



DKAB ve İHL Öğretmen Adaylarının Ahlak Okuryazarlığı ve Ahlâk Eğitime Yönelik Yeterlik Düzeyi İlişkisi

The Relationship between Moral Literacy and Perceptions of Competence in Moral Education among Religious Culture and Ethics and Imam Hatip High School Teacher Candidates

Rabia YILDIRIM¹ 

Geliş Tarihi (Received): 05.06.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 05.09.2025

Yayın Tarihi (Published): 30.11.2025

Öz: Bu araştırmanın amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ile İmam Hatip Lisesi (İHL) öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile ahlak eğitime yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nitelikli din eğitiminin sağlanabilmesi için öğretmen adaylarının yalnızca bilgiye değil, aynı zamanda güçlü bir ahlaki donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Araştırma nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüş; 2024 bahar döneminde Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören 101 öğretmen adayı örneklem olarak seçilmiştir. Veriler, "Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Ahlak Eğitimi Yeterlik Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. SPSS 28.0 programı ile yapılan analizlerde betimsel istatistiklerin yanı sıra Pearson korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Bulgular, ahlak okuryazarlığı ile ahlak eğitimi yeterlik algısı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r = .617$, $p < .01$). Regresyon analizi sonuçlarına göre, ahlak okuryazarlığı, ahlak eğitime yönelik yeterlik algısındaki varyansın %38.1'ini açıklamaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarında ahlaki farkındalık, karar verme becerileri ve değer eğitimi konularında uygulamalı ve bütüncül içeriklere yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Ahlak Eğitimi, İlahiyat Öğrencileri, Öğretmen Yeterlilikleri.

&

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between the moral literacy levels of prospective Religious Culture and Ethics (RCE) and Imam Hatip High School (IHL) teachers and their perceptions of moral education competence. In order to ensure qualified religious education, prospective teachers need not only knowledge but also a strong moral capacity. The study was conducted using the quantitative correlational survey model. The sample consisted of 101 prospective teachers studying at Kütahya Dumlupınar University Faculty of Theology during the spring semester of 2024. Data were collected through the "Moral Literacy Scale" and the "Perceptions of Moral Education Competence Scale." Analyses were performed using SPSS 28.0, including descriptive statistics, Pearson correlation, and regression analysis. Findings indicated a positive and moderately significant relationship between moral literacy and perceptions of moral education competence ($r = .617$, $p < .01$). According to the regression analysis, moral literacy explains 38.1% of the variance in perceptions of moral education competence. The results suggest that teacher education programs should incorporate applied and holistic content focusing on moral awareness, decision-making skills, and values education.

Keywords: Religious Education, Moral Education, Theology Students, Teacher Competences.

Atıf/Cite as: Yıldırım, Rabia. "DKAB ve İHL Öğretmen Adaylarının Ahlak Okuryazarlığı ve Ahlâk Eğitime Yönelik Yeterlik Düzeyi İlişkisi". *Dergiabant* 13/2 (Kasım 2025), 561-578. doi: 10.33931/dergiabant.1715273

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dergiabant/policy>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Theology, Since 2013 – Bolu

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Rabia Yıldırım, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, rabia.yildirim@dpu.edu.tr.

1. Giriş

Günümüzde eğitim kurumları, yalnızca bilgi aktarılan yapılar olmaktan çıkmış; bireylerin kişilik, kimlik ve değer inşa ettikleri sosyal ortamlar hâline gelmiştir. Hızla değişen toplumsal yapı, küresel etkileşimler ve dijital dünyanın sunduğu sınırsız bilgi akışı, gençlerin değer dünyasında bir karmaşa oluşturmakta; ahlaki ve manevi değerlerin korunması ile gelecek kuşaklara aktarılması konusunu her zamankinden daha önemli hâle getirmektedir. Hızlı kentleşme, göç, savaş, aile bağlarının zayıflaması ve toplumsal adaletsizlik gibi sorunların yanı sıra; sosyal medya ve dijital oyunların yaygınlaşması da gençler arasında yeni etik sorunlara yol açmaktadır. Bu durum, yalnızca ahlaki yozlaşmayı derinleştirmekle kalmamakta, aynı zamanda bazı bireylerin etik olmayan davranışları meşru bir hak gibi görmelerine de zemin hazırlamaktadır.² Bu süreçte öğretmenler, ders içeriklerini aktarmanın ötesinde, öğrencilerine rehberlik eden, değerleri taşıyan ve rol model olan kişiler olarak öne çıkmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ile İmam Hatip Liseleri (İHL) öğretmen adayları, bu sorumluluğu en yoğun hissedenden gruplardan biridir. Çünkü bu öğretmenler, yalnızca dinî bilgi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin ahlaki duyarlılıklarını geliştirmek, değerler arasında bilinçli tercihler yapmalarına yardımcı olmak ve günlük yaşamda karşılaştıkları ikilemlerle baş edebilmelerine katkı sunmakla yükümlüdür.³ Dolayısıyla bu alandaki mesleki yeterlik, yalnızca bilişsel alanla sınırlı değildir; öğretmen adaylarının duygusal, ahlaki ve toplumsal sorumluluk bilinciyle donatılmış olmaları beklenmektedir.⁴

Gençlerin çoğu, günümüzde aile, okul, arkadaş çevresi ve medya gibi farklı kaynaklardan gelen çelişkili mesajlar arasında değerler çatışması yaşamaktadır. Bu durum, öğretmenin öğrenciler için güvenli bir liman, yol gösterici ve ahlaki örnek olma rolünü daha da kritik hâle getirmektedir. Öğretmenin sınıfta sergilediği adalet, dürüstlük, sorumluluk ve empati gibi davranışlar, ders kitabındaki bilgidan çok daha kalıcı bir etki bırakmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleği salt bir bilgi aktarımından ibaret olmayıp, aynı zamanda bir ahlak ve karakter inşa sürecidir. Bu noktada öne çıkan kavram ahlak okuryazarlığıdır. Nancy Tuana ahlak okuryazarlığını “yaşam boyu geliştirilen ve sürekli iyileştirilen karmaşık bir beceri” olarak tanımlar.⁵ Michael Hand ise ahlaki eğitimin üç temel hedefini “ahlaki bilgi, ahlaki yargı ve ahlaki motivasyon” şeklinde ortaya koyar.⁶ Bu tanımlar, ahlak okuryazarlığının yalnızca bilişsel bir bilgi değil; değerleri içselleştirerek davranışlara yön veren bir kapasite olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları için ahlak okuryazarlığı hem kişisel gelişim hem de mesleki uygulamalar açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin sınıfta güven ortamı kurabilmeleri, öğrencilerde ahlaki farkındalık geliştirebilmeleri ve doğru davranışları modelleyebilmeleri, doğrudan onların ahlak okuryazarlığı düzeyleriyle ilişkilidir.

Bu çalışmanın temel problemi, DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile ahlak eğitimi yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki bulunduğuydur. Araştırmada şu temel hipotezden hareket edilmektedir: Öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile ahlak eğitimi yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca bu ilişkinin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlere göre farklılaşabileceği öngörülmektedir. Araştırma süresince aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1: DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı düzeyleri nelerdir?
- 2: DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları nasıldır?
- 3: DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? İlişki varsa hangi yönde ve ne tür bir ilişki vardır.

² İbrahim Turan, “Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2013), 274.

³ Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2005), 210.

⁴ Recai Doğan – Nurullah Altaş, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44/2 (2003), 173–186.

⁵ Nancy Tuana, “Moral Literacy,” *Philosophy of Education* (2007), 1–11.

⁶ Michael Hand, *A Theory of Moral Education* (Londra: Routledge, 2018), 22.

4: DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı ve ahlak eğitime yönelik yeterlik algıları, demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü vb.) göre farklılık göstermekte midir?

Çalışmanın amacı, DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı ile ahlak eğitimi yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi kuramsal ve uygulamalı düzeyde ortaya koymaktır. Bu yönüyle çalışma, yalnızca öğretmen adaylarının mevcut durumlarını betimlemekle sınırlı değildir; aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini değerlendirmeye, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlamaya ve toplumun değer aktarımındaki öğretmen rolünü daha iyi anlamaya hizmet etmektedir. Literatürde ahlak okuryazarlığı kavramının yeni fakat hızla gelişen bir alan olduğu, özellikle öğretmen yeterlikleriyle ilişkilendirilmesinde önemli boşluklar bulunduğu dikkate alındığında, bu araştırmanın hem kuramsal hem de pratik açıdan anlamlı bir katkı sunduğu söylenebilir.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Ahlak ve Ahlak Eğitimi

Ahlak kelimesi, Arapça kökenli “hulk” sözcüğünün çoğulu olup; huy, karakter ve yaratılış gibi anlamlar taşır ve insanın içsel, manevi yönünü ifade eder. Ahlak kelimesi, insanın içsel görünümünü ifade eden özellikler kapsar. İslam kaynaklarında ve sözlüklerde ele alınan bu terim, insanın nefesine dair iyi ve kötü niteliklerle ilişkilendirilir. Ahlak kuralları ise toplumsal ve bireysel ilişkilerde uyulması gereken değerler bütünüdür ve kişinin iç dünyasında yer alan köklü erdemlerin bir yansımasıdır.⁷ Buna göre bir davranışın gerçekleşmesinde bireyin iç dünyası kilit bir roldedir. İç dünyanın oluşumunda ahlaki bilgidен faydalanılmaktadır. Tüm ahlaki davranışlar, doğru olanı yapma isteği ve neyin iyi olduğunu bilmeyi yansıtır. Ahlaki davranış, bilgi ve motivasyon gerektirir. Temel ahlak ilkeleri genellikle sade ve anlaşılardır; doğru kararlar alabilmede ise insan aklı önemli bir rehberlik sağlar. İdeal olan ahlaki standartları uygulamak için farklı durumları görmek ve bilmek önemlidir.⁸ Blasi’ye göre, ahlaki davranışın ön koşulu her şeyden önce kişinin neyin iyi ve doğru olduğunu bilmesidir. Ancak bunları bilmesi, bir kişinin ahlaki davranacağı anlamına gelmez. Aynı ailede büyüyen ve aynı değer yargılarını öğrenen iki kardeşten biri polis memuru, diğeri suçlu olabilir. Aynı fakülteden mezun olan iki öğretmenin farklı algıları, becerileri ve öğretme istekleri olabilir. Dolayısıyla yalnızca bilgi bir ahlaki davranıştaki farkı belirleyen şey değildir. Bu noktada bilişsel gelişim kuramcılarının katkıları dikkat çekmektedir. Bilişsel gelişim teorisyenleri, ahlaki bilgi, ahlaki tutumlar ve değerler, ahlaki yargı ve ahlaki muhakeme gibi biliş türlerine dikkat çekmişlerdir. Bu biliş türleri şüphesiz ahlaki eylemi motive etme sürecinde etkilidir, ancak ahlaki eylemi açıklamada yetersizdir.⁹ Ayrıca duygular ve bilgi ahlaki eylemi motive eder. Örneğin sempati, empati ve suçluluk gibi hisler ahlaki eylemi motive etmede önemli rol oynayan hislerdir. Fakat duygular bir bireyin biyolojik, fizyolojik, ekonomik ve sosyal hayatından etkilendiğinde veya eylemin kaynağı ahlaki olarak doğru olanı yapmayı seçmek yerine suçluluk duygusundan kaynaklanmışsa anında değişebilir. Bu nedenle ahlaki davranışın kaynağı da kasıtlı ve bilinçli olmalıdır.

Kişi bir eylemi gerçekleştirirken bunu iyi bir şey yapma niyetiyle kasıtlı olarak yapmalıdır. Diğeri bir ifadeyle hem ahlaki eylem hem de ahlaki duygular kişinin ahlaka olan kaygısı tarafından belirlenir.¹⁰ Tüm ahlaki davranışlar, neyin iyi olduğuna dair farkındalığı ve doğru olanı yapma arzusunu yansıtır. Gerçek şu ki, ahlaki davranış sergilemek bilgi gerektirir; kişi neyin iyi ve doğru olduğunu bilmelidir. Ancak bu bilgi, ancak güçlü bir motivasyonla birleştiğinde bireyin ahlaki davranma yeteneğini ortaya

⁷ “Ahlak”, *Türk Maarif Ansiklopedisi*. <https://turkmaarif.gov.tr/ansiklopedi/ahlak> (Erişim 13 Ekim 2024).

⁸ Hasan Meydan, “Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme,” *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 55 (30 Haziran 2021), 448.

⁹ Augusto Blasi, “Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature,” *Psychological Bulletin* 88/1 (1980), 1-45.

¹⁰ Augusto Blasi, “Emotions and Moral Motivation”, *Journal for the Theory of Social Behaviour* 29/1 (1999), 1-19.

çıkartır.¹¹ Ahlaki davranışların bireysel yönüne vurgu yaptıktan sonra, gelişim boyutunu açıklamak da önemlidir. Ahlaki davranışlar doğuştan getirilen özelliklerle belirlenmez; esas olarak bireyin yaşantıları ve öğrenmeleri sonucunda gelişir. Bununla birlikte, kişinin genetik yapısı bazı ahlaki eğilimlere yatkınlık sağlayabilir; ancak bu eğilimlerin olumlu ya da olumsuz şekilde şekillenmesi büyük ölçüde bireysel deneyimlere ve eğitim sürecine bağlıdır.¹² Ahlakın gelişimi bu temel esasa bağlı olarak eğitime dayandığı söylenebilir.

Michael Hand “Ahlaki Eğitim Teorisi” (A Theory of Moral Education) adlı kitabında ahlaki eğitimin üç ana hedefinin olduğunu ifade eder: Ahlaki bilgi, ahlaki yargı ve ahlaki motivasyon. Temelde öğrencilerin ahlak hakkında doğru bilgiye sahip olması gerektiğini belirtir. Bu da ahlaki kavramların ve kuralların doğru öğrenilmesini içerir. Ayrıca öğrencilerin, karşılaştıkları çelişen ahlaki durumlar karşısında uygun yargılarda bulunabilme kapasitesini geliştirmeleri gereklidir. Bu, ahlaki düşünme ve karar verme yetisinin eğitimi anlamına gelir. Öğrencilerin öğrendikleri ahlaki standart değerleri içselleştirip bu değerlere uygun davranma konusunda (ikna ve inançla desteklemek) motive olmaları sağlanmalıdır.¹³ Dolayısıyla ahlaki davranışların geliştirilmesi, artması ve toplumda yayılması için öncelikle o konu hakkında bilgi sahibi olma, anlama yani bilinçli bir hareket ile mümkündür. Bu bağlamda ahlak okuryazarlığı kavramı, eğitim süreçleriyle doğrudan ilişkilendirilen temel bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ahlak eğitiminin gayesi, ahlaki özelliklere sahip bireyler yetiştirmek ve bununla birlikte temel bazı erdemlerin bilişsel, duygusal, iradi boyutları ile özümzenerek meleke haline getirilmesini sağlamaktır. Bu noktada, kişinin kendi duygularını bilmesi ve kontrol edebilmesi, uygulamaya yönelik sağlam bir kararlılık gösterebilmesini sağlar. Doğru karakter eğitiminin amacı, bireyin içsel isteklerini ve tutumlarını etkilemeye çalışmaktır.¹⁴ Bu teorik yaklaşımların yanında klasik düşünürlerin katkıları da ahlak eğitiminin yönünü belirlemiştir. Durkheim’in “Ahlak Eğitimi” kitabında ortaya koyduğu ahlaki gelişim ve toplumsal bağlılık kavramları, ahlak okuryazarlığı ve ahlak eğitimi yeterliliği arasında anlamlı bir bağ kurmamıza imkân verir. Durkheim, ahlak eğitiminin disiplin, topluma bağlılık ve irade özerkliği şeklinde üç temel amacı olduğunu savunur. Disiplin, bireyin toplumsal kurallara uygun davranmasını sağlarken, topluma bağlılık bireyin kendi çıkarlarından çok toplumun çıkarlarını gözetmesini ifade eder; bireysel özerklik ise bireyin ahlaki kuralları eleştirel bir şekilde sorgulama yetisini geliştirmesidir.¹⁵ Bu bağlamda, ahlak okuryazarlığı, öğrencilerin ahlaki kavramları anlamalarını, analiz etmelerini ve bu kavramlar eşliğinde karar verebilmelerini sağlar.¹⁶ Aynı zamanda, öğretmenlerin ahlak eğitimi yeterliliği, öğrencilerin bu süreçlerde rehberlik almasını ve ahlaki değerleri içselleştirmesini kapsar.¹⁷ Bu teorik bakış açısı ile öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı arttıkça ahlak eğitimine yönelik yeterliliklerinin de arttığı söylenebilir; çünkü öğretmenlerin ahlaki farkındalığının gelişmesi, öğrencilerine daha etkili bir biçimde rehberlik etmelerini sağlar. Durkheim’in disiplin ve toplumsal dayanışma üzerine vurguladığı düşünceler, ahlak eğitimi sürecinde öğrencilerin toplumsal normları anlama ve ahlaki sorumlulukları yerine getirme becerilerini geliştirmeyi gerekli kılar. Bir diğer açıdan Kant, ahlak eğitiminde bireyin kendi ahlaki gelişimi üzerinde sorumluluk sahibi olması gerektiğini savunur. Ahlaki eğitim, bireylerin sadece dışsal kurallara uymasını değil, aynı zamanda ahlaki yasayı içselleştirmesini hedefler. Ahlaki eğitim bireylere özerklik kazandırmalı, görev ve erdem anlayışını geliştirmeli ve sadece bilgi

¹¹ Meydan, “Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi,” 448.

¹² Ashley Montagu, *Çocuklarınıza ahlâki değerleri nasıl kazandırabilirsiniz?* (çev: R. Öncül), (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000), 16-17.

¹³ Michael Hand, *Ahlaki Eğitim Teorisi* (Londra: Routledge, 2017).

¹⁴ Recep Kaymakcan ve Hasan Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2016), 41-45.

¹⁵ Emile Durkheim, *Ahlak Eğitimi*, çev. Oğuz Adanır (İstanbul: Say Yayınları, 2023), 39-139.

¹⁶ Darcia Narvaez ve Tonia Bock, “Moral Schemas and Tacit Judgement or How the Defining Issues Test is Supported by Cognitive Science,” *Journal of Moral Education* 31/3 (2002), 309-310; James Rest vd., “Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach,” *Journal of Moral Education* 29/4 (2000), 380-395.

¹⁷ Kenneth A. Strike ve Jonas F. Soltis, *The Ethics of Teaching* (New York: Teachers College Press, 2009), 12-36; Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (Westminster: Random House Publishing Group, 1992), 45-72.

aktarmaktan ziyade bireyi zihinsel ve duygusal desteklemelidir.¹⁸ Bu bakımdan ahlaki eğitimin verilmesinde asıl olan kişinin iç dünyasına hitap ederek ahlaki yasaya inanmasını, benimsemesini sağlamaya yönelik olmasıdır. Ahlaki eğitim, bireyin yalnızca dışsal kuralları ezberlemesini değil, bu kuralları kendi iç dünyasında anlamlandırarak bilinçli ve sorumlu bir biçimde hayatına yansıtmasını amaçlar. Esas olan, kişinin ahlaki değerleri bilgi, duygu ve davranış arasında bir bütünlük kurarak içselleştirmesi ve bu değerleri karakterinin doğal bir parçası haline getirmesidir.

2.2. Ahlak Okuryazarlığı

Ahlak okuryazarlığı, bireyin ahlaki değerleri kavrayabilme, yorumlayabilme, karar süreçlerine dâhil edebilme ve bu değerleri günlük hayatına yansıtabilme becerisidir. Kavram ilk bakışta yalnızca ahlaki bilgiyi ifade ediyor gibi görünse de gerçekte bilgiyle birlikte ahlaki muhakemeyi, duygusal zekâyı, empatiyi ve davranışa dönüştürme sürecini de kapsayan çok boyutlu bir yeterliliğe işaret etmektedir. Nancy Tuana, ahlak okuryazarlığını “yaşam boyu geliştirilen ve sürekli iyileştirilen karmaşık bir beceri” olarak tanımlar. Ona göre birey, farklı yaşam evrelerinde karşılaştığı deneyimler ve yeni öğrenmeler aracılığıyla bu yeterliğini derinleştirmektedir.¹⁹ Michael Hand ise ahlaki eğitimin üç temel hedefini “ahlaki bilgi, ahlaki yargı ve ahlaki motivasyon” olarak belirler.²⁰ Bu yaklaşım, ahlak okuryazarlığının yalnızca bilişsel bir düzeyde kalmadığını, bilginin değerlerle birleşerek içselleştirildiğini ve davranışlara yön verdiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, ahlak okuryazarlığı bireyin ahlaki sorunları fark etme, bu sorunları farklı bakış açılarından değerlendirme ve ortaya çıkan anlaşmazlıklar ile çözüm önerilerini analiz etme yetkinliğini kapsar.²¹

Bir değer ya da ahlak kuralının davranışa dönüştürülebilmesi için öncelikle kişinin o değeri bilmesi gerekir. Bu bilme ve anlama o ahlaki değer ve kurala ilişkin bilgi miktarına ve kuralın kültürel gücüne bağlıdır. Bu da ahlaki farkındalığın önemini göstermektedir. Ahlakın gelişimi temelde eğitime bağlı olduğu gibi ahlak okuryazarı olan kişilerin yetişmesinin temelinde de eğitim vardır. Karakterin oluşumunda ahlak eğitiminin öğretilmesi öncelikli adımdır. Bu nedenle ahlak okuryazarlığı öğretimi ve kazandırılması eğitimcilerin görevleri arasında sayılabilir.²² Eğitim bağlamında ahlak okuryazarlığı, öğrencilere belirli kuralların aktarılmasından öte, onların karşılaştıkları ahlaki ikilemler karşısında bilinçli ve sorumlu kararlar verebilmelerini sağlamayı hedefler. Dolayısıyla öğretmenlerin ahlak okuryazarı olmaları, öğrencilerin ahlaki farkındalıklarını artırmada ve değerleri davranışa dönüştürmelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Öğretmenler açısından bakıldığında, ahlak okuryazarlığı mesleki yeterliklerin merkezinde yer almaktadır. Öğrenciler çoğu zaman öğretmenlerinin davranışlarını bir model olarak görmekte, onların tutumlarını ve iletişim biçimlerini içselleştirmektedir. Doğan, öğretmenin sahip olduğu ahlaki farkındalığın, eğitim sürecinde üstlendiği rehberlik rolünü güçlendirdiğini ve öğrencilerin değer dünyasına doğrudan dokunabildiğini ifade eder.²³ Bu nedenle öğretmenlerin sınıf ortamında adalet, dürüstlük, empati ve sorumluluk gibi değerleri sergilemeleri, öğrencilerin ahlaki kimliklerinin gelişmesinde kritik bir etkiye sahiptir.

Ahlak okuryazarlığının eğitimciler açısından bir başka boyutu da değerleri öğrencilere aktarırken bunları yaşanabilir ve uygulanabilir hâle getirme sorumluluğudur. Bu bağlamda ahlak okuryazarı bir öğretmen, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmaz; aynı zamanda model olur, onları düşünmeye sevk eder ve ahlaki

¹⁸ Hasan Yönden, “Kant’s Conception of Moral Education Assessment,” *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174 (2015): 2626–2628.

¹⁹ Nancy Tuana, “Conceptualizing moral literacy,” *Journal of Educational Administration* 45 /3 (2007): 364-378.

²⁰ Michael Hand, *A Theory of Moral Education* (Londra: Routledge, 2018), 22.

²¹ Brad Zdenek – Daniel Schochor, “Developing Moral Literacy in the Classroom,” *Journal of Educational Administration* 45/4 (2007), 516.

²² William J. Bennett, “Moral Literacy and the Formation of Character,” *NASSP Bulletin* 72/512 (1988): 5-11.

²³ Recai Doğan – Nurullah Altaş, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği),” *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44/2 (Ağustos 2003), 173–186.

karar verme süreçlerinde yönlendirici rol üstlenir. Sonuç olarak ahlak okuryazarlığı, bireyin ahlaki ilkeleri anlayıp yorumlamasını, bu ilkeleri bilinçli kararlarla günlük yaşamına yansıtmasını ve toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket etmesini sağlayan temel bir yeterliktir. Bu kavram, ahlaki anlayışın soyut bilgi düzeyinde kalmasını engelleyerek, bireyin davranışlarını yönlendiren ve kişiliğini şekillendiren aktif bir güç hâline gelir. Eğitimciler için ise ahlak okuryazarlığı, yalnızca mesleki bir yeterlik değil; aynı zamanda öğrencilerin karakter gelişimini ve toplumun değer aktarımını doğrudan etkileyen yaşamsal bir sorumluluk alanıdır.

2.3. Ahlak Eğitimi ve Öğretmen Yeterlikleri

Ahlak eğitimi sürecinde öğretmenler hem bilgi aktarıcı hem de rol modelidir. Öğrenciler, öğretmenlerinin adaletli, dürüst ve sorumlu davranışlarını gözlemleyerek ahlaki değerleri içselleştirirler. Bu nedenle öğretmenlerin, sınıf yönetiminden öğrenciyle iletişime kadar her alanda ahlaki bir duruş sergilemeleri beklenir. Başka bir ifadeyle, öğrencinin gözünde öğretmen yalnızca dersin değil, aynı zamanda ahlaki davranışın da canlı bir örneğidir. Ahlakın eğitiminin olabileceğini ve bunun eğitiminin verilebileceğini belirten birçok kaynak olmakla birlikte bu çalışmanın kuramsal temelinde ahlak eğitiminin verilmesinin gerekli olduğu²⁴ ve bunun özellikle okullarda verilmesinin önemli olduğu görüşü hakimdir.²⁵ Çünkü çocuk, ahlaki değerlerle ilk kez ailede tanışsa da bu değerleri pekiştirdiği ve toplumsal bağlama uyarladığı yer çoğunlukla okuldur.

Ahlak eğitimi verirken öğretmenin yeterliliği üzerine literatürde birçok çalışma vardır. Örneğin Binbaşıoğlu, ahlak eğitimi sırasında öğretmenin yeterliliğini üç maddede toplar. Bunlar; çocuğu sevgi ve güven ortamında bulundurmak, ahlaki davranışın sebeplerini açıklayan etki ve etkinliklerde bulunmak; ahlaki davranış doğrudan doğruya değil dolaylı olarak telkin etmek ve çocuktan iyi davranış beklendiğini ima etmek.²⁶ Dikkat edildiğinde bu yeterlilik tespitlerinin çocuğun iç dünyasını etkilemeye yönelik olduğu görülmektedir. Buna göre yeterliliğin ilki sınıf düzeni ve yönetimi konusunda bir yeterliktir. Bir diğeri yeterlilik ise öğretmenin öz-düzenleme becerisidir. Yani okul ve sınıf ortamı düzenleme yanında kendini dersin duygu atmosferine uyacak şekilde ayarlamalıdır. Çünkü öğrenciler, öğretmenin ruh hâlinde ve tutumundan güçlü biçimde etkilenmektedir. Öğretmen önce ahlak eğitimi sevmeli, daha sonrasında öğrenciyi sevmeli ve kendini öğrenciye sevdirmelidir. Öğretmenin çocuğa kendini sevdirmeden ahlaki eğitimde uygulayacağı yöntemin bir anlamı olmayacaktır. Karşılıklı bir sevgi ortamının olmadığı bir sınıf atmosferinde güven duygusu da oluşamaz. Böylesi bir ahlak eğitimcisinin gerçek anlamda yetersiz olduğu söylenebilir. Ahlaki davranış sebep ve sonuçları üzerine etkinlik yapma çocuğun ikna olmasına, ahlakın gerekliliğine inancının oluşmasına ve o ahlaki ilkeyi benimsemesine yönelik bir yeterliliklerdir. Bu sadece bilgi aktarma yeterliliği değil eğitimcinin ahlaki yeterlilikleri yanında ahlakın bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak verebilme yeteneğini belirtir. Dolayısıyla öğretmenin rolü, salt akademik bilgi vermekten öte, çocuğun kişilik gelişiminde yönlendirici bir rehber olmaktır.

Ahlak eğitime yönelik yeterlilik, öğretmenlerin öğrencilere değerler, ilkeler ve doğru tutumlar öğretme yeteneğini ve ahlaki gelişimlerini destekleme becerisini ifade eder. Bu süreçte öğretmenlerin çeşitli donanımına ihtiyacı vardır. Okulda veya diğer eğitim süreçlerinde ihtiyaç duyulan şey uygulanabilecek ahlaki ilkelerin varlığına ve öğretilerle ilgili olduğuna dair gerçek ve etkili bir inançtır. Çünkü ahlak ve ahlakın eğitimi konusunda şüpheli davranılabilmektedir. Hâlbuki okuma-yazmanın öğretilerle ilgili gibi ahlaki ilkeler de ahlak eğitimi ile öğretilerle ilgili ahlaki davranışlar kazandırılabilir. Dolayısıyla bir ahlak eğitimcisi de öncelikle ahlakın eğitimle oluştuğuna inanmalıdır. Ayrıca ahlak eğitimcisi (öğretmen) her konuya, okul yaşamının her olayına ve öğretim yöntemine ahlaki çerçeveden bakmak ve düzenlemeye çalışmak zorundadır.²⁷ Ahlak eğitiminde öğretmenler teorik ahlak öğretimi ile birlikte pratik alanda rol model olmaya da önem göstermek durumundadır. Çünkü öğretmen sadece iyi davranış teorisini değil iyi

²⁴ Colin Wringe, *Moral education: Beyond the teaching of right and wrong* (New York: Springer Science & Business Media, 2006), 14, 159.

²⁵ Robin Barrow, *An Introduction to Moral Philosophy and Moral Education* (London and New York: Routledge, 2007), 188.

²⁶ Cavit Binbaşıoğlu, *Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2004), 227.

²⁷ John Dewey, *Moral principles in education* (Project Gutenberg e-kitap, 2008), 16.

davranış pratiğini de öğretene kişidir.²⁸ Dolayısıyla inanç olmadan yapılan işte başarı kazanmak pek mümkün değildir. Öncelikle öğretmenler ve yöneticilerin ahlaka bağlı kalması şarttır. “Kendimiz ahlaka bağlı kalmadan ahlaki öğretemeyiz.” İlkesinden hareketle öğretmenlerin doğruyu yanlıştan ayırma yetenek örneklikleriyle anlatma ve aktarmadaki rolü öğrencilerde ahlaki farkındalık oluşturur. Mesela bunun en görülen şekli ve etkileyici kısmı ise öğrencilerle kurulan iletişim alanıdır. Ahlak eğitimcisi, öğrenciyle kurduğu iletişimde adaletli, saygılı, dürüst, nazik ve anlayışlı davranarak ahlaki ilkelere uygun bir tutum sergilemelidir. Özellikle çocuklara iyilik, doğruluk ve dürüstlük gibi ahlaki değerlerin öğretiminde kendi örnekliliği dışında yaşanmış hayat hikâyelerinin anlatılması çocuklarda ahlak okuryazarlığını güçlendirmede çokça faydalıdır. Ayrıca öğrencilere kazandırılacak ahlaki ilkelerin, günlük yaşamda uygulanabilir olması; toplumsal değerlere, mevcut beklentilere, şartlara ve bireysel ihtiyaçlara uygun bir şekilde sunulması önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin ahlaki farkındalığını artırmalarına yardımcı olmalıdır. Çünkü ahlaki bilgi, ancak farkındalıkla birleştğinde kalıcı hale gelir. Sonuç olarak, ahlak eğitimi bireylere yalnızca doğru davranış kalıplarını öğretmekle kalmaz; aynı zamanda muhakeme, karar verme, empati, duygusal zekâ ve model alma gibi çok yönlü becerilerin gelişimine katkı sağlar. Bu nedenle ahlak eğitimi, öğrenciyi yalnızca bilişsel olarak değil, bütün bir insan olarak geliştiren temel bir süreçtir.

2.4. Din Eğitimi ve Ahlak Eğitimi İlişkisi

Din eğitimi, ahlaki değerlerin anlaşılmasını, yorumlanmasını ve uygulanmasını teşvik eder. Din eğitimcileri hem entelektüel bilgiye sahip olmalı hem de ahlaki davranışlarda örnek olmalıdır. Ahlak öğretimi, insanlara ahlaki değerler doğrultusunda nasıl hareket edeceklerini öğretmektir. Çocuğun kişiliğinin oluşumunu biçimlendiren öğretmendir.²⁹ Din eğitiminde dinin ahlaki standartlarını ve bu standartlara uygun davranışların öğretiminde de eğitimcilerin ahlak okuryazarı olmaları önem arz etmektedir. Okulun ve eğitimcinin ahlaki kimliği geliştirmede ve ahlak eğitimindeki bu rolü çok önemlidir. Çünkü özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatı, ahlaki kimliğin gelişimini destekleyen önemli içerik ve hedefler barındırmaktadır. Bu nedenle okul yalnızca bilgi aktarımının değil, aynı zamanda öğrencilerin ahlaki kimliklerini inşa ettikleri bir sosyal ortamdır. Okuldaki etkileşimler, öğrenciler için sosyal bir ortam ve kültürel bağlam yaratır. Ahlak eğitiminin din eğitimcileri tarafından verilmesi, insanların ahlaki ve dini gelişiminin desteklenmesinde dikkat çekici bir konumdadır.

Din eğitimcileri sadece dini bilgileri aktarmakla kalmaz, aynı zamanda bu bilgilerin insanların günlük yaşamlarındaki kararlarına nasıl yön vereceğini de öğretir. Bu bağlamda ahlak eğitimi, din eğitiminin ayrılmaz ve önemli bir parçası olarak ele alınmalı, toplumsal normlar ve ahlaki ilkeler çerçevesinde insan hayatına yardımcı olmalıdır. Nitekim, ahlak eğitimi açısından değerlendirilen bir çalışmada, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan ahlaki konuların, öğretmenlerin öğrencilere ahlaki değerleri benimsetmesinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin dengeli bir kişilik gelişimini destekleyecek donanıma sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ancak öğretmenlerin bu katkısıyla birlikte sorgulayıp eleştirebilen, ahlaki yargı düzeyi yüksek, kişiliği ile bütünleşen ahlaki davranışları kazanmış bireylerin yetişmesi mümkün olabilecektir.³⁰ Öğrencilerin DKAB dersinde öğrendiği bilgiler, salt bir bilgi düzeyinde kalmamakta; aynı zamanda onların dini duygu, düşünce ve davranışlarına yön verme yeteneğini artırmakta ve karşılaştıkları sorunlara çözüm getirme becerisini geliştirmektedir. Bu durum, öğrencilerin hem özgüven kazanmalarına hem de kişisel gelişimlerini daha bilinçli bir şekilde sürdürmelerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla din ve ahlak eğitimi, öğrenciler için büyük fayda sağlamaktadır.³¹ Yine ahlak eğitimi üzerine

²⁸ Mustafa Şengün, “Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23/23 (2007), 216.

²⁹ Haluk Yavuzer, *Çocuk psikolojisi*, 18. Basım, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1999), 166.

³⁰ Mevlüt Kaya, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23 (2007), 49.

³¹ Mehmet Bahçekapılı, “Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (2011), 37.

yapılan başka bir çalışma ahlak eğitimi ile saldırganlık arasındaki negatif (olumsuz) ilişkiyi vurgulamakta ve din eğitiminin, öğrencilerde daha olumlu davranışlar geliştirmesine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.³²

DKAB programlarında ahlak eğitiminin beceri temelli olarak sunulması, öğrencilerde ahlaki kişiliği oluşturan ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış becerilerinin bir bütün hâlinde ve örüntü şeklinde kazandırılmasını amaçlamaktadır.³³ Burada ahlaki duyarlılık ve ahlaki yargı bilişsel düzeyde bireyin iyi ve kötüyü ayırt etmesidir. Daha sonraki adım ahlaki motivasyonda ise hem bilişsel hem duyuşsal alan aktif olarak çalışmaktadır. Son adımda ise bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanların üçü de aktif bir şekilde ahlaki davranışın oluşumunu sağlamaktadır. Bu basamaklar, ahlak okuryazarlığının aşamalarıyla önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Ahlak okuryazarlığı, ahlaki değerleri anlama, ahlaki düşünme ve yorumlama, ahlaki karar verme ve ahlaki eylem basamaklarından oluşur. Öncelikle ahlaki değerlerin anlaşılması yani bireyin ahlaki ilkeler, değerler ve erdemler hakkında bilgi sahibi olmasını gerekli kılar. Bu ise doğru yanlış, adalet, dürüstlük ve sorumluluk gibi temel kavramların anlaşılması demektir. Daha sonra birey ahlaki düşünme ve yorumlama basamağına geçer ki bu basamakta ahlaki sorunların analiz edilme yeteneğini içine alır. Yani ahlaki bir durumun analiz edilmesi durumun değerlendirilmesi ve sonuçlarının düşünülmesini içerir. Sonraki basamak olan ahlaki karar verme ise ahlaki ilkeleri günlük yaşamda uygulama ve bireyin karşılaştığı ahlaki ikilemlerde doğru kararlar verebilmesini gerektirir. Birey ahlaki seçimlerinde bilinçli ve sorumlu hareket eder. Son basamak ise ahlaki eylemdir ki bu adımda artık birey ahlaki ilkeleri eylemlerine yansıtır. Yani ahlak okuryazarı bir birey sadece kurallara uyan bir kişi olmaktan ziyade, ahlaki farkındalığa sahip, topluma ve başkalarına karşı sorumluluklarını bilen kişidir. Bu bağlamda, ahlak okuryazarlığı ve ahlak eğitimi yeterliliğine sahip bir öğretmenin, öğrencilerine ahlaki duyarlılık, motivasyon ve yargı kazandırmada daha etkili olacağı açıktır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinin amacı, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. İki veya daha fazla değişkenin arasındaki birlikte değişimin derecesi nasıldır gibi benzeri sorulara cevap aramak için yapılan araştırma modeli³⁴ olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı ve ahlak eğitime yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkiler ve bu algıların demografik değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiği incelenmiştir. Bu nedenle, araştırmanın amacı doğrultusunda değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmeye imkân tanıyan ilişkisel tarama modeli uygun yöntem olarak tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan DKAB ve İHL öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2023-2024 bahar döneminde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 101 öğretmen adayı teşkil etmektedir. Araştırmanın örnekleme, olasılığa dayalı olamayan örnekleme yöntemlerinden³⁵ kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü, benzer araştırmalarda sıklıkla kullanılan nicel analizlerde geçerli minimum örneklem sayısı esas alınarak belirlenmiştir. Nitelikli bir istatistiksel çözümleme yapabilmek için G*Power 3.1 programı kullanılarak güç analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, ortalama etki büyüklüğü (effect size) 0.3, anlamlılık düzeyi (α) 0.05 ve güç (1- β) 0.80 olarak kabul edildiğinde, ilişkisel analizler için gereken minimum örneklem büyüklüğü yaklaşık 84 kişi olarak

³² Mustafa Fatih Ay, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Dindarlık Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Arasındaki İlişkiler, *Milli Eğitim Dergisi* 50/232 (2021):313-334.

³³ Meydan, "Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi", 466.

³⁴ Sait Gürbüz ve Faruk Şahin, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayınları, 2016), 109.

³⁵ Yalçın Karagöz, *SPSS ve AMOS Uygulamalı Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği* (Sivas: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017), 65.

hesaplanmıştır. ³⁶ Bu bağlamda çalışmada yer alan 101 katılımcı, öngörülen bu sayının üzerinde olup, analizlerin istatistiksel anlamlılık ve güvenilirlik kriterlerini karşılayacak yeterliliktedir. Örneklem büyüklüğü, benzer araştırmalarda sıklıkla kullanılan nicel analizlerde geçerli minimum örneklem sayısı esas alınarak belirlenmiştir. Ayrıca bu örneklem büyüklüğü, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş olup, çalışmanın yürütüldüğü kurumda mevcut olan öğretmen adayı sayısı göz önünde bulundurularak maksimum kapsayıcılığı sağlamayı hedeflemiştir. Bu sayede hem demografik çeşitlilik sağlanmış hem de elde edilen verilerin genellenebilirliği artırılmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların %78'inin kadın olması cinsiyet dağılımında bir dengesizlik yaratmaktadır. Bu durum, bulguların yorumlanmasında dikkate alınmış ve genellenebilirlik açısından sınırlılık olarak belirtilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Öğretmen Adaylarının Ahlaki Eğitime Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği” isimli iki ana ölçek kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarına ilişkin özet bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği: Tekin (2022) tarafından geliştirilen bu ölçek, üniversite öğrencilerinin ahlak okuryazarlığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, bireylerin ahlaki meseleleri anlama, değerlendirme ve bu konularda etik kararlar verme becerilerini incelemek için tasarlanmıştır. Toplamda 20 maddeden oluşan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliği test edilmiştir. Bu analiz sonucunda, ölçeğin beş ana boyuttan oluştuğu belirlenmiştir: ahlaki farkındalık, ahlaki muhakeme, ahlaki imgelem, ahlaki kararlılık ve ahlaki duyarlılık. Ayrıca, ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %54 olduğu saptanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre ise ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri tespit edilmiştir ($\chi^2 = 401.95$, $df = 160$, p).³⁷

Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlik Algısı Ölçeği: Ölçek, öğretmen adaylarının ahlâk eğitimine ilişkin algılarını ve bu alandaki yeterlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Temli (2016) tarafından, üniversite sınıf öğretmen adaylarının ahlâk eğitimine yönelik yeterlilik algılarını ölçmek için tasarlanmıştır. Bu ölçek, motivasyon, planlama ve hakimiyet gibi üç boyuttan oluşan toplam 10 madde içermektedir. Yapı geçerliliğinin doğrulanması için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve ölçeğin üç boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %53 olduğu belirlenmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda, ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen GFI değeri 0,88 olarak belirlenmiş ve diğer uyum indeksleri ile birlikte değerlendirilmesine karar verilmiştir. ($\chi^2 = 401,95$, $df = 160$, p değeri.)³⁸ DKAB öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik algılarını ölçen ayrıca bir ölçek bulunmadığı için ve ahlaki alanın değişmediği düşünüldüğünden araştırmamızda bu ölçek kullanılmıştır. Ölçekleri geliştiren araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmada verileri toplamak üzere kullanılan iki ölçek formunun Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30.03.2023 tarihli ve 2023/03 sayılı oturumunda alınan kararlar doğrultusunda etik olarak uygun olduğu belirtilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler, 2024 yılı bahar döneminde, iki ölçek formu kullanılarak toplanmıştır. Anketler, öğretmen adaylarına yüz yüze ve online form olarak gönderilmiş ve cevaplanmaları sağlanmıştır. Verilerin toplanmasında gizlilik ve etik kurallarına dikkat edilmiştir; katılımcılara gönüllü olarak katıldıkları ve diledikleri zaman çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir.

³⁶ Jacob Cohen, “A power primer,” *Psychological Bulletin*, 112/1 (1992), 155–159.

³⁷ İshak Tekin, “Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,” *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 22/1 (2022), 43–66.

³⁸ Yeliz Temli Durmuş, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ahlâk Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,” *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10 (2016), 205–216.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle normallik varsayımı incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testleri uygulanmıştır (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri). Normallik varsayımı için basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiş ve verilerin Tablo 1’de belirtildiği üzere +1 ve -1 aralığında³⁹ normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Ahlak Okuryazarlığı Ölçeği	101	84,45	9,71	-,691	,318
Ahlak Eğitim Yeterliliği Ölçeği	101	41,76	6,32	-,568	,157

Tablo 1: DKAB ve İHL Öğretmen adaylarının Ahlak Okuryazarlığı ve Ahlak Eğitim Yeterlilik Algılarının Betimsel Analizleri

Verilerin normallik analizi sonucu çarpıklık ve basıklık değeri +1.0-1.0 aralığında olduğunda verilerin normal dağıldığı varsayıldığından⁴⁰ verilerin normal gösterdiğine olduğuna karar verilmiştir. Verilerin normallik testi sonucunda normal dağıldığı belirlenmiş olup parametrik testlerden yararlanılmıştır. ⁴¹ Toplanan veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 28.0 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Kullanılan ölçeklerin iç tutarlılığını ölçmek için Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır. Ahlak okuryazarlığı ölçeğinin iç tutarlılık kat sayısı 0,89 iken ahlak eğitimi yeterlilik algıları ölçeğinin iç tutarlılık kat sayısı 0,92 bulunmuştur. Bu değerler ölçeklerin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.⁴² Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemler şunlardır: Öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı ve ahlaki eğitime yönelik yeterlik algılarına ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik dağılımlar hesaplanmıştır. Ahlak okuryazarlığı ve ahlak eğitim yeterliliği ölçekleri arasında ilişkinin belirlenmesinde Pearson Corelasyon testi yapılmış ve analiz edilmiştir. Demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf seviyesi gibi) açısından ahlak okuryazarlığı ve ahlaki eğitime yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2024 yılında 3. ve 4. Sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların 79’u kadın öğrenci (%78,2) ve 22’si erkek öğrencidir (%21,8). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 57’si 3. Sınıfta (%56,4), 44’ü 4. sınıfta (43,6) öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

	n	%
Kadın	79	78,2
Erkek	22	21,8
3. Sınıf	57	56,4
4. Sınıf	44	43,6
Toplam	101	100

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Bilgileri

³⁹ Andy Field, *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (Londra: Sage publications limited, 2013), 170-172.

⁴⁰ Stephen G. West, “Structural Equation Models with Nonnormal Variables: Problems and Remedies,” *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*, der. Rick H. Hoyle (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995), 58–59; Joseph F. Hair vd., *Multivariate Data Analysis* (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2010).

⁴¹ Gürbüz ve Şahin, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 231.

⁴² Hüner Şencan (ed.), *Güvenilirlik ve Geçerlilik/Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005), 168-170.

4. Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın sorunlarından DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı ile ahlak eğitim yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap bulmak için ahlak okuryazarlığı ölçeği ve ahlak eğitim yeterliliği ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişkiyi tespit edebilmek için iki ölçek toplam puanı üzerinden Pearson korelasyon testi yapılmış ve aşağıda tablo 3'te bu testin sonuçları gösterilmiştir.

	1	2
1. Ahlak Okuryazarlığı	1	,617
2. Ahlak Eğitim Yeterliliği	,617	1

Not: $p=0,000 / p < 0,01$

Tablo 3: Ahlaki Okuryazarlık ve Ahlak Eğitim Yeterliliği Algıları Arasındaki Korelasyon

İki ölçek toplam puanı üzerinden yapılan korelasyon analizi sonucuna göre p değeri 0,005'ten küçük olduğu için anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yani ahlak okuryazarlığı arttıkça ahlak eğitim yeterliliği de artmaktadır. Korelasyon katsayısı olan 0.617 pozitif bir korelasyon göstermektedir. Bu, toplam ahlak okuryazarlığı puanları ile ahlak eğitim yeterliliği puanları arasında orta düzeyde güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu gösterir. Yani, bir öğretmen adayının ahlak okuryazarlığı arttıkça, ahlak eğitim yeterliliği düzeyinin de artma eğiliminde olduğu söylenebilir. Anlamlılık düzeyi $p = 0.000$, genellikle kabul edilen anlamlılık düzeyi olan 0.05'ten çok daha küçüktür. Bu, elde edilen korelasyon katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir.⁴³ Bu çalışmada ahlak okuryazarlığı ile ahlak eğitime yönelik yeterlik algısı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r = .617$) saptanmış; ahlak okuryazarlığının yeterlik algısındaki varyansın yaklaşık %38'ini açıkladığı görülmüştür. Öğretmen yeterliğinin çok boyutlu yapıda olduğu, planlama-uygulama-iletişim-çocuk merkezlilik gibi boyutlarla kurulduğu daha önceki alan çalışmalarında da gösterilmiştir; bu açıdan bulgumuz, yeterlik algısının bilişsel-ahlaki zeminle beslendiğini düşündüren önceki kanıtlarla uyumludur.⁴⁴ Ayrıca bu sonuç, Bildirici ve Karasu'nun (2024) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da ahlak okuryazarlığı yüksek olan bireylerin, ahlaki değerlere yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiği ve mesleki sorumluluk algılarının daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.⁴⁵ Başka bir deyişle, ahlak okuryazarlığı ile ahlak eğitim yeterlilikleri arasında gözlemlenen bu pozitif ilişki rastgele bir sonuç değildir, gerçek bir ilişkidir. Bu sonuç, ahlak okuryazarlığının ahlaki eğitim yeterliliği ile ilişkili olduğunu ve bu iki yapı arasında güçlü bir bağlantı olduğunu gösterir. Benzer şekilde Narvaez ve Bock'un (2002) geliştirdiği "moral schema theory" kapsamında da bireylerin ahlaki bilişsel düzeyleri ile davranışsal yeterlikleri arasında anlamlı bir yapı olduğu vurgulanmaktadır.⁴⁶ Bu durum, çalışmamızda elde edilen pozitif korelasyonun bilişsel ahlaki gelişim kuramlarıyla da tutarlı olduğunu göstermektedir. Eğitim alanında bu tür bir ilişki, ahlak okuryazarlığının ahlak eğitiminde yeterliliği artırabileceğini düşündürür. Durmuş'un (2016) geliştirdiği "Ahlak Eğitimi Yeterlik Algısı

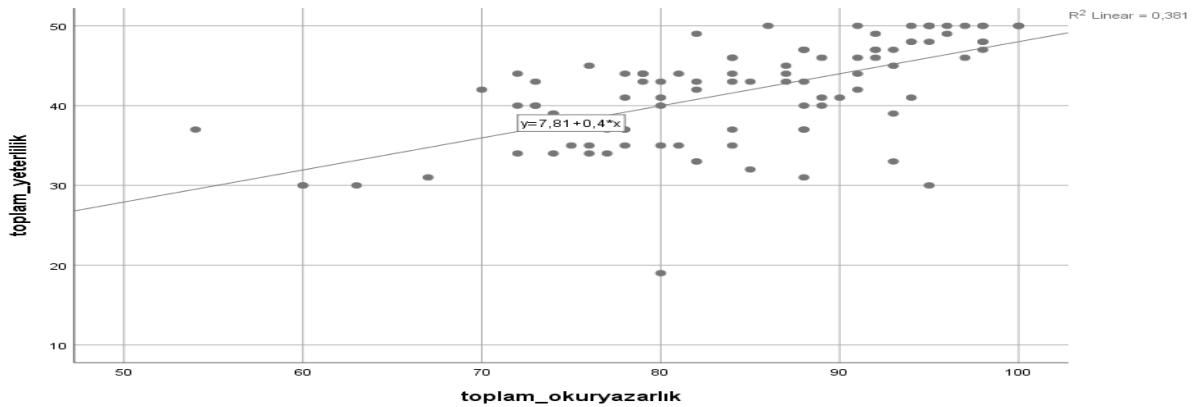
⁴³ W. Lawrence Neuman, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*, 2. cilt, çev. Sedef Özge (Ankara: Yayınodası Yayıncılık, 2016), 531.

⁴⁴ Işıl Yazıcı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlikleri (İstanbul İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması)* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004), 152-155 ; Eyüp Şimşek, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)* (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006), 178-182 ; Davut Işıkdogan, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri*, (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006), 210-213.

⁴⁵ Fatma Bildirici ve Teceli Karasu, "Üniversite Öğrencilerinin Ahlak Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği)," *Din ve Bilim: Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 7/2 (2024), 229-249.

⁴⁶ Narvaez, Darcia ve Bock, Tonia. "Moral Schemas and Tacit Judgement or How the Defining Issues Test is Supported by Cognitive Science." *Journal of Moral Education* 31/3 (2002): 297-314.

Ölçeği"ne dair bulgular da öğretmen adaylarının ahlaki yeterlik algılarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurların birleşik etkisiyle oluştuğunu göstermektedir. Çalışmamızdaki sonuçlar bu yaklaşımı desteklemekte ve ahlak okuryazarlığının bu bütüncül yeterliğe katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle ahlaki okuryazarlık ve ahlak eğitim yeterliliği algıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunması ile birlikte ahlak okuryazarlığının ahlak eğitim yeterliliği algılarını hangi yönde etkilediğini bulmak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu çalışmada, ahlak okuryazarlığı ile ahlak eğitimi yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur. Bununla birlikte, regresyon analizinin doğası gereği nedensellik ilişkisine işaret etme potansiyeli bulunduğundan, analiz bulguları yorumlanırken bu husus dikkate alınmıştır. Ayrıca, Ay'ın (2021) çalışmasında ahlaki olgunluk düzeyi yüksek olan bireylerin, saldırganlık düzeylerinin düşük ve duygusal kontrol becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar da ahlak okuryazarlığının yalnızca bilişsel bir yeterlik değil, aynı zamanda sosyal-duygusal düzenlemeyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.⁴⁷ Regresyon analizinden elde edilen bulgular yalnızca değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiyi ortaya koymak amacıyla kullanılmış; neden-sonuç ilişkisi iddiasında bulunulmaksızın sunulmuştur. Çalışmanın kuramsal çerçevesinde, ahlak okuryazarlığı ile ahlak eğitimi yeterliliği arasında belirli bir kavramsal ilişki kurulmaya çalışılmış olsa da bu ilişkinin nedensel bir bağlamda yorumlanabilmesi için daha derinlemesine teorik temellendirme ve uzunlamasına ya da deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, elde edilen bulgular nedensellik değil, ilişkisel yorum düzeyinde ele alınmıştır. İlgili istatistiksel sonuçların yorumlanmasında bu metodolojik sınır göz önünde bulundurulmuş ve çalışmanın sınırlılıkları arasında ayrıca vurgulanmıştır. Aşağıda, yapılan analize ilişkin grafiksel gösterim ve tablo yer almaktadır.



Grafik 1: Ahlaki Okuryazarlık ve Ahlak Eğitim Yeterliliği Algıları Arasındaki Regresyon Analiz Grafiği

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar	Standartlaştırılmış Katsayılar	t	Sig.	F	p
Sabit Terim (Constant)	7.813	-	1.784	0.078	60.871	0.000
Ahlak Okuryazarlık	0.402	0.617	7.802			

Tablo 4: Ahlaki Okuryazarlık ve Ahlak Eğitim Yeterlilik Düzeyi Arasındaki Regresyon Analiz Tablosu

⁴⁷ Ay, Mustafa Fatih. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, Dindarlık, Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Arasındaki İlişkiler." 313-334.

Model	R	R Kare (R ²)	Düzeltilmiş R Kare	Standart Hata	Durbin-Watson
1	0.617	0.381	0.374	5.001	2.399

Tablo 5: Ahlaki Okuryazarlık ve Ahlak Eğitim Yeterlilik Düzeyi Arasındaki Regresyon Modeli

Regresyon grafiği ve tablo 4 ve 5 incelendiğinde, R Kare (R²) değeri 0.381'dir; bu, ahlak okuryazarlık değişkeninin ahlak eğitim yeterlilik algısının yaklaşık %38,1'ini açıkladığı anlamına gelir, bu da modelin belirli bir açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir. Düzeltilmiş R Kare (Adjusted R²) değeri 0.374, modelin daha fazla değişken eklendiğinde performansını değerlendirmek için kullanılan bir ölçüt olup, modelin sağlamlığını pekiştirmektedir. Katsayılar incelendiğinde, ahlak okuryazarlığı için unstandardized coefficient 0.402'dir. Bu, ahlak okuryazarlıkta her bir birimlik bir artışın ahlak eğitim yeterlilik algısında ortalama 0.402 birimlik bir artışa yol açtığını göstermektedir. Standardized coefficient (Beta) değeri ise 0.617'dir. Bu durum, ahlak okuryazarlığının ahlak eğitim yeterlilik algısı üzerindeki etkisinin büyüklüğünü belirtmektedir. Yani ahlak okuryazarlığı ahlak eğitimi yeterlilik algısını anlamlı yönde etkilemektedir ve bu pozitif yönde bir etkidir. Dolayısıyla ahlak okuryazarlığı arttıkça ahlak eğitimi yeterlilik algısı da anlamlı olarak artmaktadır. Bu bulgu, Hasan Meydan'ın (2021) ahlaki gelişim kuramlarına dayalı çalışmasında ortaya konulan modelle tutarlıdır. Meydan'a göre, bireylerde ahlaki muhakeme ve duyarlılık gibi beceriler geliştikçe bu durum, eğitim ortamlarında ahlaki yönlendirme ve rehberlik yeterliliğini de artırmaktadır.⁴⁸ Aynı şekilde, Durmuş'un (2016) çalışmasında da ahlak eğitimi yeterliklerinin gelişiminde bireysel farkındalık ve bilişsel ahlaki yapıların etkili olduğu vurgulanmıştır.⁴⁹

DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı ve ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Sorusunun cevabını bulmak için t testi yapılmıştır. Aşağıda tablo 4'te bu t testinin sonuçları verilmiştir.

	Değişken	n	Ort	ss	sd	t	p
Ahlaki Okuryazarlık	Kadın	79	84,94	9.50	99	-,989	,325
	Erkek	22	82,63	10.42			
Ahlak Eğitim Yeterliliği	Kadın	79	11,50	3.23	99	-1,919	,058
	Erkek	22	10,40	2.08			

Tablo 6: Ahlaki Okuryazarlık ve Ahlak Eğitim Yeterlilik Durumlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet açısından toplam ahlak okuryazarlığı puanları arasında gözlemlenen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani, erkek ve kadın öğretmen adayları arasında ahlak okuryazarlığı düzeyi ve ahlak eğitim yeterlilik algısı bakımından anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, Bahçekapılı'nın (2011) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bahçekapılı, din ve ahlak eğitiminin ergen bireylerde kişilik gelişimi üzerinde cinsiyet temelli farklılardan çok, eğitimsel deneyim ve sosyal çevreyle ilişkili olduğunu belirtmiştir.⁵⁰ Yani ahlaki gelişim ve yeterlik algısı cinsiyetten bağımsız olarak benzer yönelimler gösterebilir.

DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı ve ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları, sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Araştırma sorusunun cevabını bulmak için t testi yapılmış ve aşağıda tablo 5'te bu testin sonuçları verilmiştir.

⁴⁸ Meydan, Hasan. "Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme." *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 55 (2021): 445-471.

⁴⁹ Durmuş, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ahlâk Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği," 213.

⁵⁰ Bahçekapılı, Mehmet. "Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı." *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (2011): 7-42.

	Değişken	n	Ort	ss	sd	t	p
Ahlaki Okuryazarlık	3.Sınıf	57	84,40	8.82	99	-,049	,961
	4.Sınıf	44	84,50	10.84			
Ahlak Eğitim Yeterliliği	3. Sınıf	57	41,17	6.79	99	-1,062	,292
	4.Sınıf	44	42,52	5.64			

Tablo 7: Ahlaki Okuryazarlık ve Ahlaki Eğitim Yeterlilik Durumlarının Sınıfa Göre T Testi Sonuçları

Sınıf değişkenine göre ölçekler arası anlamlı farklılık olup olmadığını bulmak için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve testin sonucuna göre $p > 0.05$ çıktığı için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna rağmen her iki ölçeğin puanına göre 4. sınıf öğrencilerinin ortalamaları 3. sınıf öğrencilerinden biraz daha yüksek gözükmemektedir. Bu durum, sınıf seviyesinin yükselmesiyle birlikte bilgi düzeyinin de artmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer bir bulgu, Yeliz Temli Durmuş'un (2016) çalışmasında da görülmektedir. Çalışma, sınıf düzeyine göre belirgin bir fark bulunmamasına rağmen, üst sınıf öğretmen adaylarının ahlak eğitimi konusunda kendilerini daha yeterli hissettiklerini ortaya koymuştur.⁵¹ Bu da sınıf ilerledikçe edinilen deneyimlerin ve pedagojik farkındalığın artmasının etkili olabileceğini göstermektedir.

Ahlak eğitiminde bilişsel, duyuşsal alanlara hitap edebilen öğretmen yeterliliklerinin önemi ve özellikle ahlak eğitim yeterliliği ve ahlak okuryazarlığı arasındaki ilişkinin pozitif yönde olması İlahiyat ve DKAB programlarında ahlak okuryazarlığına dikkat çekilmesi gerektiğini göstermektedir. Kaya (2007), DKAB öğretim programlarındaki ahlaki içeriklerin öğrencilerin değer gelişimi üzerinde doğrudan etkili olduğunu ve bu içeriklerin sistematik olarak sunulmasının öğretmen yeterlikleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır.⁵² Ay (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, ahlak eğitimi ile saldırganlık arasında negatif (olumsuz) bir ilişki olduğu vurgulanmakta ve din eğitiminin, öğrencilerde daha olumlu davranışlar geliştirilmesine katkı sağlayabileceği ortaya konulmaktadır.⁵³ Nitekim DKAB ders programının din okuryazarlığı perspektifinden incelendiği bir çalışma, ahlak okuryazarlığına odaklanmış ve ahlaki konuların öğrencilere aktarılması gereken ahlak okuryazarlığı yeterliliklerinin; ahlaki gerçekleri anlama ve bunlardan çıkarımlar yapma, ahlaki prensiplerin dini kökenlerini ve kültürle olan ilişkisini açıklayabilme, ahlaki muhakemeye ulaşma yeteneğinin kazandırılmasının yeterli olabileceği sonucuna varılmıştır.⁵⁴ DKAB programında "saygı" ve "sorumluluk" gibi değerlerin öğretilmesine dair tezlerde belirlenen boşluklar ile uygulama temelli kazanım artışları, ahlak okuryazarlığı yüksek öğretmenlerin değer aktarımında daha etkili olacağını düşündürmektedir. Bu durum, bu çalışmada saptanan pozitif ilişkinin pedagojik gerekçesini güçlendirir.⁵⁵

Bilecik'in (2016) din okuryazarlığı bağlamında yaptığı incelemede de benzer şekilde, öğrencilerin yalnızca dini bilgi edinmesinin yeterli olmadığı, bu bilgiyi ahlaki bağlamda anlamlandırma ve uygulama becerisine sahip olmalarının esas olduğu vurgulanmıştır. Bildirici ve Karasu (2024), ahlak okuryazarlığının geliştirilebilmesi için sadece kuramsal eğitimin yeterli olmadığını; sosyal etkinlikler, uygulamalı eğitim ve değer temelli ortamlarla desteklenmesinin gerekliliğini savunmaktadır. Bu araştırmanın yapıldığı yılda yayımlanan başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin ahlak okuryazarlığı becerilerini geliştirmek amacıyla, müfredata ayrı bir dersin yanı sıra seçmeli derslerin dahil

⁵¹ Durmuş, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ahlak Eğitime Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği," 205-216.

⁵² Kaya, Mevlüt. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23/23 (2007): 23-50

⁵³ Ay, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Dindarlık Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Arasındaki İlişkiler," 313-334.

⁵⁴ Sümeyra Bilecik, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatının Din Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 16/1 (2016), 56.

⁵⁵ Hatice Sibel Öztekin Ağır, *İlköğretim DKAB Dersinde "Sorumluluk" Değeri Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017), 95.

edilmesi ve bu beceriyi kazandırmaya yönelik çeşitli sosyal etkinliklerin düzenlenmesi önerilmiştir.⁵⁶ Fakat ilahiyat öğrencileri üzerinde hem yeterliliğin hem de ahlak okuryazarlığının ölçüldüğü herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışma, alanyazında önemli bir boşluğu doldurmakta; İHL ve DKAB öğretmen adaylarının ahlaki donanımlarının bütüncül biçimde değerlendirilmesine yönelik ilk örneklerden biri olma niteliği taşımaktadır. Bu çalışmanın bulguları, örneklem büyüklüğü açısından istatistiksel olarak yeterli olmakla birlikte, yalnızca tek bir üniversiteden elde edilmiş verilerle sınırlıdır. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın olması, cinsiyet temelli karşılaştırmaların güvenilirliğini sınırlamaktadır. Bununla birlikte, araştırma DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı ile ahlak eğitimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan öncü çalışmalardan biri olarak alana önemli bir katkı sunmaktadır. Gelecek araştırmalarda farklı üniversitelerden daha geniş ve dengeli örneklemlemlerle yapılacak çalışmaların bu bulguları desteklemesi ve çeşitlendirmesi beklenmektedir.

5. Sonuç

Sonuç olarak, din eğitimcilerinin ahlak eğitimi sürecinde aktif rol üstlenmeleri, bireylerin hem dini hem de ahlaki gelişimlerini destekleyebilecek önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgu, literatürde din eğitiminin ahlaki gelişime olumlu katkı sağlayabileceğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ahlaki değerlerin dinî temellerle bütünleşik bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin daha tutarlı, ahlaki ve sosyal açıdan sorumlu bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırmanın problemlerinden birisi olan “DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı ile ahlak eğitim yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap olarak; evet, ahlak okuryazarlığı ile ahlak eğitim yeterliliği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucu çıkmıştır. Ahlak okuryazarlığı puanı arttıkça, ahlak eğitim yeterliliği puanı da artmaktadır. Erkek ve kadın öğretmen adayları arasında ahlak okuryazarlığı düzeyi ve ahlak eğitim yeterlilik algısı bakımından anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıf değişkenine göre ahlak okuryazarlığı ve ahlak eğitim yeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ahlak okuryazarlığı düzeyinin ahlak eğitimi yeterlilik algısının düzeyine göre ortalama değerler itibariyle daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayalı olarak DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak eğitimi yeterliliklerini güçlendirmek ve ahlak okuryazarlığını desteklemek amacıyla aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Çalışmada ahlak okuryazarlığı ile ahlak eğitimi yeterliliği arasında güçlü bir ilişki bulunduğu için, öğretmen adaylarının müfredatında ahlak okuryazarlığını doğrudan geliştirmeye yönelik ders içeriklerine yer verilmelidir. Örneğin, “Ahlak Okuryazarlığı ve Uygulamaları” başlıklı seçmeli ders açılarak öğretmen adaylarının bu alandaki farkındalık ve becerileri artırılabilir.
2. Bulgular, öğretmen adaylarının ahlaki değerleri içselleştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlik uygulaması derslerinde sadece sınıf yönetimi değil, ahlaki ikilemlerin çözümüne dayalı senaryolar ve vaka analizleri de zorunlu hale getirilmelidir.
3. Öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlık düzeyini yükseltmek için fakültelerde düzenli aralıklarla “ahlaki karar verme atölyeleri” ve “etik eğitim seminerleri” yapılmalıdır. Bu seminerlerde gerçek hayattan alınmış olay örnekleri tartışılarak öğrencilerin ahlaki muhakeme becerileri güçlendirilebilir.
4. Çalışmanın bulguları dikkate alınarak, eğitim programlarına “ahlaki farkındalık” ve “ahlaki muhakeme” temalı uygulamalı modüller eklenmelidir. Bu modüller, öğretmen adaylarının kendi

⁵⁶ Fatma Bildirici ve Teceli Karasu, “Üniversite Öğrencilerinin Ahlak Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği)”, *Din ve Bilim-Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 7/2 (2024), 229-249.

ahlaki değerlerini sorgulamalarına ve öğrencilerine aktaracakları yöntemleri geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

5. Araştırmada anlamlı fark bulunmamakla birlikte, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak önemlidir. Fakültelerde karma gruplar yerine, farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerin katıldığı heterojen çalışma grupları oluşturularak ahlaki tartışma ortamları zenginleştirilebilir.
6. Fakülteler, öğretmen adaylarının ahlak okuryazarlığı ve ahlak eğitimi yeterliliklerini her dönem başında ve sonunda ölçekler yardımıyla ölçmeli; sonuçlara göre kişiye özel destekleyici programlar (örneğin mentorluk, küçük grup çalışmaları) sunmalıdır.
7. Ahlaki okuryazarlık ve eğitim yeterliliği düzeylerini düzenli olarak değerlendirmek için okul ve eğitim kurumları, periyodik ölçme araçları kullanarak öğretmen adaylarının gelişimini izlemeli ve ihtiyaç duyulan alanlarda gelişim programları sunmalıdır.

Bu öneriler, DKAB ve İHL öğretmen adaylarının ahlak eğitimi yeterliliklerini ve ahlak okuryazarlık düzeylerini geliştirmeyi hedefleyen stratejiler olarak değerlendirilebilir. Bu öneriler doğrultusunda yapılacak eğitimsel düzenlemeler, öğretmen adaylarının ahlak eğitimi becerilerini geliştirmesine katkıda bulunarak, öğrencilerine daha etkili ve anlamlı ahlak eğitimi sunmalarına yardımcı olabilir.

Finansman/ Grant Support

Yazar(lar) bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

The author(s) declared that this study has received no financial support.

Çıkar Çatışması/ Conflict of Interest

Yazar(lar) çıkar çatışması bildirmemiştir.

The authors have no conflict of interest to declare.

Kaynaklar

"Ahlak." *Türk Maarif Ansiklopedisi*. Erişim 13 Ekim 2024. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/ahlak>

Ay, Mustafa Fatih. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Dindarlık Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Arasındaki İlişkiler". *Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Dergisi*, (2021), 313-334. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.747847>

Bahçekapılı, Mehmet. "Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı". *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (01 Aralık 2011), 7-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29178/312445>

Barrow, Robin. *An Introduction To Moral Philosophy And Moral Education*. London and New York: Routledge, 2007.

Bennett, William J. "Moral Literacy and the Formation of Character". *NASSP Bulletin* 72/512 (Aralık 1988), 29-34. <https://doi.org/10.1177/019263658807251208>

Bildirici, Fatma- Karasu, Teceli. "Üniversite Öğrencilerinin Ahlak Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği)". *Din ve Bilim-Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 7/2 (2024), 229-249.

Bilecik, Sümeyra. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatının Din Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 16/1 (2016), 35-58.

Binbaşıoğlu, Cavit. *Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2004.

Blasi, Augusto. "Bridging Moral Cognition And Moral Action: A Critical Review Of The Literature". *Psychological Bulletin* 88/1 (1980), 1-45. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.1>

Blasi, Augusto. "Emotions and Moral Motivation". *Journal for the Theory of Social Behaviour* 29/1 (1999), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00088>

Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2005.

Cohen, Jacob. "A power primer." *Psychological Bulletin* 122/1 (1992), 155-159.

- Dewey, John. *Moral principles in education*. Project Gutenberg, 2008. www.gutenberg.net
- Doğan, Recai – Altaş, Nurullah. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği).” *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44/2 (2003): 173–186. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000000151
- Durkheim, Emile. *Ahlak Eğitimi*. çev. Oğuz Adanır. İstanbul: Say Yayınları, 2023.
- Durmuş, Yeliz Temli. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ahlâk Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10 (01 Ekim 2016), 205-216. <https://dergipark.org.tr/en/pub/igdirsosbilder/issue/66815/1044960>
- Field, Andy. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Londra: Sage publications limited, 2013.
- Gürbüz, Sait- Şahin, Faruk. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 3. Basım, 2016.
- Hair, Joseph F vd. “Multivariate Data Analysis: Pearson Education”. *Upper Saddle River, New Jersey*.
- Hand, Michael. *Ahlaki Eğitim Teorisi*. Londra: Routledge, 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315708508>
- Işıkdogan, Davut. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- Karagöz, Yalçın. *SPSS ve AMOS Uygulamalı Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Sivas: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017.
- Kaya, Mevlüt. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23/23 (01 Haziran 2007), 23-50. <https://doi.org/10.17120/omuifd.97802>
- Kaymakcan, Recep ve Meydan, Hasan. *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 6. Basım, 2016.
- Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Westminster: Random House Publishing Group, 1992.
- Meydan, Hasan. “Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme”. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 55 (30 Haziran 2021), 445-471. <https://doi.org/10.29288/ilted.890349>
- Montagu, A. *Çocuklarınıza ahlâki değerleri nasıl kazandırabilirsiniz?* (Çev. R. Öncül). İstanbul: MEB, 2005.
- Narvaez, Darcia- Bock, Tonia. “Moral Schemas and Tacit Judgement or How the Defining Issues Test is Supported by Cognitive Science”. *Journal of Moral Education* 31/3 (01 Eylül 2002), 297-314. <https://doi.org/10.1080/0305724022000008124>
- Neuman, W. Lawrence. *Toplumsal Araştırma Yöntemleri 2*. çev. Sedef Özge. Ankara: Yayınodası Yayıncılık, 8. Basım, 2016.
- Öztekin Ağır, Hatice Sibel. *İlköğretim DKAB Dersinde “Sorumluluk” Değeri Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- Rest, J. vd. “Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach”. *Journal of Moral Education* 29/4 (2000), 380-395.
- Turan, İbrahim. “Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri.” *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2013): 265–283.
- Strike, Kenneth A.- Soltis, Jonas F. *The Ethics of Teaching*. New York: Teachers College Press, 5th edition., 2009.

- Şencan, Hüner (ed.). *Güvenilirlik ve Geçerlilik/Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 1. Basım, 2005.
- Şengün, Mustafa. "Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23/23 (2007), 201-221.
- Şimşek, Eyüp. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- Tekin, İshak. "Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 22/1 (2022), 43-66. <http://marife.org/tr/pub/issue/71001/1104203>
- Tuana, Nancy. "Conceptualizing moral literacy". *Journal of Educational Administration* 45 (10 Temmuz 2007). <https://doi.org/10.1108/09578230710762409>
- West, Stephen G. "Structural Equation Models With Nonnormal Variables: Problems And Remedies". *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues And Applications/Sage*.
- Wringe, Colin. *Moral Education: Beyond The Teaching Of Right And Wrong*. U.S.A: Springer Science & Business Media, 2006.
- Yavuzer, Haluk. "Çocuk psikolojisi". İstanbul: Remzi Kitabevi, 1999.
- Yazıcı, İşıl. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlikleri (İstanbul İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.
- Yönden, Hasan. International Conference on New Horizons in Education, INTE 2014, 25-27 June 2014, Paris, France. "Kant's Conception of Moral Education Assessment". *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 174 (12 Şubat 2015), 2626-2628. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.943>
- Zdenek, Brad – Schochor, Daniel. "Developing Moral Literacy in the Classroom." *Journal of Educational Administration* 45/4 (2007): 514-532.