Basım, PegemA Yayıncılık, Ankara 2003.

_____, Recai, TOSUN, Cemal, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, PegemA Yayınları, Ankara 2002.

DOĞAN, Şahin, Dini Tutumların Oluşmasına Etki Eden Sosyo - Kültürel Faktörler, **Toplum Bilimleri Dergisi**, Cilt:4 Sayı:8, Ankara 2010.

DÖKMEN, Üstün, “Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:21, Sayı: 1, Ankara 1988.

_____, Üstün, **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati**, Remzi Kitabevi, 40. Baskı, İstanbul, 2009.

_____, Üstün, **İletişim Çatışmaları ve Empati**, Sistem Yayıncılık, İstanbul 2002.

- DURMUŞ, Beril ve Arkadaşları, **Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi**, Beta Yayınları, İstanbul 2011.
- EISENBERG, Nancy, Berg and Randy Lennon, **Alturism and the Assesment of Empathy in the Preschool Years**, Child Development, Vol. 51, No. 2, 1980.
- EKİZ, Durmuş, **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**, Ankara 2003.
- EMERY, E., Empathy: Psychoanalytic and Client Centered, **American Psychologist**, May, 513-515.
- EMMONS, Robert, Mustafa Koç (Çev.), “Kişilik Psikolojisinde Dinin Önemi Üzerine Bir Giriş”, **Tabula Rasa Dergisi**, Sayı:5,14, Isparta 2005.
- ERDEM, Hüsameddin, **Ahlak Felsefesi**, Hü-Er Yayınları, Konya 2003.
- Erdemler Dizisi**, Timaş Çocuk Yayınları, İstanbul 2011
- ERKEN, Melek, “Empati Becerisin Ahlaki Davranışlar Üzerindeki Etkisi”, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya 2009.
- ERTÜRK, Selahattin, **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, Ankara, 1982.
- EV, Halit, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon”, **DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 21, İzmir 2005.
- FERSAHOĞLU, Yaşar, **Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Anne-Baba Rollerini**, “Ergenlerde Dini Tutum ve Davranış”, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2003.
- FİŞEK, Güler O., Serap M., **Çocuk Gelişimi**, MEB Yayınları, İstanbul 1993.
- GARDINER, Harry W., GANDER, Mary J., **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, İmge Kitabevi, Ankara 2004.
- GOLEMAN, Daniel, **Duygusal Zekâ**, Varlık Yayınları, İstanbul, 2001.

- GÖKA, Erol, “Birbirimizi Anlamaya Çalışırken Beynimizde Neler Oluyor”, **Bilim ve Teknik Dergisi**, Cilt: 23, Sayı: 266, Ankara 1990.
- GÖVSA, İbrahim Alaettin, **Çocukta Duygusal Gelişim**, Hayat Yayınları, İstanbul, 1998.
- GÜLSEREN, Şeref, “Empati: Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme”, **Türk Psikiyatri Dergisi**, Cilt: 12, Sayı: 2, Ankara 2001.
- GÜNDÜZ, Turgay, **İslam, Gençlik ve Din Eğitimi**, Düşünce Yayınları, İstanbul, 2003.
- GÜNGÖR, Erol, **Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırma**, Ötüken Neşriyat, İstanbul 2000.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan, **Felsefe Sözlüğü**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996.
- HASANKAHYAOĞLU, Havva Rabia, “Dindarlık Empati İlişkisi”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Konya 2008.
- HANSON, R. A., MULLIS R. L., Age and Gender Differences in Empathy and Moral Reasoning among Adolescents, **Child Study Journal**, Vol: 15:3, 1985.
- Helik: Karakter Okulu**, Edam Yayınları, İstanbul 2006
- HOLM, Nils G., **Einführung in die Religionspsychologie (Din Psikolojisine Giriş)**, Utb Reinhardt Verlag, Göttingen 1988, Abdülkerim Bahadır (çev.), Sosyal Bir Fenomen Olarak Din, SÜİFD, Sayı 14, Konya 2002, s.273.
<http://www.ilahiyat.konya.edu.tr/?dmid=217> (01.11.2012)
- HÖKELEKLİ, Hayati, “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi”, Editör: Halis Ayhan, **Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi**, Ensar Neşriyat, İstanbul 1998.
- _____, Hayati, **Din Psikolojisi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1996, s. 267.
- HUGHES, T. Hywel, Vahit İmamoğlu, Ömer Gültekin (Çev.), “Psikoloji ve Dini Hayat”, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 10, Sakarya 2004.

IRVING, Pauline, David Dickson, Empathy: Towards A Conceptual Framework For Health Professionals, **International Journal of Health Care Quality Assurance**, Vol. 17 Iss: 4, 2004.

İBN HALDUN, **Mukaddime**, Çev: Süleyman Uludağ, Cilt:1, Dergah Yayınları, İstanbul 1991.

KABAPINAR, Yücel, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Editörler: Cemil Öztürk ve D. Dilek, “Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sosyal Empati”, PegemA Yayıncılık, Ankara 2004.

_____, Yücel, “Uygulama ve Değerlendirme Ölçütleriyle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Empati”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt:3, Sayı:9, İstanbul, 2005.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem, **İnsan ve İnsanlar**, Evrim Yayınları, İstanbul 1999.

_____, Çiğdem, **Yeni İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş**, Evrim Yayınları, İstanbul 2006.

KALLIOPUSKA, M., Relationship Between Moral Judgement and Empathy, **Psychological Reports**, 53.

KARASAR, Niyazi, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002.

KASAPOĞLU, Abdurrahman, “Empati ve Sempati Olgusuna Vurgu Yapan Bazı Ayetler”, **Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Bilimname Dergisi**, Cilt: X, S:1, Kayseri 2006.

KAYA, Mevlüt, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 23, Samsun 2007.

_____, Mevlüt, Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun 1993.

_____, Mevlüt, Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı:9, Samsun 1997.

_____, Mevlüt, “Kişilik Özelliklerinin Ahlaki Yargı Üzerindeki Etkisi”, **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı 4, İstanbul, 1997.

KESKİN, Sevgi Coşkun, “Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması”, Marmara Üniversitesi, EBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul 2007.

KEMERTAŞ, İsmet, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Birsen Yayınevi, İstanbul 2003.

KILIÇ, Recep, **Ayet ve Hadisler Işığında İnsan ve Ahlak**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2005.

KIMTER, Kımtar, “Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi”, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Bursa 2008.

KOÇ, Mustafa ve arkadaşları, “Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Üniversite Öğretim Elemanları ile Öğrenciler Arasındaki Etkileşimin Ahlaki Düzeyi”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Cilt:6, Sayı: 2, Sakarya 2009.

KÖKTAŞ, M. Emin, **Türkiye’de Dinî Hayat**, İşaret Yayınları, İstanbul 1993.

KÖYLÜ, Mustafa, **Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri**, Etüt Yayınları, Samsun 2000.

KULAKSIZOĞLU, Adnan, **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul 1998.

- KUMRU Asiye, Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi, **Türk Psikoloji Dergisi**, 19 (54), Ankara 2004.
- KURT, Abdurrahman, Dindarlığı Etkileyen Faktörler, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 18, Sayı:2, Bursa 2009.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Nobel Yayınları, Ankara 2003.
- LUHRMANN, Tanya, **God as the Ground of Empathy**, Anthropology Today ,Vol: 16, No: 1, 2000.
- MANSER, Martin H., **Dictionary of Synonyms and Antonyms**, R. Chambers Limited, Edinburg 1993.
- MURAT, Mehmet ve arkadaşları, “Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları İle Ders Başarıları Arasındaki İlişki”, **Milli Eğitim Dergisi**, sayı: 168, Ankara, 2005
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-arslantas.htm (04.08.2010)
- MÜSLİM, Ebu'l-Hüseyin İbnü'l-Haccac el-Kuşeyri, **es-Sahih**, Çağrı Yayınları, İstanbul 1992.
- OĞUZKAN, A. Ferhan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1981.
- ONAY, Ahmet, Dindarlık, Etkileşim ve Değim, Dem Yayınları, İstanbul 2004.
- ÖNDER, Alev, **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**, Epsilon Yayıncılık, Beşinci Baskı, İstanbul 2003.
- ONUR, Bekir, **Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm**, İmge Kitabevi, Ankara 2000.

- OSMANOĞLU, Cemil, Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim, İnanç Gelişimi ve Eğitimi, Marmara Üniversitesi S.B.E., **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul 2007.
- ÖZBEK, Abdulkadir, Psikodrama, Grup Psikoterapisinde Sahnesel Etkileşim, **Grup Psikoterapiler Derneği**, Verso Matbaacılık, 1987,
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5840.pdf> (10.05.2009).
- ÖZCAN, Zeynep, “Empati ve Dini İnanç Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, Atatürk Üniversitesi, SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Erzurum 2007.
- ÖZCAN, Raif, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Samsun 2006.
- ÖZDEMİR, Murat, “Din ve Ahlak Öğretiminde Empati”, Sakarya Üniversitesi, SBE, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya 2004.
- ÖZDEMİR Osman ve arkadaşları, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, “Kişilik Gelişimi”, **Psikiyatrik Eğitim ve Güncelleme Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 4, 2012,
<http://www.cappsy.org/> (05.04.2013).
- ÖZEN, Yener, Etik mi? Ahlak mı? Modernite mi? Medeniyet mi?, **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl:3, Sayı:5, Diyarbakır 2011.
- ÖZERİ, Zeynep Nezahat, **Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul 2004.
- ÖZTÜRK, Cemil, **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem A Akademi Yayınları, Ankara 2009.
- ÖZYILMAZ, Ömer, **Çocukluk ve Gençlik Çağında İslami Eğitim ve Psikolojik Temelleri**, Pınar Yayınları, İstanbul 2004.

PAZARLI, Osman, **İslam'da Ahlak**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1980.

PEKER, Hüseyin, **Din ve Ahlak Eğitimi Psikolojik ve Metodolojik Esaslar**, Aksi Seda Matbaası, Samsun 1998.

_____, Hüseyin, **Din Psikolojisi**, Çamlıca Yayınları, İstanbul 2003.

Perese Değerler Eğitimi, Edam Yayınları, İstanbul 2011.

ROGERS, Carl, “Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir”, Füsün Akkoyun (çev.), **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:16, S: 1, Ankara 1983.

SABAN, Ahmet, **Öğrenme Öğretme Süreci**, Nobel Yayınları, Ankara 2005.

SANCAKLI, Saffet, “Hz. Peygamber’in Erdemli İnsan Yetiştirme Bağlamında İsrâ (Diğergamlık) Kavramına Verdiği Önem, Tasavvuf”, **İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi**, yıl: 7, sayı: 17, İstanbul 2006.

SENEMOĞLU, Nuray, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara 2005.

_____, Nuray, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Gazi Kitabevi, Ankara 2002.

SELÇUK, Ziya, **Eğitimi Psikolojisi**, Atlas Kitabevi, Ankara 1994.

_____, Ziya, **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara 2003.

ŞAHİN, Mustafa, “İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması”, Atatürk Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Erzurum 2007.

ŞENGÜN, Mustafa, Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Samsun 2008.

- _____, Mustafa, Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı:23, Samsun 2007.
- _____, Mustafa, Anne-Baba Tutumuna Göre Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri, **Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:12, Sayı: 23, Çorum 2013.
- ŞENTÜRK, Habil, “Çocukta Din Gelişim Psikolojisi”, **Yeni Ümit Dergisi**, Cilt. 8, Sayı: 30, Ekim-Aralık, İstanbul 1996.
- _____, Habil, **Din Psikolojisi**, Tuğra Matbaası, Isparta, 2008.
- _____, Habil, **İslami Hayatın Psikolojik Temelleri**, Tuğra Matbaası, Isparta, 2008.
- ŞEMİN, Refia, **Çocukta Ahlaki Davranış ve Ahlaki Yargı**, İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul 1979.
- TAN, Hasan, **Psikolojik Yardım İlişkileri**, MEB Yayınları, İstanbul 1992.
- TAN, Şeref, **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, PegemA Yayıncılık, Ankara 2005.
- TAŞPINAR, Mehmet, **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri**, Nobel Yayınevi, Ankara 2005.
- TEMEL, Z. Fulya, Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri ile Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara 1991.
- _____, Z. Fulya, AKSOY, Ayşe B., **Ergen ve Gelişimi Yetişkinliğe İlk Adım**, Nobel Yayınları, Ankara 2001.
- TOSUN, Cemal, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Pegema Yay, Ankara, 2005.

- TURIEL, E., EDWARDS, C., KOHLBERG, L., Moral Development in Turkish Children, Adolescents and Young Adults, **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Vol: 9/1, 1978.
- TÜRK, Nihan, NALÇAKICI, Ahmet, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Düzeyleri, **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt-Sayı: 13-2, Erzincan 2011.
- USTA, Mustafa, **Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin (Kurumlaşma ve Ekolleşme) Sorunları**, İfav Yayınları, İstanbul 2001.
- UPRIGHT, R. L., To Tell a Tale: The Use of Moral Dilemmas to Increase Empathy in the Elementary School Child. **Early Childhood Education Journal**, Vol:30/1.
- ULUSOY, Kadir, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlâk Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt: V, Sayı:13, İstanbul 2007.
- UYSAL, Veysel, “İslami Dindarlık Ölçeği Üzerine Bir Pilot Çalışma”, **İslami Araştırmalar Dergisi**, C: VIII, S: 3-4, İstanbul 1995.
- ÜNAL, Cavit, “İnsanları Anlama Kabiliyeti”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:5 sayı:3, Ankara 1972.
- ÜNAL, Fatma, “Çocuklarda Empati Gelişimi: Empati Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi”, **Milli Eğitim Dergisi**, sayı:176, Ankara, 2007.
- WILLIAM, Ickes, **Empathic Accuracy, The Guilford Press**, A Division Of Guilford Publications, Inc. 72 Spring Street, New York 1997.
- WISEMAN, Theresa, **A Concept Analyses of Empathy**, Journal of Advanced Nursing, 1996.
- WOOLFOLK, Anita B., **Educational Psychology**, Allyn And Bacon A Division Of Simon And Schuster, London, 1993.

- YAVUZ, Kerim, **Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara
- _____, Kerim, **Günümüzde Din Eğitimi**, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Adana 1998.
- YAVUZER, Haluk, **Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Anne-Baba Rollerini**, “Yaygın Ana Baba Tutumları”, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 2003.
- YAZICIOĞLU, Yahşi, ERDOĞAN, Samiye **Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Detay yayıncılık, Ankara 2004.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2004.
- _____, Binnur, ”Anne ve Baba Tutumlarının Kişilik Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Araştırma”, **Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul 1989.
- YILMAZ H. ve A. M., Sünbül, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Mikro Basım-Yayım-Dağıtım, Konya 2000.
- YILMAZ (Yüksel), Asuman, “Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi”, Ankara Üniversitesi EBE, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara 2003
- _____, Asuman, “Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi”, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: XVII, Sayı: 2, Bursa 2004.
- ZEREN, Mehmet, **Mesnevi’de Geçen Bütün Hikayeler ve Hikmetleri**, Hazen Yayınları, İstanbul 2005.