

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)
ANABİLİM DALI

İLAHİYAT EĞİTİMİNİN KİMLİK VE
AHLAKİ YARGI GELİŞİMİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Muhyettin ÖZEN

Ankara-2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)
ANABİLİM DALI

İLAHİYAT EĞİTİMİNİN KİMLİK VE
AHLAKİ YARGI GELİŞİMİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Muhyettin ÖZEN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH

Ankara-2021

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ) ANABİLİM**

**İLAHİYAT EĞİTİMİNİN KİMLİK VE
AHLAKİ YARGI GELİŞİMİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

İmzası

Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH

Prof. Dr. Cemal TOSUN

Prof. Dr. Asım YAPICI

Doç. Dr. Rabiye ÇETİN

Doç. Dr. İsmail ARICI

Tez Savunması Tarihi

01/11/2021

Tez Doğruluk Beyanı Belgesidir.

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,**

Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH danışmanlığında hazırladığım “İlahiyat Eğitiminin Kimlik ve Ahlakî Yargı Gelişimine Etkisi- (Ankara-2021)” adlı doktora tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

**Tarih: 07/12/2021
Adı-Soyadı ve İmza**

Muhyettin ÖZEN

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	I
TABLOLAR.....	V
ŞEKİLLER.....	VIII
ÖNSÖZ	IX
GİRİŞ.....	1
A. Araştırmanın Problemi	1
B. Araştırmanın Konusu.....	4
C. Araştırmanın Amacı	13
D. Araştırmanın Önemi	14
1. BÖLÜM: TEORİK ÇERÇEVE	17
1.1. Kimlik Gelişimi	17
1.1.1. Kimlik.....	17
1.1.2. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı.....	22
1.1.2.1. Temel Güvene Karşı Temel Güvensizlik: Umut	25
1.1.2.2. Özerkliğe Karşı Utanç ve Kuşku: İrade.....	26
1.1.2.3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk: Amaç.....	27
1.1.2.4. İş yapıcılığa Karşı Aşağılık Duygusu: Yeterlilik	29
1.1.2.5. Kimlik Duygusuna Karşı Kimlik Krizi: Bağlılık	30
1.1.3. Kimlik Statüleri Yaklaşımı	37
1.1.3.1. Başarılı kimlik statüsü (Identity achievement).....	40
1.1.3.2. Askıya alınmış kimlik statüsü (Moratorium)	41
1.1.3.3. İpotekli kimlik statüsü (Foreclosure).....	43
1.1.3.4. Dağınık kimlik statüsü (Identity diffusion)	45
1.2. Ahlaki Yargı Gelişimi	47
1.2.1. Ahlak	47
1.2.2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı	58
1.2.2.1. Duyusal-Motor Dönemi.....	59
1.2.2.2. İşlem Öncesi Dönem	60
1.2.2.3. Somut İşlemler Dönemi.....	60
1.2.2.4. Soyut İşlemler Dönemi.....	60
1.2.3. Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı	61
1.2.3.1. Bağımlı Ahlak Evresi	62
1.2.3.2. Özerk Ahlak Evresi	63

1.2.4. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı	64
1.2.4.1. Ahlaki Yargı	66
1.2.4.2. Ahlaki Yargı Basamakları	71
1.2.4.2.1. Birinci Düzey: Gelenek Öncesi Dönem	74
1.2.4.2.2. İkinci Düzey: Geleneksel Dönem.....	79
1.2.4.2.3. Üçüncü Düzey: Gelenek Sonrası Dönem	83
2. BÖLÜM: YÖNTEM.....	90
2.1. Araştırmanın Modeli.....	90
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	90
2.3. Veri Toplama Araçları.....	96
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	96
2.3.2. Benlik Kimliği Statüleri Ölçeği (BKSÖ)	97
2.3.2.1. Ölçeğin Puanlanması	97
2.3.2.2. Ölçeğin Geçerliliği	99
2.3.2.3. Ölçeğin Güvenirliği	99
2.3.3. Ahlaki Yargı Testi (MUT).....	100
2.3.3.1. MUT'un Dizaynı ve Puanlanması	101
2.3.3.2. MUT'un Geçerlik ve Güvenirliği	102
2.4. Araştırmanın Hipotezleri	106
2.4. Araştırma Verilerinin Analizi	108
2.5. Araştırmanın Sınırlıkları.....	110
3. BÖLÜM: BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM	111
3.1. Kimlik Statülerine Dair Bulgular	111
3.1.1. Öğrenim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları	111
3.1.2. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları	115
3.1.3. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Statüsü Puanları	120
3.1.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları	124
3.1.5. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları	129
3.1.6. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları	135
3.1.7. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları	141
3.1.8. İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları	147
3.1.9. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları ..	155

3.1.10. Dini Bilginin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü	
Puanları	163
3.2. Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Bulgular	172
3.2.1. Öğrenim Durumlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları	172
3.2.2. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları	173
3.2.3. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı	
Yeteneği Puanları	175
3.2.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları	177
3.2.5. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği	
Puanları	178
3.2.6. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları	180
3.2.7. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği	
Puanları	183
3.2.8. İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı	
Yeteneği Puanları	185
3.2.9. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği	
Puanları	188
3.2.10. Dini Bilginin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı	
Yeteneği Puanları	191
3.3. Kimlik Statüleri ile Ahlaki Yargı Yargı Yeteneği Puanları Arasındaki	
İlişkiye Dair Bulgular	195
3.3.1. Kimlik Statüsü ile Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları Arasındaki İlişki	195
3.3.2. Ahlaki Yargılama Düzeyine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları .	196
3.3.3. Kimlik Statülerine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları	200
3.4. Kimlik Statülerine Dair Tartışma ve Yorum	201
3.4.1. Öğrenim Düzeyine Göre Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve	
Yorumlanması	201
3.4.2. Yaş Düzeyine Göre Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve	
Yorumlanması	210
3.4.3. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Kimlik Statüsü Puanlarının	
Tartışılması ve Yorumlanması	216
3.4.4. Cinsiyete Göre Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve	
Yorumlanması	220
3.4.5. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Kimlik Statüsü Puanlarının	
Tartışılması ve Yorumlanması	228

3.4.6. Aile Tipine Göre Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması	233
3.4.7. Bölüm Memnuniyeti ve İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması	238
3.4.8. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması	245
3.5. Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tartışma ve Yorum	250
3.5.1. Öğrenim Düzeyine Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması	250
3.5.2. Yaş Düzeyine Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması	255
3.5.3. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması	258
3.5.4. Cinsiyete Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması	261
3.5.5. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması	265
3.5.6. Aile Tipine Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması	268
3.5.7. Bölüm Memnuniyeti ve İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması	271
3.5.8. Mezun Olduğu Lise Türüne Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması	277
3.6. Kimlik Statüleri ile Ahlaki Yargı Yargı Yeteneği İlişkisine Dair Tartışma ve Yorum	283
SONUÇ VE ÖNERİLER	295
KAYNAKÇA.....	303
4. EKLER	335
ÖZET	352
ABSTRACT	354

TABLÖLAR

Tablo 1. Gençlik Dönemi Gelişim Görevlerinin Gelişim Alanlarına Göre Sınıflandırılması	3
Tablo 2. Aşamalı Oluşum Çizelgesi	24
Tablo 3. Marcia'ya Göre Seçeneklerin Araştırılması ve Bağlılık Geliştirme Boyutları Açısından Kimlik Statülerinin Dağılımı	40
Tablo 4. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Basamakları	73
Tablo 5. Çalışma Evreninde Yer Alan Fakültelerdeki Öğrenci Sayısı	91
Tablo 6. Örneklem Evren Oranı	93
Tablo 7. Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Dağılımları	94
Tablo 8. Kohlberg'in Altı Ahlak Basamağına İlişkin Tutumlar Arasındaki Sperman Korelasyon Analizi	104
Tablo 9. C-skoru ile Basmak Değerleri Arasındaki Sperman Korelasyon Analizi	105
Tablo 10. Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Sonuçları	111
Tablo 11. Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları	113
Tablo 12. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Sonuçları	115
Tablo 13. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları	117
Tablo 14. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Sonuçları	120
Tablo 15. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları	122
Tablo 16. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Sonuçları	124
Tablo 17. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları	126
Tablo 18. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	129
Tablo 19. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları	132
Tablo 20. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	135
Tablo 21. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları	138

Tablo 22. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	141
Tablo 23. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları	145
Tablo 24. İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	148
Tablo 25. İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları.....	152
Tablo 26. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	155
Tablo 27. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları	159
Tablo 28. Dini Bilgiin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	163
Tablo 29. Dini Bilginin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları.....	167
Tablo 30. Öğrenim Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	172
Tablo 31. Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları	173
Tablo 32. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	173
Tablo 33. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları.....	174
Tablo 34. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	175
Tablo 35. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları.....	176
Tablo 36. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	177
Tablo 37. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları	177
Tablo 38. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	178
Tablo 39. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları	179

Tablo 40. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	180
Tablo 41. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları.....	181
Tablo 42. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	183
Tablo 43. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları	183
Tablo 44. Fakülte Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	185
Tablo 45. İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları.....	186
Tablo 46. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	188
Tablo 47. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları	189
Tablo 48. Dini Bilginin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	191
Tablo 49. Dini Bilginin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları	192
Tablo 50. Kimlik Statüleri ile Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyonu Analiz Sonuçları.....	195
Tablo 51. Ahlaki Yargılama Düzeyine Göre Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	196
Tablo 52. Kimlik Statülerine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	200
Tablo 53. Sınıflara Göre Kimlik Statüleri ile Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyonu Analiz Sonuçları	291

ŞEKİLLER

Şekil 1. Kohlberg'in 6 Basamağını Tercih Etme Durumuna Göre Aritmetik Ortalama Değerleri	103
Şekil 2. Bilişsel Duygusal Paralellik	105
Şekil 3. Sınıflara Göre Basamaklara Ait Duyuşsal Puanlar	276
Şekil 4. İdeolojik Başarılı ve Dağınık Kimliğe Göre Basamaklara Ait Duyuşsal Puanlar.....	292

ÖNSÖZ

Araştırma giriş, üç bağımsız bölüm ile sonuç ve önerilerden oluşmaktadır. Girişte araştırmanın problemi, konusu, amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan birinci bölümün ilk kısmında, ilk önce kimlik kavramı açıklanmış, daha sonra kavram Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı bağlamında tartışılmış ve en sonunda Erikson'un kimlik kavramına yüklediği anlam doğrultusunda Kimlik Statüleri fikrini ortaya atan James Marcia'nın kimlik parametreleri ele alınmıştır. Teorik çerçevenin ikinci kısmında, ilk önce ahlak kavramı açıklanmış, daha sonra kavram Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı bağlamında ele alınmış ve en sonunda Piaget'in gelişim parametrelerinden hareket ederek ahlaki yargı basamakları fikrini öne süren Lawrence Kohlberg'in ahlaki yargıya ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Araştırmanın yöntemini oluşturan ikinci bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, hipotezleri, sınırlılıkları ile verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir. Üçüncü bölümde ilk önce kimlik statüleri, sonra ahlaki yargı ve en sonunda ise ikisi arasındaki ilişkiye dair bulgular sırayla açıklanmıştır. İkinci kısımda ise ortaya çıkan bulgular, ilk önce araştırmanın varsayımları doğrultusunda değerlendirilmiş, daha sonra ise farklı alan araştırmaları ile birlikte tartışılıp yorumlanmıştır. Sonuç ve öneriler kısmında, farklı değişkenlere ait tespitler bir araya getirilerek değerlendirilmiş ve bu doğrultuda öneriler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sürecinin başlangıcından sonuna kadar her aşamasında yol gösterici olan, zaman zaman yaşadığım gelgitlere rağmen nezaket, ilgi ve desteğini esirgmeden bana hoşgörülü yaklaşan değerli hocam Prof. Dr. Yıldız Kızılabdullah'a desteklerinden dolayı tüm içten duygularıyla teşekkür ediyorum. Kendisiyle yaptığımız dersler sayesinde din eğitimi sürecine odaklanmama vesile olan Prof. Dr. Mualla Selçuk'a; Ahlaki yargı testine beni yönlendiren ve bu konuda kendisinden yeri geldikçe istifade

ettiğim Prof. Dr. Cemal Tosuna; araştırma probleminin tespiti noktası örnek aldığım Prof. Dr. Recai Doğan'a; Araştırmanın yöntem ve değerlendirme aşamalarında kendisini örnek aldığım ve bu konuda desteğini esirgemeyen Doç. Dr. İsmail Arıcı'ya; Doktora eğitim sürecine din psikolojisi bölümünde kendisiyle başlayıp bitirmediğim halde din eğitimi alanında bitirme şerefini yakaladığım Prof. Dr. Asım Yapıcı'ya; Tez izleme komitesinde bulunup tecrübelerini paylaşmak suretiyle katkı sunan Doç. Dr. Rabiye Çetin'e; araştırma analizlerinin yapılması ve yapılan tartışmaların okunması noktasında destek olan dostum Dr. Mehmet Emin Kalgı'ya ve burada ismini sayamadığım diğer hoca ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Muhyettin ÖZEN

Ankara, 2021

GİRİŞ

A. Araştırmanın Problemi

İnsanın kişisel olarak gelişmesi ve sosyalleşmesi oldukça uzun ve karmaşık bir süreç içerisinde meydana gelmektedir. Kalıtım yoluyla elde edilen birçok yaşamsal niteliğin yanında insan, içinde bulunduğu fiziksel çevreden, etrafındaki insanlardan, yaşadığı sosyo-ekonomik-kültürel koşullardan, gelenek, töre ve yasalardan ve saymakla bitmeyen daha pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerin karmaşık etkileşimi sonunda insanın kişiliği oluşur (Kağıtçıbaşı, 2013: 360). Psikologlar ve eğitimciler, bu biyolojik ve çevresel faktörlerin bireyin yaşantısına etkilerini ortaya koymak için insanın gelişim sürecini çocukluk, gençlik, yetişkinlik, yaşlılık olmak üzere belli dönemlere ve bilişsel, bedensel, sosyal, duygusal, ahlaki ve kimlik gibi alanlara ayırmışlardır. Gelişim süreci açısından öne çıkan dönemlerden birini, gençlik oluşturmaktadır.

Ergenlik ile başlayan gençlik dönemi, çocukluk ile yetişkinlik arasında yer alan, ruhsal olgunlaşma ve yaşama hazırlık dönemidir (Yavuzer, 2010: 262; Yörükoğlu, 2016: 13). Fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve ahlaki alanlarda pek çok değişimin bir arada ve çok hızlı yaşandığı bir evre olması nedeniyle bu dönem, her zaman her yerde fırtınalı, atılgan ve çalkantılı bir evre olarak görülmüştür (Yörükoğlu, 2016: 18; Arı, 2018: 116). Çocukluktan yetişkinliğe geçişin temel özelliklerini barındıran bu dönemde birey kendisini, hayatı ve toplumu sorgulayarak, dünyayı eskisinden farklı bir şekilde anlamaya ve algılamaya girişmekte, kendisini tanıma ve ifade etmede bazı sıkıntılar yaşamaktadır. Çünkü bedeninde biyolojik gelişmeler meydana gelen genç birey, ruhsal yönden nasıl hareket etmesi gerektiği konusunda karmaşa yaşamakta, sosyal açıdan da aileden akranlara yönelmiş bir sosyalleşme sürecine girmektedir. Ayrıca soyut düşünme becerisinin gelişmesiyle birlikte genç, bütüncül bir dünya görüşüne sahip olma ve sosyal çevrede kendi konumunu ve rolünü belirleme ihtiyacı ile karşı karşıya gelmektedir (Kula, 2001: 21).

Gençlik dönemi sadece olumsuz gelişmelerin kümелendiği bir dönem değildir. Bu dönem tatlı hayallerin, tutkuların ve ideallerin yeşerdiği, sıkı arkadaşlıkların, ilk sevgilerin yaşandığı dönemdir. Geleceğe doğru atılımların yapıldığı, kendini kanıtlama ve kendi kimliğini arayıp bulma çabalarının sürekli hareket halinde olduğu (Yörükoğlu, 2016: 19), kendisine has dini ve ahlaki değerlerin edinilmeye başlandığı bir dönemdir. Genç birey, çocukluk döneminde özerklik duygusunu kazanmak için anne babasına karşı verdiği bağımsızlık mücadelesini, topluma ve toplumun kurumlarına karşı yeniden hayata geçirir. Özgürce verdiği kararları özgürce uygulamak ister. Seçim ve tercihleri toplumun kuralları ile çatışmadığı sürece, verdiği kararların ve üzerine düşen görevlerin sorumluluğunu isteyerek üstlenir (Arı, 2018: 118).

Problemleriyle birlikte fırsatlarını bir araya getiren Havighurst'a göre bu dönemde genç bireyin başarması gereken temel gelişimsel görevler şunlardır: Yaşıtlarıyla olgun ilişkiler kurabilmek, cinsiyet rolü edinebilmek, vücudunu kabul etmek ve kullanabilmek, duygusal bağımsızlık-özerklik geliştirmek, evlilik ve aile yaşamına hazırlık, mesleki kariyer edinmek, bir ahlaki değerler sistemi geliştirmek ve toplumsal sorumluluk geliştirmek (Gander ve Gardiner, 2015: 440). **Gençlik döneminde kazanılması gereken bu görevler, gelişim alanları açısından değerlendirildiğinde başat problemin kimlik ile ahlaki gelişim olduğu söylenebilir.** Çünkü Tablo. 1'de görüldüğü üzere gençlik dönemi gelişim görevlerinin her birini, hem kimlik hem de ahlak alanına yerleştirmek mümkündür.

Tablo 1. Gençlik Dönemi Gelişim Görevlerinin Gelişim Alanlarına Göre Sınıflandırılması

Gelişim Görevi	Kimlik Gelişimi	Ahlak Gelişimi
Yaşıtlarıyla olgun ilişkiler kurabilmek	✓	✓
Cinsiyet rolü edinebilmek	✓	✓
Vücudunu kabul etmek ve kullanabilmek	✓	✓
Evlilik ve aile yaşamına hazırlık	✓	✓
Duygusal bağımsızlık-özerklik geliştirmek	✓	✓
Mesleki kariyer edinmek	✓	✓
Bir değerler sistemi geliştirmek	✓	✓
Toplumsal sorumluluk geliştirmek	✓	✓

Genç bireyin kimlik ve ahlak problemini çözmesi noktasında başvurduğu temel dayanakların başında, toplumun benimsediği din ya da din anlayışları gelir. Din veya dini yaşam biçimi, genç bireye toplumla uyum halinde yaşaması için rol model niteliğindeki farklı davranış biçimleri sunarak bir kimlik ve ahlaki değerler edinmesinde önemli görevler üstlenir. Başka bir ifadeyle din, genç bireyin yaşadığı kimlik ve ahlak problemlerine karşılık rol model niteliğindeki hazır davranış kalıpları önermek suretiyle gelişim görevlerini yerine getirmesi noktasında yönlendirici bir etkiye sahiptir. Din öncelikle genç bireyin “kimim ben?”, “niçin yaratıldım?”, “nereden geldim?”, “neden farklıyım?”, “nereye gidiyorum” gibi yaşamın anlamına dair sorularına, cevaplar getirmek suretiyle bir inanç ve değerler sistemi sunar (Bilgin, 2007: 16).

Din, bu inanç ve değerler sistemi doğrultusunda bireye aile, meslek ve diğer toplumsal rolleri üstlenmesi noktasında sorumluluk yükleyerek, yaşadığı bunalımı kanalize eder. Din, genç bireyin aile, meslek ve diğer toplumsal rol girişimlerini kalıcı hale getirmek için sorumluluğu sevgi, saygı, güven, dostluk, dürüstlük gibi kalıcı nitelikteki değerler üzerinde inşa eder. Çünkü dine göre, kısa süreli yaşantılar, genç bireyin kendi rolünü (özünü) kavraması noktasında nihai bir çözüm sunmazlar. Hatta bazen yaşadığı kimlik ve ahlak bunalımını artırabilmektedir. Bu nedenle din, toplumsal

rolleri ve insanın özünü devamlı kılan sevgi, güven ve dürüstlüğe dayalı kalıcı ilişki ve yaşantıları teşvik ederken; toplumsal rollere ve insanın özüne aykırı olan davranışlara karşı çıkmaktadır. Dolayısıyla din, bireyin özerkliğinin ve duygusal bağımsızlığının sınırlarını belirleyerek genç bireyin yaşadığı gerginliği, toplumun değerlerine dayanan makul yaşantılar içerisinde eritecek bir yaşam biçimi (kişilik) sunmaktadır (Çamdibi, 2008).

Dinin bu işlevsel yapısı nedeniyle her toplum, benimsediği din anlayışı doğrultusunda, okul öncesinden başlayarak yükseköğrenime kadar eğitim sistemini düzenler. Türkiye’de yükseköğrenim düzeyinde din eğitimi verilen kurumlar, İlahiyat fakülteleridir. Bu fakültelerin din eğitimi kurumu olması ve öğrenci kitlesinin de gençlerden oluşması nedeniyle, kimlik ve ahlaki gelişim açısından bir laboratuvar işlevi görmektedir. Bu çerçevede düşünülecek olursa, kimlik ve ahlak problemiyle onun referans noktalarından birini oluşturan dini eğitim arasında nasıl bir bağlantı olduğunun ortaya konulması, Din Eğitimi Bilimi açısından dikkate değer bir husustur. Bu nedenle **araştırmamızın temel problemi**, İlahiyat eğitim sürecinin kimlik ve ahlaki yargı gelişimine etkisini ortaya koymaktır.

B. Araştırmanın Konusu

İlahiyatın kendisi öncelikle bir meslek, bir kimlik ve yaşam biçimidir. Söz konusu yaşam biçimini özgün kılan temel etken, araştırma alanı olarak “kutsal” olanı konu edinmesidir. Bu hassas rol nedeniyle İlahiyatın kendisine has hedefleri ve buna bağlı olarak yetiştireceği kişi modeline ilişkin bir yaklaşımı söz konusudur. İlk açılan Ankara İlahiyat Fakültesi’nin kuruluş gerekçesinde, İlahiyatın amacı ve yetiştireceği kişi prototipine yönelik bazı ipuçları görmek mümkündür: *“Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesi’nin kurulması”*

(Ayhan, 1999: 261). Gerekçesinden anlaşılacağı üzere, bu kurumların iki tane amacı bulunmaktadır. Birincisi, batı ülkelerinde olduğu gibi, din mefhumunun sağlam ve bilimsel açıdan ele alınmasını mümkün kılmak. İkincisi, bu anlayışı hakim kılmak için mesleki bilgisi kuvvetli ve düşünce yönünden donanımlı “din adamı” olacak kişilerin yetiştirilmesidir.

YÖK tarafından 1998 yılında yapılan yeniden yapılanma doğrultusunda İlahiyat programının amacı, daha somut olacak şekilde revize edilmiştir. Buna göre, günümüzde de yürürlükte olan bu genel amaç, “*Kur’an’ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme*”; “*genel bir tarih ve kültür bilincine dayalı olarak, ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip, hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen kişiler yetiştirmek*” tir (Yazıcıoğlu, 1999: 2). Yapılan değişikliklerle bu meslekte yetişecek olan kişi, ilahiyatçı olarak tarif edilmektedir. Açıklanan hedeflerle birlikte, İlahiyat Fakültelerinin yetiştirmek istediği kişi profilinin (ilahiyatçı) çerçevesi, genel hatlarıyla açıklığa kavuşmuştur.

İlahiyat Fakülteleri de bu çerçeve doğrultusunda kendilerine bir misyon ve vizyon rolü biçerek, yetiştirecekleri kişi profiline ait bir yeterlilik çerçevesi oluşturmuşlardır. Örnek olması açısından, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin hedeflediği kişi profiline yönelik vizyonu şu şekildedir: “*Kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve bilimsel verilerden yararlanarak problemlere çözüm üretebilen, ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip; hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen, yapıcı eleştirilere ve farklı görüşlere saygı duyan, bilgiyi içselleştirerek kendini geliştirmeye ve erdemli olmaya çaba gösteren, dini mirası özümseyen ve insanlığa yararlı olacak her türlü yeniliğe ve sürekli gelişmeye açık olmanın gerekliliğine inanan, birikimini insanlığa hizmet için toplumla paylaşabilen*

İlahiyatçılar yetiştirmektedir.”¹ İlahiyatın genel hedefleri, belirlenen vizyon ve misyon doğrultusunda, yetiştirmek istediği kişi profiline ait temel özellikleri, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin yeterlilik çerçevesinde ² ele alacak olursak, ilahiyatçının nitelikleri şunlardır:

1-İlahiyatçı, Kur’an’ı referans alan kişidir. Hareket noktası Kur’an olması nedeniyle o, “*Temel dini metinleri anlar.*” (1.yeterlilik), “*İslam bilimlerine ilişkin temel kavramları doğru kullanır*” (2.yeterlilik), “*İslami ilimlerin gelişim süreçleri hakkında analiz yapar*” (3.yeterlilik). Bu beceriler, özünü Kur’an vahyinden alan bir yaşam biçiminin benimsenme gereğidir. Çünkü öğrencinin, dini açıdan değişmez olan bilgilerle kültürlenme sürecine bağlı olarak değişebileni ayırt etmesi, ancak temel dini metinlere dayalı güçlü bir mesleki bilgiyle mümkün olabilmektedir. Ayrıca bu yeterlik, Kur’an’ın öğrenilmesi açısından nazil olduğu dil (Arapça), nazil olan ayetlerin yaşama geçirilmesi (Hadis ve Sünnet), ayetlerin iniş sebepleri (Tefsir) gibi farklı nitelikteki ders ve becerileri içermektedir. Bu nedenle hem günlük hayatta hem de öğretim sürecinde İslam’a ait kavramları, vahyin özüne uygun şekilde kullanmak, ilahiyatçının temel yeterliliklerindendir.

Kur’an referanslı olması ve “*İlahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip*” bir misyon üstlenmesinin doğal sonucu olarak kendisinden “*din hizmetleri, din öğretim ve eğitimi alanlarında görev yapabilme*”si beklenmektedir (12.yeterlilik). Kur’an’ı referans, sadece mesleki bilginin öğrenilmesi veya meslek rolünün icra edilmesi değildir. O, bir ölçüt ve ahlaki davranış biçimidir de. Bu nedenle Müslüman olarak, Kur’an ve Peygamberinin yeme içme, görgü kurallarından sosyal, toplumsal ilişkilere değin belirlediği davranış örüntülerini benimsemek de Kur’an’ı referansın gereğidir.

¹ Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. “Vizyon ve Misyonumuz.” <http://www.divinity.ankara.edu.tr/misyon-ve-vizyon/> (Erişim Tarihi 15.11.2021)

² Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Programı Çıktıları <https://meobs.marmara.edu.tr/ProgramTanitim/ilahiyat-fakultesi/ilahiyat-69-86-0> (Erişim Tarihi 28.11.2021)

Dolayısıyla ev, okul veya toplumsal hayatta adil olmak, insan haklarına saygı göstermek, hoş görül   olmak da Kur'an'ı referansın bir gereğidir.

2-İlahiyatçı, k  lt  rel mirası değerlendirebilen kişidir. İslamiyet, 1400 yılı aşkın bir medeniyet geleneğine dayanmaktadır. Bu nedenle, “*genel bir tarih ve k  lt  r bilincine dayalı olarak...*” “*İslam tarihi, k  lt  r  , sanat ve edebiyatı alanlarındaki birikimi kullanmak*” (4.yeterlilik), İlahiyatın belirlediği kazanımlar arasındadır. Benzer şekilde ilahiyatçı, İslam medeniyeti içerisinde doğup gelişen farklı dini yaşam biçimlerine ilişkin tecr  beye dayanarak, “*Din, mezhep ve  ağdaş dini akımlar hakkında karşılaştırmalar yapar*” (6.yeterlilik). Bu  zellikleri nedeniyle o, dindeki anlayış farklılıklarının sebeplerini irdelemek suretiyle, tarihsel s  re  içerisinde M  sl  manların yaşadığı problemlerden dersler çıkarır. İslam k  lt  r ve medeniyetinde meydana gelen “*sosyal ve k  lt  rel gelişmeler paralelinde milli, dini ve ahlaki değerleri ve erdemleri içselleştirir*” (8.yeterlilik). Ayrıca K  lt  rel miras, Kur'an'ı referansa bağlı olmakla birlikte, farklı yaşam şekillerinin olduğu gelenektir. Dinin doğru anlaşılması ve yorumlanması açısından, ilahiyat  ya hazır bir d  nya g  r  ş   sunar. Bu nedenle, ilahiyat  nın sorumluluklarını yerine getirmesi noktasında, y  nlendirici bir etkiye sahiptir. Din ve k  lt  r  n birbirlerini etki etmeleri dolayısıyla, dinin şekillendiği bu k  lt  r   tanımak, bu k  lt  rden beslenmek ve onu doğru şekilde aktarmak ilahiyat  nın sorumlulukları arasındadır.

3-İlahiyatçı, yaşanan hayatı yorumlayan kişidir. Kur'ani referansa bağlı olarak ortaya çıkan k  lt  rel birikimi  z  msemekle birlikte, hurafelerden arındırılmış yaşam biçiminin   n  ne geçmek için “*Din, bilim ve felsefe alanlarında mevcut birikimi yeniden d  zenler*” (5.yeterlilik). Dolayısıyla toplumsal yapı ve dinin  z  ne aykırı olan ve bu nedenle toplumsal yapıyı tehdit eden batıl yaşam tarzlarıyla m  cadele ederken, toplumsal yapı ve dini yaşama uygun olan gelenek ve g  reneklerin yaşatılmasını sağlar. Bu nedenle ilahiyat  , “*Dini değerlerin toplumda birleştirici, b  t  nleştirici, uzlaştırıcı rol  ne uygun*

davra”nılar geliştirir (10.yeterlilik). İcra ettiği eğitim öğretim etkinlikleri yoluyla, öğrencilerin din üzerinde düşünmelerini sağlayarak, öğrencilerin benimseyeceği dünya görüşünü kendi yaşantıları üzerine inşa edecek bir yaklaşım benimser.

4-İlahiyatçı, problemlere çözüm üretebilen kişidir. İnsan, toplumsal bir varlık olması nedeniyle günlük hayatta farklı problemlerle karşılaşabilmektedir. İslamiyet geleneği sahip olduğu Peygamber, Kutsal Kitap ve buna bağlı olarak içerdiği dua ve ibadet motifleri ile birlikte inşa ettiği ahlaki toplum yapısı, bireyin günlük hayatı anlamlandırması noktasında bir laboratuvar işlemi görmektedir. Bu nedenle, kendisine hazır bir yaşam biçimi ve davranış kalıpları öğretildiğinden, ilahiyatçıdan *“İslam dininin evrensel değerleri ışığında toplumun dini-ahlaki ihtiyaçlarına çözümler üret”*mesi (7.yeterlilik) beklenmektedir. Bu noktadaki en önemli görevi ise, *“bireyin hayatında dinin yerini ve önemini kavratmak”*tır (14.yeterlilik). Evde, okulda, yaşadığı mahallede kendisinin veya çevresindeki insanların yaşadığı problemler karşısında sorumluluk alır. Dinin ilkeleri ve dinin beslendiği kültürün somut örneklerinden hareket ederek, yaşanan zamanın ihtiyaçları doğrultusunda ıslaha yönelik çözüm önerileri getirir.

5-İlahiyatçı, hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen kişidir. Günümüzde bilgi ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler, yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim kurumlarında da sürekli yeniden yapılandırmayı beraberinde getirmektedir. Bu nedenle eğitim öğretim sürecini canlı tutmak için ilahiyatçı, *“bilim ve teknoloji alanındaki çağdaş eğitim-öğretim araç ve gereçlerini kendi alanında kullanabilecek beceriler edinir”* (9.yeterlilik). Mesleğini canlı tutmak adına ise, *“genelde din, özelde İslam, bilim ve kültürü alanında toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde yapılan araştırmaları izler”* (13.yeterlilik), mesleki eğitime yönelik hizmet içi eğitim kurslarına katılır. Bu konuda göstereceği azim ve gayretiyle *“Öğretim ve eğitim hizmetlerinde model olur”* (11.yeterlilik).

Üstlendiği misyon gereği İlahiyatın, yetiştirmek istediği öğrenci profiline ilişkin oldukça idealist olan bu hedefleri gerçekleştirmek için önemli görevleri ve buna bağlı olarak bazı problemleri mevcuttur. Öncelikle, “*dini inancın kendisi bilimsel bir faaliyet olmadığı halde, İlahiyat onu bilimsel yöntem ve araçlardan faydalanarak daha anlaşılır, daha iyi öğretilir hale getirmeye ve günlük hayatta yaşanan problemlerin çözümlenmesine katkıda bulunur hale getirmeye*” çalışmaktadır (Bilgin, 2007: 14-15). Benzer şekilde dini vahyin kendisi evrensel nitelikte olduğu halde, vahyin anlaşılması belirli bir geleneğe, yani insanların onu anlama, uygulama ve yorumlama biçimine dayandığından nakillerin bağlayıcılığı ile tarihsel oluşu arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve yaşanan zaman dilimindeki olaylarla ilişkilendirilmesi (Bilgin, 2007: 15) İlahiyat’ın temel problemlerindendir.

Şüphesiz İlahiyat bu görev ve sorumlulukları, farklı nitelikteki din bilimlerinin icra ettiği ders etkinlikleriyle yürütmektedir. Bununla birlikte İlahiyatın, “*İslam inancının, onu hayatı yorumlayışının, yaşayış biçimleri ile ilgili tavsiyelerinin günümüz dünyasının gerçekleri ve ihtiyaçları ile birlikte nasıl anlaşılacağı ve uygulanacağı*”na yönelik (Bilgin, 2007: 14) yürüttüğü eğitim faaliyetlerinin, öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde nasıl bir etki yarattığı, Din Eğitimi Bilimi’nin ilgi alanlarından birini oluşturmaktadır. İlahiyat öğrencilerinin gelişim evreleri açısından düşünüldüğünde, temel kişi özelliği olarak kimlik ve ahlaki gelişim ön plana çıkar. Bunun için söz konusu iki gelişim alanıyla ilgili yapılan çalışmaları ayrı ayrı ele almak gerekir.

İnsan gelişiminin önemli bir yönünü oluşturan kimlik, farklı disiplinlerce farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte genel olarak bireyin “ben kimim” sorusuna verdiği yanıtı ifade etmektedir (Arkış, 2016: 17; Arı, 2018: 116). İnsanlık tarihinde ben kimim sorusu, her insan için önemli olduğu halde kimlik (kuramsal) anlamında bu konu, literatüre Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramı ile girmiştir. İnsanın gelişimini her birine bir krizin eşlik ettiği sekiz döneme ayıran Erikson, ergenlikle başlayan gençlik

çağında bireyin kimlik duygusuna karşı **kimlik karmaşası kriziyle** karşı karşıya olduğunu dile getirir.

Erikson’a göre (1963; 1964; 1968; 2014) kimlik, umut, sevgi gibi bir duygu durumu olup, temel amacı bireyin çevresinde olup bitenleri anlamlandırması çabasından ve kendisini çevresine kabul ettirme mücadelesinden geçmektedir. Bu duygu, diğer insanlarla geçirilen yaşantıların niteliğine göre sürekli kendisini yenilemekte, farklı gelişim evreleri boyunca öne çıkan diğer duygular içinde anlam bulmaktadır. Bunun için yaşamın her döneminde “ben kimim” sorusuna karşılık, “ben küçük biriyim”, “ben öğrenciyim”, “ben çalışkanım”, “ben anneyim”, “ben doktorum”, “ben dindarım”, “ben insanım” gibi bireyin kendini ifade edebileceği bir dayanak bulmak mümkündür.

Gençlik döneminde birey, yaşadığı bilişsel, fiziksel ve psikososyal değişiklikler nedeniyle kendi bedenine ve kimlik duygusuna ilişkin derin endişeler geliştirir. Çocukluk dönemindeki yaşantı ve tecrübeler bu değişiklikleri anlamlandırmada yetersiz kalır. Bunun için birey, çevresinde olup bitenleri anlamlandırmayı ve kendisini toplum içerisinde bir yere konumlandırmayı temel problem haline getirmektedir. Bu problemin peşinden gitmek sadece bireyin kendisinin istediği bir davranış değildir, bu aynı zamanda toplumun beklentilerine dayanan sosyalleşme sürecinin bir parçasını oluşturur. Çünkü toplum, olgunlaşmaya başlayan genç bireyden yetişkin dünyasına katılması konusunda rol üstlenmesini beklemekte ve bu noktada kendisini yönlendirmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla birey, kendisini kanıtlamak için ben kimim sorusuna cevap vermeyi hem bireysel hem de toplumsal anlamda bir vazife olarak görmektedir. Erikson’a göre (1958; 1964; 1968) genç birey bu problemi aşmak için evlilik (aşk), iş (meslek) ve ideoloji (dünya görüşü) olmak üzere üç alanda arayışa girer. Kimlik krizi, genç bireyin kendisine has bir **kimlik duygusuna** bağlanmasıyla sonuçlanacağı gibi kimliği askıya alma (**moratoryum**), **kimlik karmaşası** yaşama ya da **ters bir kimliğe** bağlanma şeklinde cereyan edebilir.

Bu öngörülerden yola çıkan Marcia (1964; 1966), yaptığı araştırmada gençlerin kimlik krizi karşısındaki durumunun 4 farklı statüde yer aldığını gözlemlemiştir. Buna göre, rolleri araştırıp kendi tercihleri doğrultusunda bir kimliğe bağlananlar **başarılı kimlik**, rolleri araştırmadan anne baba ya da yakınlarının tercihleri doğrultusunda bir kimliğe bağlananlar **ipotekli kimlik**, rolleri araştırdıkları halde bağlanmayı erteleyenler askıya alınmış **(moratoryum) kimlik**, kimlik problemi yaşadığı halde araştırmaya girmeyenler **dağınık kimlik** statüsünde yer alırlar. Statüler sabit olmayıp kültürlenme süreci içerisinde bireyin geçirdiği olumlu yaşantılar sayesinde olumlu statülere geçiş yapılabildiği gibi olumsuz yaşantılar da olumsuz kimlik geliştirmeye sebep olabilmektedir.

İnsanın gelişimin diğer bir yönünü ahlaki gelişim oluşturur. Sosyalleşme sürecinde önemli bir role sahip olan ahlaki gelişim, insanın toplumsallaşmasını sağlayacak inanç, tutum, yetenek ve kişisel özelliklerindeki tüm değişiklikleri içine alır (Şengün, 2015: 2). Birey, bu değişikliklerin büyük bir bölümünü kültürlenme sürecinde elde eder. İlk başta çocuklara anne babaları tarafından yapmaları veya yapmamaları gereken davranışların öğretilmesi şeklinde kurallar vasıtasıyla anlamlandırılan ahlak, gençlik döneminde, bireyin yaşadığı değişimlere bağlı olarak kendi vicdanının (özgür iradesinin) sesi olmakta, doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü birbirinden ayırt eden belirli prensiplere göre yaşamak, birey açısından temel vazife haline gelmektedir.

Geçmiş insanlık tarihi kadar eski olan ahlak konusu, kuramsal olarak yüzyıllarca filozoflar tarafından “iyi” problemi olarak ele alınmıştır. Sokrates ile başlayan kuramsal tartışma Platon ve Aristo ile devam etmiş Kant ile zirve noktasına ulaşmış, ahlaki olanın temel esasları belirlenmeye çalışılmıştır. Bilimlerin felsefeden ayrılmaya başladığı 20. yüzyıldan itibaren ahlak konusu, ilk olarak psikologlarca ele alınmaya başlanmıştır. Konuya bilimsel perspektiften yaklaşan ilk kişi ise Jean Piaget olmuştur.

Ahlaki, bilişsel bir yaklaşımla ele alan Piaget'e göre (1965; 2015) bireyin toplumsal rol ve beklentileri yerine getirmesi, çevreye uyum sağlaması başka bir ifadeyle kendisi ile çevresi arasında denge sağlaması zihinsel işlem becerisine bağlıdır. Doğuştan her insanda mevcut olan bu dengeleme eğilimi sayesinde birey, çevresinde olup bitenleri anlamlandırırken farklı zihinsel işlem becerilerine başvurur. İşlem yapma becerisi geliştikçe bireyin çevreye uyum sağlaması kolaylaşır. Oyun oynayan çocukları gözlemleyen Piaget, çocukların oyun kurallarını anlamlandırırken yaptıkları işlem yapma biçimlerinden hareketle ahlaki gelişimi; **başkalarına bağlılık** ve **özerk** olmak üzere iki evreye ayırır. Bağımlı evrede çocuk için kurallar, büyükler tarafından emredilen ve uyulması gereken kutsal nitelikteki dengeleme mekanizmalarıdır. Soyut işlem becerisinin geliştiği özerk dönem ise çocuğun, kuralların gerçek anlamını kavradığı, kurallara uymak ile toplumsal yaşam arasındaki ilişkinin farkına vardığı bir anlayışa dönüşür. Dolayısıyla oyun içerisindeki olaylar, niyet ve sonuçları açısından birlikte irdelendiği bir dengeleme anlayışı içerisinde değerlendirilir.

Piaget'in dengeleme işlemlerini esas alarak, adalet problemleri eşliğinde hazırladığı öykülerde, çocuklarla beraber ergen ve yetişkinlerin ahlaki yargılamalarına odaklanan Kohlberg'in, ahlaki gelişimle ilgili günümüzdeki en kapsamlı çalışmayı ortaya attığı söylenebilir. Kohlberg'e göre (1981a; 1984a; 1987) insanlar, gelenek-görenek, din-ideoloji, hayat tarzı gibi farklı kültürel kodlara sahip oldukları halde hepsi adalet, eşitlik, sevgi, saygı, özgürlük gibi aynı temel insan hakları kavramlarını kullanırlar. Bunun için ahlakın evrensel bir karakter olduğu tezini savunur ve ahlaki, **adalet (hakkaniyet) ilkesiyle** açıklar. Piaget ile aynı görüşü benimseyen Kohlberg'e göre birey, sosyal hayatta kendi istek ve beklentileri ile toplumdaki diğer insanların istek ve beklentileri arasında denge yani hakkaniyet sağlamak münasebetiyle hayatını düzenler. Hakkaniyetin olmadığı her durumda ya bireyin kendisi ya da diğer insanlar dengesizlik

yaşar, herkes kendi hakları hakkında endişe geliştirir. Adalet duygusu herkesin hakkını gözeterek bireyin yaşadığı çevreye uyumunu sağlar.

Rol alma süreci içerisinde birey, sorumluluk aldıkça başkalarının hakları hakkında gittikçe artan bir endişe anlayışı geliştirir. Başka bir ifadeyle ahlaki açıdan bilinçlendikçe daha çok insanın hakkını gözetmek ahlakın hakkaniyetini (vicdan) ifade eder. Dolayısıyla hakkaniyet ilk başta bireyin kendi haklarını öncelerken, daha sonra yakınlarının haklarını, ondan sonra yaşadığı toplumdaki insanların haklarını ve en son olarak bütün insanların haklarını önceleyecek şekilde belirli aşamalardan **(altı aşamadan)** geçer.

Altıncı aşamaya ulaşana kadar dünyadaki her bireyin aynı aşamaları takip ettiğini belirten Kohlberg'e göre, bireyin bir üst aşamaya ulaşması, geçirdiği yaşantılara bağlıdır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Buna göre yaşadığı ortamın adil olması, insani değerlere hassasiyet gösterilmesi ve adil olanın tartışılması, bireyin ahlaki gelişimine olumlu katkı yaptığı gibi, yaşadığı ortamda haksızlıkların bulunması, insani değerlerin çiğnenmesi ve bunların görmezden gelinmesi, bireyin ahlaki gelişimini olumsuz yönde etkiler. Dolayısıyla adalet duygusu olarak ahlak, adil bir atmosferin eşlik ettiği kültürlenme süreci içerisinde kendisine bir olumlu yön tayin edebilmektedir.

Marcia ve Kohlberg'in bireyin gelişimine yönelik yaptıkları araştırmaların önemi açısından düşünülecek olursa **araştırmamızın konusu**, İlahiyat öğrencilerinin kimlik gelişimlerini, Marcia'nın Kimlik Statüleri perspektifinden; ahlaki gelişimlerini ise Kohlberg'in bilişsel gelişim yaklaşımı açısından ele alarak din eğitimi süreci açısından karşılaştırmaktır.

C. Araştırmanın Amacı

Kimlik duygusunun kazanımı ile ahlaki özerkliğin elde edilmesi ergenlik döneminin bitişini ve yetişkinlik evresine geçişi temsil etmektedir (Çelen, 2011). Sağlıklı bir yetişkin kimliği ile özerk bir ahlaki yargı yeteneği edinmek, bireyin kendisi

için olduğu kadar toplumsal açıdan da büyük önem taşıtmaktadır. Kim olduğu, hangi değerlere sahip olduğu, yaşamdan neler beklediği, toplumdaki ahlaki problemlere nasıl yaklaştığı, ilgi ve yeteneklerinin neler olduğu vb. sorularına yanıt arayan gençlerin yetiştikleri sosyal çevreden ve aldıkları eğitimden bağımsız olarak bu problemlere cevap vermeleri mümkün değildir. Dolayısıyla İlahiyat ğrencileri açısından, kimlik ve ahlaki gelişimlerini etkileyen önemli bir faktörün de, aldıkları din eğitiminin olduğu sylenabilir. Bunun için **araştırmanın temel amacı**, hazırlık ve son sınıf öğrencilerini kimlik statüleri ve ahlaki yargı yeteneği açısından karşılaştırmak suretiyle, İlahiyat eğitim sürecinin kimlik ve ahlaki yargı gelişimine olan etkisini tespit etmektir. Bu ana amaç altında araştırmanın diğer amaçları ise, şu şekilde sıralanabilir:

- Kimlik statüleri ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmek ve bunu Eğitim ve Din Eğitimi Bilimi açısından değerlendirmek.
- Öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, düzenli bir işte çalışıp çalışmadıkları, sosyo ekonomik durumları, aile tipleri, dini bilgilerini en çok aldıkları yer, mezun oldukları lise, okuduğu bölümden memnun olma düzeyleri ve İlahiyat Fakültesi tercih sebeplerine göre, kimlik statüleri ile ahlaki yargı yetenek puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve bunu Eğitim ve Din Eğitimi Bilimi açısından değerlendirmek.

D. Araştırmanın nemi

Din eğitimi literatüründe gençlik dönemi bireyin gelişimi ve eğitimi konusunda Erikson'un ortaya koyduğu kimlik gelişimine sık sık atıf yapılmaktadır (Kula, 1986; 2001; Yaparel, 1987; Mehmedoğlu, 1999; 2004; Hökelekli, 2003; 2009; Kaplan, 2007; Gürses ve Klavuz, 2011; Köylü, 2014; Pakdemirli, 2015). Ancak kimliğin llebilirliği

esas ı üzerine inşa edilen kimlik statüleri yaklaşımına dair Ayten (2012)'in 12-24 yaş aralığındaki gençler üzerinde yaptığı araştırma dışında, İlahiyat alanında bu konuda herhangi bir alan araştırmasına rastlanmamıştır. Halbuki Din Eğitimi Bilimi ile ortak özelliklere sahip olan Eğitim Bilimleri alanında, kimlik statülerine ilişkin yapılmış birçok kuramsal araştırma bulunmaktadır. Ayrıca Erikson, kimliğin önemli bir yönünün din ve ideoloji olduğunu belirtmekte, din ve ideolojinin kimlik gelişimine ilişkin rolünü belirlemek için Martin Luther (Erikson, 1958) ve Mahatma Gandhi'nin (Erikson, 1993) hayatını ayrı ayrı kaleme almaktadır.

Dinin kendisinin bir ahlak ve değer sistemi olması nedeniyle ahlak konusu, Din Eğitimi Bilimi açısından üzerinde çok tartışma yapılan konulardan biridir. İlahiyat camiasında bu alanda yapılan alan araştırmalarının hemen hepsi teorik olarak Kohlberg'e atıf yapmakla beraber büyük bölümü (şengün, 2003; 2008; Akınal, 2013; Demirci, 2014; Aktaş ve Kartopu, 2016; Bayraktar, 2019) ahlakın ölçülmesi noktasında Kohlberg'in anlayışını bir tarafa bırakmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar içerisinde İlahiyat Fakülteleri özelinde eğitim sürecini esas alan herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. Halbuki Kohlberg (1975b; 1986), ahlaki gelişim modelini adil toplum cemiyeti adını verdiği eğitim kurumlarında uygulayarak, bireyin daha üst düzeydeki bir ahlaki aşamaya ulaşmasının ancak belirli bir eğitim süreci içerisinde mümkün olabileceğine dikkat çekmektedir.

Kimlik ve ahlaki yargıya dair bu iki husus, din eğitimi açısından önem arz etmektedir. Bunun için din eğitimi sürecini esas alan bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca bireyin dünya görüşünün şekillenmesi ve kendisini gerçekleştirmesi noktasında önemli bir rolü olan din (Pakdemirli, 2015: 53) ile kimlik gelişimi arasında nasıl bir ilişki olduğu ve din eğitimi sürecinde bireyin kimlik gelişiminde yaşanan değişikliklerin tespiti önem arz etmektedir.

Batıda kimlik statüleri ile ahlaki yargı yeteneğinin bir arada değerlendirildiği birçok araştırma³ yapıldığı halde, Türkiye’de Eğitim Bilimleri ve İlahiyat alanında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kimlik statüleri ile ahlak gelişimini birlikte ele alan herhangi bir alan araştırmasının olmayışı, araştırmamızı önemli kılan ikinci önemli husustur. Araştırmayı önemli kılan diğer faktörler şöyle sıralanabilir:

Din eğitiminde öğrencilerin kimlik statüleri ile ahlaki yargı yetenekleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi, gençlik dönemi din eğitimi sorunlarının çözümlemesine katkı sunacak veriler elde edilmesini sağlayacaktır.

Çalışma ile yüksek din eğitiminin duyuşsal (kimlik gelişim) ve bilişsel (ahlaki gelişim) hedefleri açısından değerlendirme imkanı sağlayacak olması alandaki program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Gençliğin bireyin değer ve anlam arayışının yoğun şekilde yaşandığı, aynı zamanda inanç esaslarının eleştirel bir yaklaşımla ele alındığı bir dönem olması nedeniyle çalışma, başta din eğitimi olmak üzere eğitim bilimleri, din psikolojisi, din sosyolojisi, vb. alanlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

³ Yapılan çalışmaların bazıları s. 293-294’te tartışılmıştır.

1. BÖLÜM: TEORİK ÇERÇEVE

1.1. Kimlik Gelişimi

1.1.1. Kimlik

Kimlik kavramı, günümüz dünyasında popüler bir kavram olmasına karşın, akademik camiada kavramın tanımı ve sınıflandırılması konusunda fikir birliği yoktur (Karaduman, 2010: 2886; Yapıcı, 2006: 211; 2016: 41). Kavram; fiziksel, zihinsel, psikolojik ve toplumsal özellikleri içerdiğinden (Erikson, 1968; 2014) geniş bir yelpazede değerlendirilmektedir. Etnik ya da kültürel anlamda grupların taleplerini, küreselleşme anlamında kimlikçi kapanmalardan, kimliksel direnişlerden; modernleşmeye karşı tepkiler anlamında eski kimliklere dönüşlerden söz edilmektedir. Psikolojik anlamda ise, gençlik döneminde yaşanan kimlik krizinden, kimlik edinme sürecinde gençlerin hangi tarz davranışlar sergilediklerinden söz edilmektedir (Morsünbül, 2011: 11). Dolayısıyla kimlik, içinde farklı problemleri barındıran, uğrunda çeşitli mücadeleler verilen dinamik bir yapıdır. Bu yapının merkezinde ise bireyin kendisini ne olarak tanımladığı (benlik) ve nasıl konumlandığı (kimlik) büyük bir öneme sahiptir.

Türk dil kurumuna göre benlik “*bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey, kendilik, şahsiyet*” şeklinde ifade edilmektedir. Kimlik ise “*toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan belirti, nitelik ve özelliklerle, birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü; kimlik olduğunu tanılayan belge, hüviyet; herhangi bir nesneyi belirlemeye yarayan özelliklerin bütünü*” olarak ifade edilmektedir (www.tdk.gov.tr., Erişim tarihi: 10 Nisan 2019). Benlik, daha çok kişinin kendisine odaklanan, kişiyi özelliklerine göre tanımlayan, kişiyi diğer kişilerden ayırt eden ve kişiler arası farklılıkları vurgulayan bir kavramken; kimlik, bireyin toplumsal özelliklerine odaklanan ve kişinin toplum içindeki belirli konumlarıyla ilgili bir kavramdır (Hortaçsu, 2007: 11; Polat, 2016: 171; Yapıcı, 2006: 211; 2016: 41).

Dolayısı ile benliğin tanımı kişinin kendisine odaklanmışken, kimliğin tanımı ötekine göre yapılmakta ve bireyin kendisini nasıl tanımladığı ve nereye konumladığını ifade etmektedir.

Kimliğin tanımı öteki üzerinden inşa edildiği için, benzerlik ve farklılık olmak üzere iki karşılaştırmayı içermektedir. Benzerlik ve farklılığın, biri olmadan diğerinin anlamı yoktur ve kimlik ikisini de kapsamaktadır (Jenkins, 2016: 21). Çünkü öteki kavramı, bireye kendisinden olmayanı, kendisinden farklı olanı çağrıştırmakta ve bireyi öteki karşısında bir yere oturtmaktadır. Bununla birlikte bireyin, öteki karşısında kendisini başka bir nesne ya da biriyle özdeşleştirerek yerini ve konumunu belirlemekte veya bağdaştırmaktadır (Karaduman, 2010: 2889; Jenkins, 2016: 19; Yapıcı, 2006: 211; 2016: 41). Bunun için tarihte yaşanan mücadeleler daima benzerlik ve farklılık, yani kendi kimliğini devam ettirme, ötekini yok etme üzerine yapılmakta sahip olunan kimliğin yaşatılması amaçlanmaktadır.

Benlik ve kimlik arasındaki dinamik ilişkiden dolayı her insanın bireysel ve sosyal olmak üzere iki tür kimliğe sahip olduğundan söz edilmektedir. Buna göre biricik olma duygusuna dayanan şahsi kimlik, bireyin psikolojik özelliklerine, bedensel ve zihinsel kapasiteleri gibi özel vasıflarına işaret etmektedir. Sosyal kimlik ise bireyin dinî, etnik, kültürel, siyasal, sosyal, ekonomik vb. gruplardaki üyelikleri ile ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır (Yapıcı ve Yıldırım, 2003: 122).

Psikologlar daha çok benlik kavramına odaklanırken, sosyologlar kimlik kavramına odaklanmaktadır. Ancak kimlikle ilgili yapılan bütün tanımlama ve açıklamalar bir şekilde Erik Erikson'un açıklamalarını esas almakta ve Erikson'un kuramına göndermede bulunmaktadır (Atak, 2011: 166). Erikson ise kuramı için "Psikososyal" tabirini kullanarak kimliğin psikolojik ve sosyal öğeleri içeren bir yapı olduğunu ortaya koymuştur (Erikson, 1963; 1968; 2014). Buna göre Erikson'un psikososyal kimliği, büyük oranda içe dönük psikolojik bir yapı iken, bir grubun

değerlerle özdeşleşmesine bağlı sağlıklı bir kimliğe ulaşmasından dolayı, toplumsal bir boyut da ihtiva etmektedir (Greil ve Davidman, 2016: 5).

Erikson kimlikle ilgili olarak, **ben** (I), **kendi** (self), **benlik** (ego), **benlik kimliği** (ego identity), **kimlik duygusu** (sense of identity), **kimlik krizi/bunalımı** (identity crisis), **kişisel kimlik** (personal-individual identity) ve **toplumsal kimlik** (social identity) terimlerini kullandığı halde kimliğin tanımını yapmamış, bu kavramlarla kimliğin özelliklerini aktarmayı tercih etmiştir (Erikson, 1963; 1964; 1968; 1984; 2014).

Erikson, bireyin **kendisi** (self) hakkında bilinçli bir algı ve düşünceye sahip olmasını, yani kendisini çevreden bağımsız bir birey olarak algılamasını, **ben** (I) olarak ifade etmektedir. Bu yapı, bireyin kendisi hakkında fiziksel, ruhsal, zihinsel, toplumsal vb. yönden bilincinde oluşmuş bir şemadır (Erikson, 1968: 216-221). Erikson “ben”in bireyin hayatındaki yansıması için **kimlik duygusu** (sense of identity) ifadesini kullanmaktadır. Bu duygunun ne kadar hassas bir özelliğe sahip olduğunu vurgulamak için bireyin kendisini “*kendi bedeninde, kendi evinde hissetmesi, nereye doğru gidiyor olduğunu bilmesi ve kendisi için önemli olan insanların onu olduğu gibi kabul ettiği duygu*” (Erikson, 1968: 165) şeklinde ifade etmektedir.

Erikson’a göre kimlik duygusu, bir benliğe sahip olmanın yanında bireyin kendisine has bir yaşam felsefesi veya dünya görüşüne sahip olmasını ve bu felsefe veya ideolojiye göre davranış tarzlarını benimsemesini ifade etmektedir (Erikson, 1963, 1964; 2014). Bu duygu, “*bedensel duyularımızla, beden imajımızla, anılarımızla, amaçlarımızla, değer yargılarımızla ve yaşadıklarımızla olduğu kadar, ait olduğumuz cinsiyet, etnik köken, yaş, cinsiyet, statü, vb. gibi toplumsal konumumuzla ve başkalarının bize ne gözle baktığına ilişkin inançlarımızla şekillenir*” (Budak, 2009: 432). Kısaca kimlik duygusu “*bireyin kendini yaşayışından, yani birey olarak tek, benzersiz ve kendine özgü bir tarz içinde var olduğunu ve bu tarzın süreklilik gösterdiğini*” içselleştirmeyi ifade etmektedir (Dereboy, 1993: 9).

Erikson'un kimlik kavramını açıklamak için kullandığı kavramlardan ikisi de **ego** (benlik) ve **ego kimliği** (benlik kimliği) terimleridir. Erikson'a göre, bireyin kendisine ilişkin bilinçdışı işlevselliğin yer aldığı kavram ego'dur (Erikson, 1963; 1964). Ego'nun temel işlevi gözlemlemek ve sentezlemektir. Ego, bireyin inançlarını, duygularını, düşüncelerini, dürtülerini, anılarını vb. sürekli elekten geçirip sentezleyen içsel bir yapıdır. Bu yapı, bireyin günlük hayatta tutarlı bir yaşam sürmesini sağlamaktadır. Birey, hayatında karşılaştığı problemleri ego'nun sahip olduğu birbiriyle tutarlı, uyumlu fonksiyonları sayesinde çözmektedir (Erikson, 1968: 218). Başka bir ifade ile ego, bireyin geçmişi, şimdiki anı ve geleceği arasında köprü kurmaktadır. Buna göre bireyin geçmiş yaşantıları, günlük hayatta değişen sosyal rolleri, egonun tutarlı fonksiyonları ile yeniden yapılandırılması ile ego kimliği oluşur. Ego kimliği bireyin geçmiş tecrübelerini barındıran, şimdiki anını anlamlandıran ve geleceğe de yön verecek nitelikte son derece kompleks bir yapıya sahiptir (Erikson, 1963; 1964; 1968; 2014).

Erikson'un kimlikle ilgili kullandığı diğer iki kavram olan kişisel kimlik ve toplumsal kimlik kavramları, psikososyal olarak ifade edilen kimlik duygusunun farklı boyutlarına işaret etmektedir. **Kişisel kimlik** (personal-individual identity) bireyin geçmiş yaşantıları ile şimdiki tecrübelerini kendi bakış açısına göre yapılandırıp değişmez bir benliğe sahip olduğunun farkına varmasıdır (Erikson, 1963; 1964). Yaşam döngüsü içerisinde bireyin beden imajı, düşünceleri, duyguları, davranışları daha da önemlisi toplumsal rolleri de sürekli değişmekte, ancak birey, sürekli aynı kişi olarak kaldığını duyumsamaktadır. Diğer bir ifadeyle zaman içerisinde yaşadığı değişimlerin ve üstlendiği rollerin ötesinde sürekli var olan ve onu kendisi yapan değişmez bir benliğe sahip olduğunun farkındadır (Dereboy, 1993: 10). Erikson'un ifadesiyle birey, değişen zamana rağmen aynı kaynaktan geldiği için aynı kalan ve süreklilik gösteren kişisel bir kimlik duygusuna sahiptir (Erikson, 1968).

Erikson'a göre kimlik duygusunun önemli bir özelliği de **toplumsal** (social identity) bir boyuta sahip olmasıdır (Erikson, 1963; 1964; 1968). Buna göre birey, sadece kendi bakış açısından değil, başkasının gözünden de aynı olan ve süreklilik gösteren bir benliğe sahip olup olmadığını günlük hayatta tecrübe etmektedir. Farklı bir şekilde izah edecek olursak; birey günlük hayatta kendisine yakın hissettiği her insanın düşüncesinde, kendisiyle ilgili farklı bilgiler olmasına rağmen, hepsinin bir noktada kesiştiğini, bütün bilgilerin kendisine ait olduğunu yani bireyin kendi benliğini yansıttığı tecrübesini edinmektedir (Dereboy, 1993: 11-12). Dolayısıyla birey, toplumun gözünden de aynı kaynaktan gelen ve süreklilik gösteren bir kimlik duygusu geliştirir.

Erikson'a göre **benlik** (ego), yaşam boyunca gelişen ve değişen bir özelliğe sahiptir. Gençlik dönemine ait temel benlik görevi ise kimlik duygusunun kazanılmasıdır. Zira bu dönemde birey, daha önce karşılaşmadığı bir fırtınaya yakalanmakta; fiziksel, zihinsel, duygusal yönden sarsıntılar geçirmektedir. Ego kimliği çocukluk döneminden getirdiği çocuksu rolleri, yeni hayatı ile bütünleştirmede sıkıntılar yaşamaktadır (Erikson, 1963; 1968; 2014). Dolayısıyla bireyin kendisini ne olarak tanımladığı ve nasıl konumlandığı meselesi, yani kimlik edinme duygusu gençler açısından bir krize, bir bunalıma (identity crisis) dönüşmektedir. Erikson'a göre gençler, kriz veya bunalımdan kurtulmak için evlilik, iş ve ideoloji (dünya görüşü) olmak üzere üç alanda kimlik arayışına girmektedirler (Erikson, 1968).

Yukarıda yapılan bütün açıklamalardan anlaşılacağı üzere bireyin kendisini ne olarak tanımladığı (benlik) ve nasıl konumlandığı (kimlik) kavramları son derece soyut ve karmaşık özellikler barındırmaktadır. Erikson'un konuyu somutlaştırmak için kullandığı kavramlar ve yaptığı açıklamalar biraz soyut ve dağınıklık içerse de şu tespitleri yapmak mümkündür:

1-Kimlik kavramının merkezinde benlik kavramı yer almaktadır. Erikson kimliği, benlik üzerine inşa etmektedir.

2-Kimlik, insanın günlük yaşantıları sonucu edindiği bir duygudur.

3-Kimlik duygusunun hem bireysel hem de toplumsal özellikleri bulunmaktadır.

4-Kimlik duygusunun kazanılması açısından gençlik dönemi kritik öneme sahiptir.

1.1.2. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Erikson, Freud'un 5 aşamadan oluşan ve fiziksel gelişimin tamamlandığı ergenlik dönemi ile sınırlandırdığı kişilik gelişimini, insanın bütün hayatını kapsayacak şekilde genişleterek 8 aşamalı bir yaklaşım benimsemiştir. Erikson 8 aşamalı psikososyal kuramını, aşamalı oluşum ilkesine dayandırmaktadır. Bunun için kuramın anlaşılması noktasında bu ilkeyi ele almak gerekmektedir.

Aşamalı oluşum ilkesi: Erikson, kuramını embriyolojiden ödünç alındığını belirttiği aşamalı oluşum (epigenesis) ilkesine dayandırır. Bu kavram, döllenmiş yumurta hücresinin, anne karnındaki gelişimine ilişkin temel prensibi açıklar. Buna göre, organizmanın gelişip büyümesi için gerekli olan bütün doku ve organlar, ilk başta bu hücrede vardır. Her doku veya organ zamanı geldiğinde, yani olgunlaştığında ayrışıp gelişmeye başlar. Gelişimini tamamlayan her doku veya organ, kendisinden sonra başlayacak ayrışma ya da olgunlaşma basamağına da zemin oluşturur. Zamanında gelişmeyen her doku veya organın gelişiminde aksamalar oluşur. Bir organ veya dokudaki aksama, sadece kendi varlığını etkilemez. Aynı şekilde kendisinden sonra olgunlaşacak doku ve organların normal gelişimini de tehlikeye atar (Erikson, 1968: 92-93; 2014: 47-55; Dereboy, 1993: 75-76).

Aşamalı oluşum ilkesinden hareketle Erikson, insan gelişiminin, zamanı geldikçe birbiri üzerine inşa edilen ve her birinde bir kriz veya bunalımın eşlik ettiği 8 dönemde gerçekleştiğini iddia eder (Erikson, 1963; 1964; 1968; 1984). Dönemlerin değişmez bir sıralamaya ve evrensel özelliklere sahip olduğunu belirten Erikson, her dönemin

kendisine has bazı özellikler içerdığını ifade etmektedir. Aşağıda ilk önce dönemlere ait temel özelliklerin yer aldığı aşamalı oluşum çizelgesi (bkz., Tablo. 2) sunulmuş, daha sonra Erikson'un her döneme ilişkin görüşleri çizelge doğrultusunda sırayla ele alınmıştır. Dönemler ele alınırken, Erikson'un her insanda doğuştan potansiyel olarak yer aldığını iddia ettiği kimlik duygusunun, nasıl bir süreçten geçtiği konusu ise asıl ilgi odağımızı oluşturmuştur. Ayrıca Erikson, kimlik duygusunu 5. döneme denk gelen gençlik dönemiyle ilişkilendirdiğinden ve aşamalı oluşum çizelgesinde diğer üç aşamaya ilişkin kimlik duygusuna yer vermediği için diğer üç aşama ele alınmamıştır.

Tablo 2. Aşamalı Oluşum Çizelgesi

Yaşlılık VIII								Benlik Bütünlüğü Bıkkınlık BİLGELİK
Yetişkinlik VII							Üretkenlik Durağanlık İÇTENLİKLİ İLĞİ	
İlk Yetişkinlik VI						Yakınlık Kurma Yalnızlık SEVGİ		
Ergenlik (Gençlik) V	Zamanı Kavrama Zaman Karmaşası	Kendinden Emin Olma Kendiyle Uğraşma	Rol Girişimi Rol Saplanması	Çıraklık Çalışma Felci	Kimlik Kimlik Karmaşası BAĞLILIK			
Okul Çağı IV				İş Yapıcılık Aşağılık Duygusu YETERLİLİK	Sorumluluk Alma İşe Yaramazlık Duygusu			
Oyun Çağı III			Girişim Suçluluk AMAC		Rol Aşinalığı Rol Reddi			
Erken Çocukluk II		Özerklik Utanç ve Şüphe İRİADE			Kendisi Gibi Olma Kendinden Kuşku			
Bebeklik I	Güven Güvensizlik UMUT				Karşılıklı Benimseme İçe Kapanma			

Kaynak: Erikson, 1968: 94; 2014: 92; Dereboy, 1993: 72.

1.1.2.1. Temel Güvene Karşı Temel Güvensizlik: Umut

Erikson’a göre yaşamın ilk yılında tamamen çevresine bağımlı olan bebeklerde yeşermesi gereken duygu, **temel güven duygusu** (sense of basic trust)’dur (Erikson, 1968: 96). Bu duygunun kökü, bebeğin annesi ile geçirdiği deneyimlerde yatmaktadır. Bebeğin annesine en çok ihtiyaç duyduğu durumlarda yalnız kalması ve ihtiyaçlarının giderilmediği durumlarda ise **güvensizlik duygusu** (basic mistrust) bebeği sarmalamaktadır (Erikson, 1968: 97-105; Gençtan, 2012: 94). Dolayısıyla bebek, günlük hayatta güven ve güvensizlik duygularını birlikte tecrübe etmektedir.

Erikson’a göre, bebeğin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmaması sonucu geliştirdiği güven ve güvensizlik arasındaki çatışma, bebekte **umut** (hope) duygusunun yeşermesini sağlar (Erikson, 1964:116-118). Umut, bebeği tedirginlikten kurtardığı gibi, güvensizlik duygusuyla mücadele etmeyi de kolaylaştırır. İlk başta, anne-bebek arasındaki yakın ilişkisinden çıkarılan “umut”, aşamalı oluşum ilkesi gereği zamanla çocuğun bütün yaşamında kendisini gösterir. Bu duygu, çocuğun geleceğe hatta yaşamdan sonraki hayata da umutla bakmasını sağlar (Erikson, 1963; 1984; 2014). Umut yitirildiği zaman bireyin yaşama isteği sona erer, mücadeleden vazgeçer, hayat son bulur. Günlük hayatta umudunu yitirip ölüme boyun eğen insanlar, bu durumun en somut örneklerini oluşturur (Erikson, 2014: 159).

Erikson, bu dönemden çıkarılan kimlik duygusunu şöyle ifade etmektedir: “*Sahip olduğum ve başkalarına verdiğim umut neyse ben oyum*” (Erikson, 1968: 107). Erikson’a göre bu duygu, gençlik döneminde bireyin yakın ilişkilerinde **karşılıklı** (mutuality) benimseme yaşantısının yani vefanın benimsenmesi noktasında bir harç işlevini görmektedir. (Erikson, 1968: 96). Diğer taraftan bebekte güvensizlik duygusunun hakim olması gençlik döneminde yakın ilişkilerinde güvenmeme yaşantısının özümsemesine sebep olacaktır. Bu durum, gençte toplumdan **soyutlanma**

(isolation), **içe kapanma** (autistic) duygularının üstün gelmesi noktasında ilk adımı oluşturur (Erikson, 1968: 94; Dereboy, 1993: 80).

Yakın ilişkilerde olduğu gibi, bebeklik döneminde kazanılan güven ya da güvensizlik duygusu, gencin din ve dünya görüşüne nasıl bir bağlılık veya vefa geliştireceğine ilişkin önemli ipuçları içermektedir. Buna göre, güven duygusunun egemen olduğu gençlerin, din ve ideoloji ile olan ilişkileri, karşılıklılık ilkesi doğrultusunda şekillenmektedir. Güven duygusu gereği gençler, bağlılık geliştirdikleri inanç ya da ideolojinin ilkelerini benimsemekte, hayat tarzlarını buna göre düzenlemekte fazla sıkıntı yaşamazlar. Ayrıca inandıkları din veya ideolojinin kendileri açısından en uygun yaşam tarzı sunduğu noktasında da fazla şüpheli olmazlar. Diğer taraftan bebeklik döneminde güvensizlik duygusunun hakim olması durumunda, söz konusu bireyler gençliğinde bir din veya ideolojiye bağlanma noktasında şüpheler geliştirebileceği gibi, bağlandığı din ve ideolojinin ilke ve değerlerini yerine getirme noktasında tutarsız davranışlar sergileyebilirler (Erikson, 1963; 1964; 1968; 1984; 2014).

1.1.2.2. Özerkliğe Karşı Utanç ve Kuşku: İrade

Erikson, 1 yaşından 3 yaşına kadar çocuğun kendi beden kontrolünü sağlaması noktasında, içindeki eğilimler ile çevresindekilerin taleplerini bir araya getirip harmanlamasını, yani çevresi ile uyumlu olacak şekilde kendi denetimini kendi ellerine almasını **özerklik** (autonomy) duygusu olarak ifade etmektedir (Erikson, 1968: 107-114). Anne babanın, bu dönemde, çocuğu aşırı koruyup kollaması, çocuğun kendi iradesini oluşturması noktasında bir engel işlevi görerek çocuğu bağımlı bir konuma sokar (Erikson, 1963: 243-246). Diğer taraftan, anne babanın katı kural ve yaptırımları, bağırıp çağırma, sevgiden mahrum bırakma gibi manevi cezaları da çocuğun irade girişimlerine ket vurmaktadır (Arı, 2018: 78).

Erikson'a göre çocuğun, kendi iradesini ortaya koyamadığı bu durumlarda geliştireceği tepkiler ise **kuşku ve utançtır** (Doubt and shame). (Erikson, 1968: 107-114). Erikson, çocuğun özdenetimini sağlamak için yaptığı özerklik girişimleri ile yaşadığı utanç ve kuşku duyguları arasındaki çatışmadan elde edilen yaşamsal gücü, **irade** (will) olarak ifade eder (Erikson, 1964: 118). Bu dönemden çıkarılan kimlik duygusunu ise, “*özgür irademle isteyebildiğim neyse ben oyum*” şeklinde ifade etmektedir (Erikson, 1968: 114).

Erikson'a göre, bu dönemde özerklik duygusunun üstün gelmesi durumunda, gençlik dönemine yansıması **kendinden emin olma** (self certainty) yaşantısıdır (Erikson, 1968: 183). Bu yaşantı gencin günlük hayatta ailesinden ve çevreden bağımsız bir şekilde hareket etmesini, yani kendisine ait bir kimlik duygusu geliştirme konusunda kendisinden emin olmasını, olmak istediği kişi olacağına dair özgüveni ifade eder. Bu dönemdeki çatışmadan utanç ve kuşku duygularının başat gelmesi durumunda, gençlik dönemine yansıması **kendiyle uğraşma** (self consciousness) yaşantısıdır (Erikson, 1968: 94). Bu yaşantı, gencin bağımsız bir kimlik duygusu geliştirmek için, kendisinin yeterli olup olmadığı konusunda **içinde endişe taşımasını** (self doubt) ifade eder.

1.1.2.3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk: Amaç

Vicdan duygusunun ortaya çıktığı, cinsiyet farklılıklarının öğrenildiği ve yetişkin rollerinin keşfedildiği bu dönem, üç yaşından altı yaşına kadar olan süreci kapsamaktadır (Erikson, 1984: 17-19; 2014: 120). Erikson'a göre çocuğun toplumsal rolleri araştırma ve **rol denemelerinde** (role experimentation) bulunması noktasında yetişkinlerin sergileyeceği yaklaşım, çocuktaki **girişimcilik duygusunun** (sense of initiative) belirleyicisidir (Erikson, 1968: 115-121). Çocuğun araştırma sürecinde sorduğu sorular, rol girişimlerine ilişkin sergiledikleri davranışlar, yetişkinler tarafından hoş karşılanmaz, cezalandırılırsa çocukta **suçluluk** (guilt) duygusunun ortaya çıkmasına sebep olacaktır

(Erikson, 1963: 246-250). Erikson, çocuğun toplumsallaşma sürecinde kendi istekleri ile çevresindekilerin beklentilerini bir araya getirip harmanlamasını, yani kendisine yasak olmayan davranışlar belirleyip, denemelerde bulunmasını, **girişimcilik** duygusu olarak ifade etmektedir (Erikson, 1968; 1984; 2014).

Girişimcilik ile suçluluk arasındaki çatışmadan ortaya çıkan yaşamsal güç ise **amaç belirleme** (purpose) olarak ifade etmektedir (Erikson, 1964: 120-122). Çocuk, bu yaşamsal güç sayesinde, kör arzularının peşinden gitmeyi bırakıp, vicdanının ve büyüklerin makul gördüğü gerçekçi amaçlara yönelir. Erikson, amaç belirleme yaşamsal gücündeki bu derinlik nedeniyle, bu dönemden çıkarılan kimlik duygusunu şöyle açıklar (Erikson, 1968: 122): “*Gelecekte ne olmayı hayal edebiliyorsam ben oyum.*”

Bu dönemdeki çatışmadan girişimcilik duygusunun başat gelmesi durumunda, gençlik dönemine yansımaları bir kimliğe bağlanmak için **rol aşinalığı** (anticipation of roles) yaşantısıdır (Erikson, 1968: 94). Bu yaşantı, gencin günlük hayatta nasıl bir kişi olacağına ilişkin toplumun kendisine sunduğu roller arasından kendisine en uygun olanlara ilişkin farkındalığı ifade eder. Bu farkındalık sayesinde gencin, yakın ilişkilerini, din ve dünya görüşünü düzenlemesi kolaylaşır. Çünkü genç birey, rol izlenimleri sayesinde nasıl biriyle evleneceğini, nasıl bir meslek istediğini daha da önemlisi nasıl bir din veya ideolojiye bağlanması gerektiği konusunda bir özgeçmiş sahibidir (Erikson, 1963; 1964; 1984).

Bu dönemdeki çatışmadan suçluluk duygusunun üstün gelmesi durumunda, gençlik dönemine yansımaları **rol reddi** (role inhibition) yaşantısıdır (Erikson, 1968: 94). Bu yaşantı, gencin içinde taşıdığı suçluluk duygusu nedeniyle, toplumun sunduğu rollerin hiçbirini kabullenmemesini, mevcut bütün rollerin, kendi amaçlarıyla çelişmesini ifade eder (Erikson, 1963; 1984). Kısaca söylemek gerekirse, rol girişimlerinde bulunmadığı için, bir taraftan içten içe suçluluk duygusu kendisini kemirirken diğer taraftan rol

girişimini bir **saplantı** (role fixation) haline getirmektedir (Erikson, 1968: 94). Bu saplantı nedeniyle gencin, yakın ilişkilerini, din ve dünya görüşünü düzenlemesi bir çıkmaza girer. Çünkü genç birey, rol saplantısı nedeniyle nasıl biriyle evleneceği, nasıl bir meslek istediği daha da önemlisi nasıl bir din veya ideolojiye bağlanması gerektiği konusunda yeterli tecrübeye sahip değildir (Erikson, 1964; 2014).

1.1.2.4. İş yapıcılığa Karşı Aşağılık Duygusu: Yeterlilik

Bir önceki dönemde geliştirdiği vicdan duygusu sayesinde, mevcut kültürün hoş karşıladığı rolleri sergilemeyi öğrenen çocuk, ilkokul yıllarına denk gelen bu dönemle birlikte, kendisini zengin bir sosyal çevrede bulur. Okuldaki öğrenci ve öğretmenler çocuğun kendisine yeni rol modeller oluşturması açısından bir laboratuvar niteliği taşır (Erikson, 1984: 22-23). Erikson'un deyimiyle alet-edevat dünyasına giren çocuk, okuma yazma öğreniminden başlayarak **iş yapıcılık duygusunu** (sense of industry), çıraklık rolünde kazanmaya başlar (Erikson, 1964: 123-124).

Çocuğun öğrenme sürecine katılımı konusunda gösterdiği çaba, sosyal çevresinde fark edilip desteklenmesi durumunda iş yapıcılık duygusu tatmin olacak, yeni öğrenmeler için zemin oluşturacaktır. Çocuk, iş yapma konusunda kendisini **yeterli** hissedecektir (Dereboy, 1993: 90). Ancak, öğrenme sürecinde gösterdiği çaba görmezden gelinip, yaptıklarının eleştirilmesi veya desteklenmemesi durumunda çocuk, yaptıklarının değersiz olduğuna inanıp **aşağılık duygusuna** (inferiority) kapılabilir (Erikson, 1963: 250). Erikson, iki zıt duygu arasındaki çatışmadan ortaya çıkan yaşamsal gücü, **yeterlilik** (competence) olarak ifade etmektedir (Erikson, 1964: 122-124). Erikson, çocuğun öğrenme sürecine aktif olarak girdiği bu dönemden çıkarılan kimlik duygusunu, şu şekilde ifade eder (Erikson, 1968: 127; Dereboy, 1993: 91): “*İş yapma konusunda öğrenebildiğim neyse ben oyum.*”

Erikson’a göre, bu dönemdeki çatışmadan iş yapıcılık duygusunun başat gelmesi durumunda gençlik dönemine yansıması, kendi kimlik rolünü geliştirmesi için gencin, **sorumluluk** almayı (task identification) öğrenmesidir (Erikson, 1968: 94). Okul döneminde, çıraklık ilişkisi içerisinde geliştirilen sorumluluk anlayışı sayesinde gencin, günlük hayatını, yakın ilişkilerini, din ve dünya görüşünü düzenlemesi kolaylaşır. Genç birey, içinde taşıdığı bu sorumluluk yetisi sayesinde kimlik problemine odaklanarak topluma uyum sağlamaya çalışır (Erikson, 1963; 1964).

Bu dönemdeki çatışmadan aşağılık duygusunun üstün gelmesi durumunda, gençlik dönemine yansıması **işe yaramazlık** (sense of futility) duygusudur (Erikson, 1968: 124). Bu duygu, gencin, günlük hayatta yararlı bir şeyler yapacağına dair kendisine olan güvensizliği içerdiği gibi, yaptığı etkinlikleri boş ve anlamsız görmesine de sebep olmaktadır (Dereboy, 1993: 91). Sorumluluk almadığı için, bir taraftan kendi içinde acı bir aşağılık hissine kapılırken, diğer taraftan kendisini işe yaramaz bulup, elini ayağını işten çekmektedir. Erikson’un deyimiyle genç, **çalışma felcine** (work paralysis) uğramaktadır (Erikson, 1968: 94). Bu saplantılı ikilem nedeniyle genç bireyin, hayatını, yakın ilişkilerini, din ve dünya görüşünü düzenlemesi imkansız bir hale gelir.

1.1.2.5. Kimlik Duygusuna Karşı Kimlik Krizi: Bağlılık

Okul dönemiyle birlikte oldukça uzun ve dengeli bir davranış geliştiren çocuk, gençlik (ergenlik) döneminin başlamasıyla birlikte, kendisini ansızın dengesiz ve düzensiz bir dönemin eşiğinde bulur (Yavuzer, 2010: 268). Çünkü hızlı bir biyolojik ve fiziksel gelişmenin yanında, soyut düşünme becerisi de genci sarmalar (Erdem ve Akman, 2003: 93; Öztürk, 1989: 153; Senemoğlu, 2010: 78). Erikson’a göre, bedeninde ve zihninde yaşadığı değişiklikler nedeniyle genç birey, kendi benliği ve toplumla uyum sağlama noktasında, önemli problemlerle karşı karşıya gelir (Erikson, 1958; 1964; 1968; 2014).

Birey, daha önce yakın aile üyeleri veya okul arkadaşlarına karşı verdiği tanınma ve var olma mücadelesini gençlik döneminden itibaren, toplumun daha geniş kitlelerine karşı vermek zorunda kalır (Dereboy, 1993: 95). Ayrıca yaşadığı biyolojik olgunlaşma nedeniyle, kendi bedenine özellikle de benliğine ilişkin endişeler geliştirir (Erdem ve Akman, 2003: 95-96). Genç birey, bu süreçte çocukluktan getirdiği özdeşimler ile kendi özünü korumaya çalışırken, toplumun talepleri ile karşı karşıya gelir (Erikson, 1984: 26; Marcia, 2002a: 199-200). Birey, çocuklukta edindiği özdeşim, fikir ve alışkanlıkların artık kendisi için yetersiz kaldığını görür. Yeni özdeşim modellerine ihtiyaç duyar (Yavuzer, 2010: 270). Dolayısıyla değişim kaçınılmaz bir hale gelir. Erikson'un deyimiyle kimlik **krizi/kimlik bunalımı** (identity crisis) ortaya çıkar (Erikson, 1968: 15).

Erikson'a göre kriz veya bunalım kavramlarının kelime anlamları olumsuzluk içerse de, aynı zamanda birey açısından fırsatlar da sunmaktadır. Buna göre gençler, bir taraftan çocukluk döneminde kabul edilen özdeşim modellerinin, fikirlerin, değerlerin, din ve dünya görüşünün sorgulanmasını yaparken, bir taraftan da farklı inanç ve hayat tarzlarının keşfine de kapı aralamaktadırlar (Erikson, 1964; 1968; 2014). Dolayısıyla Erikson'un kriz veya bunalım diye ifade ettiği şey bir yok oluş, felaket veya tehdit değil, tam tersine gelişim için kaynakların yerli yerine konulmasını, gizli gücün ortaya çıkmasını ifade eder (Erikson, 1968: 16; Marcia, 2002a: 199-200). Kısaca söylemek gerekirse, bu dönemde kriz veya bunalım geçirmek, bireyin normal gelişiminin bir parçasını oluşturur. Bu dönem, daha önce yaşanan krizlerin, yeniden çözümlendiği ve kendisinden sonraki dönemlerde ortaya çıkacak problemlerin çözümüne ilişkin bir başlangıç noktasını oluşturur.

Erikson'a göre genç birey, krizi aşmak için aynı süreç içerisinde iki şeyi yapmak zorunda kalır. Bunlar bir taraftan çocukluk özdeşimlerini gözden geçirmek, diğer taraftan topluma uyum sağlamak için, gençliğe özgü rol girişimlerinde bulunmaktır. Çocukluk

yıllarında yaşanan krizlere ilişkin geliştirilen çözümler, genç birey için kimlik krizini aşması için birer numune işlevini görür. Bu yıllarda yapılan rol girişimleri de, genç bireye rol aşinalığı sağlayarak gencin kendi kimliğini kazanması için sermaye oluşturur (Erikson, 1963; 1968; 2014).

Birey, bu sermaye sayesinde gençlik döneminde farklı rol girişimlerinde bulunur. Özellikle kendisi gibi arayış içerisinde olan akran gruplarına yönelerek, kendisini anlamaya, hayatını anlamlandırmaya yönelik özdeşim modelleri edinmeye çalışır. Bu yeni özdeşim örnekleri içinde genç birey, yeme-içme, giyim-kuşam gibi günlük hayatın basit davranış tarzlarından başlayarak ahlaki yaşam biçimi, din ve dünya görüşü gibi karmaşık davranış örüntüleri edinmeye çalışır (Erikson, 1964; 2014). Erikson'a göre her toplum, gence kendi kimliğini oluşturması için biraz zaman verir. Erikson bu durumu, **askıya alma** (moratorium) olarak adlandırır (Erikson, 1968: 156). Bu kavram, gencin yetişkin sorumluluklarını yerine getirmesi için kendisine verilen bir tür hazırlanma ve zaman kazanma sürecini ifade eder.

Genç birey, askıya alma (moratorium) sürecinde geliştirdiği davranış örüntülerini toplumdan gelen olumlu veya olumsuz tepkiler nedeniyle sürekli yapılandırır. Bu işlem gencin kendisine has bir yaşam biçimi yani kimlik duygusu geliştirmesine kadar devam eder (Erikson, 1964; 2003; 2014). Erikson'un deyimiyle çocukluk özdeşimlerinin bittiği yerde, kimlik duygusu başlar (Erikson, 1968: 159). İşte Erikson, gencin hayatını yeniden yapılandırması noktasında sahip olduğu sermaye ile toplumun beklentilerini bir araya getirip harmanlamasını, kimlik duygusu olarak ifade etmektedir. Bu kendisi için anlamlı olan ve toplum tarafından onaylanan bir kimliktir (Erikson, 1984; 2003; 2014). Kimlik duygusunun nasıl bir duygu durumu içerdiği daha önce anlatıldığı için burada tekrar anlatılma ihtiyacı hissedilmemiştir. Bunun için kimlik duygusunun kazanılmasına

öncülük eden faktörler ve kimlik duygusu kazanılmadığı zaman ortaya çıkabilecek farklı davranış örüntüleri ele alınmıştır.

Erikson’a göre kimlik duygusunu geliştirmenin zıttı ise **rol reddi** (role inhibition) yaşantısıdır (Erikson, 1968: 94). Bu yaşantı, uygun bir role girmekten kaçınmayla kendisini gösterir. Kimlik duygusunun oluşmasına mani olan tümücü bir rol reddi, olumsuz kimlik öğelerinin yerleşmesine öncülük eder (Erikson, 2014: 14-15). Buna göre, genç bireyin arayış süreci içerisinde, toplum tarafından engellenmesi veya çocukluk dönemlerinden önemli oranda olumsuz öğeler edinmesi durumunda **kimlik karmaşası** (identity confusion) diğer bir ifadeyle kimlik dağınıklığı yaşayabilir (Erikson, 1968: 131). Kimlik karmaşası, genç bireyin farklı roller içerisinde yaşadığı tecrübeleri bütünleştirememesi, sahip olduğu bilgi birikimini örgütleyememesi ve rol girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlandığı durumlarda ortaya çıkan ruhsal bir durumdur. Erikson’a göre, içlerinde hissettikleri eksiklik nedeniyle bu tarz durumlarda gençlerde gruplaşma ve bağlı olduğu grupların norm ve kurallarına fanatik bir şekilde bağlanma eğilimi ortaya çıkar (Erikson, 1963; 1968; 1984; 2014).

Toplumun gence, kimliğini oluşturmaya için yeterince zaman tanımaması, yaptığı rol girişimleri nedeniyle kendisine baskı uygulaması, kültür formu içerisinde uygun rol modellerin sunulmaması veya savaş ve göç gibi kültürel şokların yaşanması, olumsuz bir kimliğin ortaya çıkmasına öncülük eden çevresel faktörleri oluşturur. Diğer taraftan çocukluk dönemlerinde edinilen güvensizlik, utanç, kuşku, suçluluk ve aşağılık duygularının gençteki özgül ağırlıkları da, olumsuz kimliğin içsel faktörlerini oluşturur (Erikson, 1964; 1968; 2014). Bu iki faktörün karşılıklı etkileşimi gencin benlik bilincini tehlikeye atar, nasıl biri olacağına ilişkin inancı sarsıntılar geçirir.

Erikson, gencin kendisine has bir yaşam biçimini kazanmak için yaşadığı kimlik karmaşasına karşı, kimlik duygusu arasındaki çatışmadan elde edilen yaşamsal gücü,

bağlılık (commitment) olarak ifade eder (Erikson, 1968: 129). Bu bağlılığın ne kadar derin anlamlar içerdiğini belirlemek için **vefa** (fidelity) terimini kullanır (Erikson, 1964: 125). Ayrıca buradaki bağlılığın, çocukluk rollerinden farklı olduğunu belirtmek için **aşık olma** (fall in love) ve **nişanlanma** (engage) kavramlarını kullanır (Erikson, 1968: 167). Bu durum, gencin birisine aşık olduğunda, aşkıdan dolayı vefalı bir şekilde yaklaşmasını, rolün gerekliliklerini samimi bir şekilde yerine getirmesini, daha da ötesi aşık olduğu kişi ile nişanlanmak yoluyla bağlılığını resmiyete dökmesini ifade eder.

Erikson’a göre, bağlılık yani vefa, gencin günlük yaşamda topluma uyum sağlaması açısından lokomotif işlevini görür. Genç birey, sadakatle bağlılık geliştirebileceği lider ve değerlerin peşine düşer. Erikson’a göre, bu noktada gence rehberlik eden temel iki kurum din ve ideolojidir (Erikson, 1968; 2014). Genç birey, farklı arkadaş grupları içerisinde, dinin sunduğu hazır davranış kalıpları sayesinde kendisini ve çevresini daha kolay ve basitçe özümseyip anlamlandırma imkanı bulur (Yapıcı, 2004: 1; 2016: 49-50).

Erikson’a göre, din ve ideoloji, çocuklukta yaşanan krizlerden elde edilen “umut”, “irade” “amaç belirleme” ve “yeterlilik” yaşamsal güçlerini hem ayakta tutacak, hem de onları geleceğe taşıyacak şekilde son derece önemli potansiyeller içermektedir (Erikson, 1968: 187-188). Genç birey, yaşamın ilk evresinde annesi ile karşılıklı olarak geliştirdiği güven duygusundan elde ettiği “umut” gücü sayesinde, yaşamını devam ettirdiği gibi, gençlik döneminde umudunu sürekli canlı tutacak, sadakatle bağlanacağı lider ve değerlere bağlar. Erikson’a göre (1964; 1984; 2014) din ve ideoloji bu konuda, gence somut rol modeller sunarak, bireyin umudunu canlı tuttuğu gibi, kendisine artık değişmeyen bir rol geliştirmesine de yardım eder: Geçmiş, bugün ve gelecek arasında köprü kuracak şekilde aynılık ve süreklilik gösteren bir kimlik rolü.

Yaşamın ikinci evresinden çıkarılan “irade” gücü ile genç birey, kendi iradesine değer veren lider ve değerlere yine kendi özgür iradesi ile sadakatle bağlanarak iradesini sürekli canlı tutmaya çalışır. Din ve ideoloji liderlerinin özgürlük için verdikleri mücadele ve önerdikleri yaşam biçimi, gençlerin iradelerini diri tutması için zengin bir yaşantı sunar. Aynı şekilde din ve ideolojinin, özgürlüğe ilişkin ortaya koyduğu ilkeler, genç bireye özgürlüğün sınırlarını çizerek kendi özgürlüğü içinde topluma uyum sağlamasını kolaylaştırır. Dolayısıyla gencin “kendisi gibi olma ve hissetme” olarak ifade edilen kimlik duygusu geliştirmesi kolaylaşır (Erikson, 1958; 1964; 1968).

Genç birey, yaşamın üçüncü evresinde, çevresi ile karşılıklı olarak geliştirdiği makul “amaç”lar sayesinde hayatını devam ettirdiği gibi gençlik döneminde de amaçlarını ileriye taşıyacak ilkelere vefalı bir biçimde bağlanır. Din ve ideoloji de, genç bireye, içinde taşıdığı olumlu ve olumsuz istekler ile toplumsal dünya arasında uyum sağlayacak davranış örüntüleri sunar. Erikson’a göre genç birey, din ve ideolojinin ortaya koyduğu ilkeleri kendi amaçları ile birleştirerek yaşamında kendisine bir yön tayin eder. Geleceğe, hatta ölümden sonraki hayata yönelik hedefler belirler (Erikson, 1958; 1964; 1968).

Benzer biçimde genç birey, yaşamın dördüncü evresinde özellikle de okul ortamında edindiği “yeterlilik”ler diğer bir ifade ile yetenekler sayesinde, çevresine uyum sağladığı gibi gençlik döneminde de, yeterliliklerini ortaya koyabileceği eş ve meslek arayışına girerek, toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeye çalışır. Erikson’a göre din ve ideolojiler, ortaya koydukları hazır davranış kalıpları ve ilkelerle gence farklı meslekler veya aile içerisinde nasıl yaşaması gerektiği konusunda bir dünya görüşü sunar. Genç bireye tatmin edici ilkelerle toplumla uyumlu bir cinsel yaşam biçiminin yanı sıra, ekmeğini kazanacağı makul bir mesleki yaşam biçimi sunarak kimliğini biçimlendirmektedir (Erikson, 1964; 1968).

Erikson’a göre genç birey, hem kimlik duygusunu, hem de kimlik karmaşasını toplumsallaşma sürecinde tecrübe etmektedir. Önemli olan kendi kimliğini kazanacağına ilişkin umudunu yitirmemesidir. Ancak rol reddi ve kimlik kargaşasının uzun süre devam edip, klinik belirtiler içeren ağır patolojik bir hale gelmesi durumunda ise “kimlik bocalaması” ortaya çıkar (Dereboy, 1993). Bu ağır patolojik ruh halinin en önemli belirtileri; gencin zaman karmaşası yaşamayı, içine kapanması, kendisiyle aşırı uğraşması, kendi benliğine ilişkin kuşkular geliştirmesi, kendisine sunulan bütün rolleri red etmesi, kendisini yaşamaya dair işe yaramaz bulması, çalışma felci geçirmesi, cinsel bocalama yaşamayı, otorite kargaşası yaşamayı ve değerler karmaşası yaşamayı sayılabilir (Erikson, 1968: 179-188; Dereboy, 1993: 114-115).

Gençler açısından bir role bağlanmamak, öylesine acı dolu bir tecrübedir ki, bunalımın gittikçe derinleşmesi, gencin kendi kimlik duygusunu geliştireceğine ilişkin umutlarını günden güne yok eder. Erikson’a göre, böyle bir durumda, gencin elinde kalan tek seçenek totalist bir ideolojiye bağlanmak, yani ters bir kimlik rolü geliştirmek kalır (Erikson, 1968: 173-174). Diğer bir ifadeyle, umudun yitirildiği, anlam duygusunun tatmin olmadığı, dolayısıyla gencin kendisini boşlukta hissettiği durumlarda, ya hep ya hiç tarzındaki toptancı bir yaklaşım, Erikson’un ifadesiyle “totalizm” bir çıkış yolu olarak ortaya çıkar (Erikson, 2014: 116; 1968: 81). Bu kavram, çelişen yaşantı, özdeşim veya benlik imgelerinin yapılandırılmaması sonucunda, bir kısmının toptan yok sayılması; imkan dahilinde çelişkilerin giderildiği, diğer kısmının ise ölümüne sahiplenmesini ifade eder. Esnekliğin kabul edilmediği bu anlayışta genç birey, kendisinde görmek istemediği ne varsa, dış dünyadaki temsillerine karşı düşman kesilir (Dereboy, 1993: 102-103). Şiddeti yöntem olarak seçen köktenci ideolojilerin peşinden giderek, kendisini kanıtlamaya çalışır.

Erikson’a göre, kimlik bunalımının yarattığı gerginlikten kurtulmanın kestirme çözümü olan totalist bir yaklaşım, genç bireyi **ters kimliğe** (negative identity) götürmektedir (Erikson, 2014: 115). Ters kimlik durumunda genç birey, ailesinin ve toplumun kendisine sunduğu rol özelliklerinin tam tersini ortaya koyarak toplumda kendisine yer bulmaya çalışır. Kimliğiyle aşırı bir şekilde uğraşma ve buna bağlı olarak aşırı uç davranışların benimsendiği bu kimlik tarzında birey, suç örgütleri veya toplumun benimsemediği farklı cinsel gruplara katılarak uyuşturucu ve alkol bağımlısı bir yaşam geliştirebilir (Erikson, 1968: 175-176). Dolayısıyla dinini, ideolojisini, ülkesini, ırkını, doğup büyüdüğü çevreyi hatta cinsiyetini dahi inkar edebilir.

1.1.3. Kimlik Statüleri Yaklaşımı

Erikson’un psikososyal gelişim kuramına ilişkin görüşleri psikoloji, sosyoloji ve eğitim gibi birçok alanda önemli yankılar uyandırmıştır. Özellikle kimlik krizine ilişkin görüşleri, kimlik araştırmaları açısından uluslararası camiada birçok araştırma için başlangıç noktası oluşturmuştur (Atak, 2011: 166). Zaten kendisi de ilk başta çocuk gelişimi ve eğitime odaklanmış, “çocukluk ve toplum” adıyla ilk eserini 1950 yılında kaleme almıştır. Zaman içerisinde kimlik gelişimine ilişkin boşluğu fark etmiş, çalışmalarını bu alanda yoğunlaştırmıştır (bkz., Erikson, 1963; 1958; 1968).

Erikson, kimlik oluşumuna ilişkin oldukça geniş ve kendi içerisinde tutarlı bir kuramsal çerçeve çizdiği halde, kimliğin ölçüt geçerliliğine ilişkin herhangi bir deneysel model ortaya atmamıştır. Bu noktadaki boşluğu fark eden Marcia, kimlik duygusunu ölçülebilir ve gözlenebilir bir yapıya kavuşturmak için kimlik statüleri kuramını geliştirmiştir (Marcia, 1964; 1966). Marcia’ya göre kimlik duygusunun anlaşılması için psikososyal gelişim kuramının bütün savları kuramsal olarak gereklidir. Bununla beraber kuram içerisinde oldukça soyut ve dağınık bir şekilde ele alınan kimlik duygusunun

somut bir renge bürünmesi için farklı ölçme araçlarının geliştirilmesi gereklidir (Marcia, 1964; 1966; 2001)

Marcia'ya göre kimlik, bir **anlam** (sense), bir **davranış** (attitude), bir **kararlılık** (resolution) gibi duygu durumu olmasının yanında, bireyin dürtülerinin, yeteneklerinin, inançlarının ve kişisel özgeçmişinin dinamik bir örgütlemesini içeren “içsel bir benlik yapılandırması”dır (Marcia, 1980: 159). Bu yapı, bireyin gelecekte nasıl biri olmak istediğine ilişkin kendisine biçilen rolü ifade eder (Marcia, 2002a: 202; 2006: 579). Bu yapı, her an yeni ögeler eklenip çıkarılabilecek şekilde, son derece dinamik bir özelliğe sahiptir. Bu yapının olumlu yönde gelişmesi, bireyin kendi biricikliğini ve benzersizliğini sezmesini, zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varmasını, dolayısıyla kendi dünya görüşünü oluşturmasını kolaylaştırır (Marcia, 1980: 159). Bireyin fiziksel, zihinsel, cinsel ve ahlaki olarak gelişiminin tavan yaptığı gençlik dönemi, dünya görüşünün, yani kimlik duygusunun kazanılması açısından fırsatlar sunmaktadır. Zaten toplumun da yetişkin rollerin sorumluluğunun üstlenilmesi noktasında, genç bireyden hem beklentileri hem de bireye destekleri söz konusudur (Marcia, 2002a).

Kimlik duygusunun elle tutulabilir somut nüvelerini, genç bireyin yaşamındaki anlamlı bağlarda bulmanın mümkün olduğunu belirten Marcia, ilk başlarda meslek ve ideoloji olmak üzere iki yaşam alanı belirtmiştir (Marcia, 1964; 1966). İlerleyen süreçte özellikle cinsiyet farklılıklarının fark edilmesiyle birlikte, **ideoloji** ve **kişiler arası** olmak üzere yaşam alanlarını revize etmiştir (Akt., Morsünbül, 2011: 24). İdeoloji alanında dini inançlar, politik tercihler, meslek seçimi ve felsefi yaşam biçimi yer alırken, kişiler arası alanda arkadaşlık, flört, cinsiyet rolü ve boş zaman gibi yaşamsal alanlar yer almaktadır. Marcia'ya göre bu yaşam alanları, sabit olmayıp zamana, kültüre ve teknolojik gelişmelere göre değişiklik göstermektedir (Marcia, 2001: 62).

Marcia'nın, kimlik duygusunun kazanılması açısından belirlediği iki kavram ise **kriz** (crisis) ve **bağlılıktır** (commitment) (Marcia, 1964; 1966). Ancak daha sonraki çalışmalarında, kriz sözcüğünün yerine, **seçeneklerin araştırılması** (exploration of alternatives) kavramını esas almıştır. Seçeneklerin araştırılması, gencin, yukarıda ifade edilen yaşam alanları hakkında, bilinçli olarak sorgulama yapmasını, bu alanlar hakkında kendisine uygun seçenekleri seçmesi için derin bir araştırma yapmasını ifade etmektedir. Bağlılık ise gencin sözü edilen yaşam alanları açısından, kendisine en uygun olan seçeneği seçmesini, yani kararını bilinçli bir şekilde vermesini ve bu karar doğrultusunda davranış örüntüleri geliştirmesini ifade eder (Marcia, 2001; 2002a; 2006). Kısaca söylemek gerekirse kimlik duygusunun oluşumu, uzun bir araştırma ve karar verme sürecine dayanan birikimli bir sermayeyi ifade eder.

Marcia, bu birikimli sermayeyi ölçmek için *Kimlik Statüsü Görüşme Tekniği*'ni geliştirmiştir (Marcia, 1964; 1966). Bu teknik, genç bireylerin ideoloji ve kişiler arası yaşam alanlarında, seçenekleri araştırma ve bağlılık geliştirme sürecini esas alan ve bireyin hangi konumda yer aldığını ortaya koyan, yarı yapılandırılmış bir ölçme aracıdır. Katılımcılar, seçenekleri araştırma ve seçeneklere bağlanma düzeyleri açısından değerlendirilerek belirlenen, dört kimlik statüsünden birine konumlandırılır. Bu statüler: dağınık, ipotekli, askıya alınmış ve başarılı kimlik statüleridir (Marcia, 1964; 1966; 1980; 2001; 2002b; 2006). Kimlik statülerinin genel özellikleri tablo eşliğinde aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 3. Marcia'ya Göre Seçeneklerin Araştırılması ve Bağlılık Geliştirme Boyutları Açısından Kimlik Statülerinin Dağılımı

	Başarılı	Askıya Alınmış	İpotekli	Dağınık
Seçeneklerin Araştırılması	Var(Yüksek derecede)	Var (Yüksek derecede)	Yok (Düşük derecede)	Var ya da Yok (Düşük derecede)
Bağlılık Geliştirme	Var (Yüksek derecede)	Yok (Düşük derecede)	Var (Yüksek derecede)	Yok (Düşük derecede)

Kaynak: MacKinnon ve Marcia, 2002: 71.

1.1.3.1. Başarılı kimlik statüsü (Identity achievement)

Bu statüde, derin bir kimlik araştırma süreci ve kimlik duygusuna yüksek bir şekilde bağlılık söz konusudur. Yani etkili bir irdeleme ve sorgulama süreci içerisinde farklı rolleri tecrübe ederek kimlik bunalımını başarılı bir şekilde geçiren bireyler, bu statüde yer almaktadır. Bu statüdeki bireyler, kimlik bunalımını derinden hissedip, uzun uğraşlar sonucu çözdükleri için, artık kendi yeteneklerinin, düşüncelerinin ve ihtiyaçlarının farkında olup, topluma uyum sağlama noktasında fazla problem yaşamazlar (Marcia, 1964; 2002a, 2006).

Kimlik bunalımını atlattıkları için, artık hangi din veya ideolojiye göre yaşayacağına, hangi ideallerin peşinden gideceğine ilişkin derin bağlılıklar oluşturmuşlardır. Araştırma süreci içerisinde, kişiler arası ilişkilerinde kimlerle arkadaşlık yapacaklarına, nasıl biriyle evleneceklerine, boş zamanlarını nasıl değerlendireceklerine, toplumda kendi cinsiyet rollerini nasıl icra edileceklerine ilişkin, kendi kararlarını vermişler ve bu karara göre davranış örüntülerine sahiptirler (Marcia, 1966; 1980; 2002b).

Yapılan araştırmalarda başarılı kimlik statüsünde yer alan bireylerin, bazı temel karakteristikleri şunlardır: Yaşam doyumlarının yüksek olması (Waterman, 2007; Özgüngör, 2009), özerklik düzeylerinin yüksek olması (Schwartz, 2007; Demir, 2010), kendilerini ifade etme ve başkalarına açılma becerilerinin yüksek olması (Gültekin, 2001; Pala, 2007; Morsünbül ve Diğerleri; 2016), risk alma davranışlarının düşük olması (Morsünbül, 2013), güvenli bağlanma stiline sahip olmaları (Arseth ve Diğerleri, 2009; Akar, 2012), benlik saygılarının yüksek olması (Özgüngör, 2014), başkalarının değerlerini daha iyi kavramaları (Knafo ve Schwartz, 2004), sosyal davranışlarının yüksek olması (Hardy ve Kisling, 2006), kendi duygularının farkında olmaları (Demir, 2009), kendilerini daha iyi hissetmeleri (Eryılmaz ve Aypay, 2011; Morsünbül ve Diğerleri, 2016), mantıksal karar alabilmeleri (Kroger, 2007), yüksek ahlaki yargılama düşüncesine sahip olmaları (Rowe 1980), günlük hayatta girişken bir yapıya sahip olmaları (MacKinnon ve Marcia, 2002), eğitim ortamında öğrenme amaçlı bir yönelime sahip olmaları (Oral, 2012)... Bu sonuçlar, bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bireyin benlik bilincine hakim olduğu bu statüde, çocukluk döneminde görülen rolden role girme anlayışı, yerini tutarlı bir kişiliğe bırakmıştır.

1.1.3.2. Askıya alınmış kimlik statüsü (Moratorium)

Bireyin kimlik krizini en derinden hissettiği, ancak çocukluk döneminden getirdiği olumlu veya olumsuz yaşantılar ile toplumun beklentileri arasında bir dengenin sağlanmaması nedeniyle, bir kimlik rolüne bağlanma noktasında kararsız olmayı ifade eder. Bu statüdeki bireyler, geçirilen kriz nedeniyle, kimlik duygusunun ne kadar hayati bir mesele olduğunu idrak etmişlerdir. Bunun için sürekli farklı seçenekleri araştırır, rol girişimlerinde bulunurlar. Ancak içlerinde taşıdıkları şüphe nedeniyle, hayat memat olarak gördükleri kimlik rolünü, bir süreliğine-kendilerinden emin olup kesin karar verinceye kadar- askıya almayı tercih ederler. Diğer bir ifade ile aşırı bir irdeme ve sorgulamanın yanında, derin bir bağlılık geliştirememenin getirdiği huzursuzluğu bir

arada yaşamak zorunda kalırlar (Marcia, 1964; 2001; 202a). Marcia'ya göre, bu durumda topluma önemli sorumluluklar düşmektedir, çünkü destek ve onaylamanın eksik olduğu durumlarda kriz derinleşir (Marcia, 2006).

Marcia'ya göre, bireyin başarılı bir kimliğe bağlanması için mutlaka moratoryum sürecinden geçmesi gerekir. Dolayısıyla bu statü, bir geçiş süreci olarak da düşünülebilir ve kimlik duygusu açısından olumlu bir yaşantıya işaret eder. Krize rağmen, bireyin kendi kimliğini kazanacağına dair umutlarını canlı tutar. Zaten birey, kriz süreci içerisinde, bir taraftan hangi din veya ideolojiye göre yaşayacağı, hangi ideallerin peşinden gideceği, kişiler arası ilişkilerini nasıl düzenleyeceği konusunda araştırma yaparken, kendisini bir kimlik duygusuna götürecek sermayeyi de oluşturmaya çalışır (Marcia, 1966; 2002b; 2006). Kısaca söylemek gerekirse bu statü, benlik bilincinin ortaya çıktığı, ancak kararsızlık nedeniyle hem endişe hem de umut duygularının bireyi sarmaladığı bir kimlik statüsüdür.

Yapılan bazı araştırmalarda bu kimlik statüsünde yer alan bireylerin bazı olumsuz karakteristikleri şunlardır: Özerklik düzeylerinin düşük olması (Waterman, 2007), duygusal yönden tutarsız olmaları (Yenihayat, 2011), çevrelerine karşı kaygılı olmaları (Yenihayat, 2011), hedeflerini tam olarak belirleyememeleri (Çetin, 2014), kariyerlerini belirlemede güçlük çekmeleri (Gökçe ve Traş, 2017), topluma uyum sağlama noktasında problem yaşamaları (Demir, 2010), risk alma davranışlarının yüksek olması (Morsünbül, 2013), korkulu, kayıtsız veya saplantılı bağlanma stiline sahip olmaları, (Morsünbül ve Tümen, 2008; Akar, 2012), sosyal aktivitelere katılma konusunda düşük bir profil çizmeleri (Hardy ve Kisling, 2006), toplumsal sorumluluklarını yerine getirme konusunda yetersiz olmaları, (Demir, 2010)... Bu sonuçlar, askıya alınmış kimlik statüsünün kimlik krizini ne kadar derinden hissettiğini ortaya koymaktadır. Zaten çalışmalar, kimlik krizinin gençlik döneminde dominant bir şekilde yer edindiğini ve

daha sonraki dönemlerde zaman içinde baskın rolünü kaybettiğini ortaya koymaktadır. (Varan 1990; Köker, 1997; Gönül, 2008; Akar 2012; Kroger ve Diğerleri, 2010; Verschuere ve Diğerleri, 2017).

Yapılan araştırmalarda, bu kimlik statüsünde yer alan bireylerin bazı olumlu karakteristikleri şunlardır: Benlik saygılarının yüksek olması (Özgüngör, 2014), yaşam doyumlarının yüksek olması (Morsünbül ve Diğerleri, 2016), arkadaşlık ilişkilerinin olumlu olması (Morsünbül ve Diğerleri, 2016), siyasi grup kimliğine aidiyetlerinin yüksek olması (Morsünbül ve Diğerleri, 2016), olumlu bir benliğe sahip olmaları (Abu-Rayya, 2006; Waterman 2007), sınıf ortamında öğrenme amaçlı bir yönelim sergilemeleri (Oral, 2012; Oral ve Özgüngör, 2015)....Bu sonuçlar da askıya alınmış kimlik statüsündeki bireylerin, hem araştırma sürecinin önemini kavradıklarını, hem de benlik bilincinin farkına varıldığını göstermektedir. Dolayısıyla başarılı kimlik için ilk şartı yerine getirdiklerini göstermektedir.

1.1.3.3. İpotekli kimlik statüsü (Foreclosure)

Marcia'ya göre bazı kimlik statüleri ucuz (kolayca) bir şekilde elde edilebilirken, bazıları pahalıya mal olmaktadır (Marcia, 1964: 25). Örneğin, tarım toplumunda yaşayan bir gencin çiftçilik mesleğini kazanması son derece kolay olmaktadır; ancak sanayi toplumunda yaşayan birisinin mesleki kimliğini kazanması hiç de kolay olmamakta, uzun bir araştırma, sorgulama ve hazırlanma süreci gerektirmektedir. Marcia, derin bir kriz, yani araştırma, sorgulama geçirmeden bir kimlik rolüne bağlananların, ipotekli kimlik statüsünde yer aldıklarını ifade etmektedir (Marcia, 1966; 2001; 2006).

Bu statüde yer alanlar, ideoloji ve kişiler arası alanda çevrelerindeki insanların beklentileri doğrultusunda hareket ederler. Örneğin, dini inanç ve politika konusunda, babasını olduğu gibi taklit edebilir veya felsefi yaşam biçimi konusunda, akranlarının

belirlediği rollere bağlılık geliştirebilirler (Marcia, 1964; 2002a; 2006). Marcia'ya göre bu tarz bir bağlılık, genç bireye, zihinsel anlamda geçici de olsa bir rahatlama sağlar, krizin etkisini hafifletir. Ancak uzun süre devam edip bir yaşam felsefesi haline dönüştüğünde, otoriteren bir yapıya dönüşür. Kendisi gibi düşünmeyen insanlara karşı, katı bir yaklaşım geliştirmesine sebep olur (Marcia, 2006).

Marcia'ya göre katılık ve seçenekleri araştırmaya dair gönülsüzlüğün muhtemel sebebi, çocuklukta edinilen güvensizlik, suçluluk, utanç ve kuşku duygularıdır. Bunun için bu statüde yer alan bireyler, çocukluk döneminde içselleştirilen figürlerin araştırılmasını, sorgulanmasını endişe ile karşılayıp savunmacı bir pozisyon üstlenirler (Marcia, 2006). Dolayısıyla çocukluk tarzı özdeşimlerin devam ettiği bu kimlik statüsünde birey, kendisini yetişkin gibi gördüğü halde ufak bir kültürel şok durumunda, kimlik krizini en derinden hissedebilir. Bunun için kimlik gelişimi açısından riskli bir kimlik tarzını ifade eder (Marcia, 2002a).

Yapılan araştırmalarda, bu kimlik statüsünde yer alan bireylerin, bazı olumlu karakteristikleri şunlardır: Özdenetim yapılarının güçlü olması (Yenihayat, 2011), duygu odaklı başa çıkma becerilerinin yüksek olması (Ergin, 2015), ailelerine ve akranlarına güvenme düzeylerinin yüksek olması (Demir, 2010), benliklerine karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları (Eryüksel, 1987; Waterman, 2007; Demir, 2010; Schwartz ve Diğerleri, 2011), kayıtsız bağlanma stiline sahip olmaları (Morsünbül ve Tümen, 2008), ebeveyn değerlerini benimseme anlayışlarının yüksek olması (Knafo ve Schwartz, 2004), aile ve akranları ile pozitif iletişime sahip oldukları (Morsünbül ve Diğerleri, 2016), askıya alınmış kimlik statüsündekilere göre daha fazla sosyal destek sermayesine sahip olduklarını hissetmeleri (Demir, 2009), benlik saygılarının askıya alınmış kimlik statüsündekilere göre daha yüksek olması (Demir, 2009), risk alma davranışlarının düşük olması (Morsünbül, 2013), zamanla olumlu kimlik statülerine geçiş yapmaları (Varan

1990; Demir, 2009), yaşamda amaç yönelimleri moratoryuma göre yüksek olması (Demir, 2009)... Bu sonuçlar, geçici dahi olsa bir kimlik rolüne bağlanmanın, yani krizi dindirmenin ne kadar hayati olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalarda, bu kimlik statüsünde yer alan bireylerin bazı olumsuz karakteristikleri ise şunlardır: Başkaları tarafından denetilmeye meyilli olmaları (Yenihayat, 2011) ve bu yüzden otoriteryen bir karakter sergilemeleri (Demir ve Derelioğlu, 2010), gelişim ve değişmeye karşı direnç göstermeleri (Berzonsky ve Kuk, 2000; Yenihayat, 2011), öznel iyi oluşlarının düşük olması (Abu-Rayya, 2006; Eryılmaz ve Aypay, 2011), özerkliklerinin düşük olması (Waterman, 2007), öğrenmeye karşı kaçınmacı bir tutum benimsemeleri (Oral ve Özgüngör, 2015) ... Olumlu ve olumsuz özellikler birlikte değerlendirildiğinde bu kimlik statüsü, bireye krizin acılarını dindirme fırsatını vermekte, ancak zaman içerisinde bireyin yaşama tutunması açısından yetersiz bir rol sunmaktadır. Bunun için bu kimlik türü, askıya alınmış kimlik statüsünde olduğu gibi kimlik duygusu ile kimlik dağınıklığı arasındaki bir konumu ifade etmektedir.

1.1.3.4. Dağınık kimlik statüsü (Identity diffusion)

Bireyin, ideoloji veya kişiler arası alanlarda derinlemesine araştırma yapmaması veya rastgele, amaçsız ve keyfi bir yaklaşımla yüzeysel araştırmalar yaptığı halde, herhangi bir role bağlılık geliştirmede olduğu durumda ortaya çıkan kimlik statüsüdür. Yani bireyin, kimlik duygusunu kazanmak için hem sermayesinin yetersiz olmasını, hem de bir kimlik rolüne bağlanmaktan kaçınmasını, ifade eder (Marcia, 1964; 2001; 2006). Farklı seçenekler yeterince irdelenmediği için birey, hangi dini inanç veya ideolojiye göre yaşaması gerektiği, hangi değerlerin peşinden gitmesi gerektiği konusunda, herhangi bir fikre sahip değildir.

Yaşamında belirli bir yönelim bulunmadığı için, kişiler arası ilişkilerinde dostluklar yerine, günden güne değişen arkadaşlıklar edinir. Teknolojik ortama hızlıca

uyum sağlar, gerçekçi olmayan rollere girer. Boş zamanlarını amansız işlerde-uyuşturucu, alkol gibi- harcar; kendi cinsiyet rolü yerine eşcinsel cinsiyet rolü ile kendisini içselleştirmenin peşine düşer (Marcia, 2006). Dolayısıyla bu statüde yer alan bireyler sadece bir kimlikten değil, aynı zamanda güvenli bir benlik duygusundan da mahrumdurlar; beklentileri, başarı yakalama avuntuları yoktur. Bunun için dışarıdan gelebilecek her türlü etkiye karşı, savunmasızdır (Marcia, 2002a: 204).

Marcia'ya göre, bu kimlik statüsünün görünürdeki tek avantajlı durumu, herhangi bir role bağlanmak için geçişken bir yapıya sahip olmasıdır. Ancak geçişkenlik, kimlik duygusunun kazanılması açısından yalnız başına yeterli değildir. Yani geçişkenlik, bireye neye dayanacağına ilişkin bir rol sunmaz; bir role bağlanmamanın suçluluğunu ortaya koyar. Bu suçluluğun uzun süre devam edip patolojik bir hale geldiği durumlarda birey, çekingen, yalnız, şizoid ve kişisel dağınıklık yaşantılarını tecrübe eder. Bu yaşantılar, kabul etme duygusu ile utanma duygularını incitir. Bireyin eline geçen her fırsatı hunharca değerlendirmesine sebep olur (Marcia, 2006). Yaşanan bu olumsuz yaşantılar nedeniyle, bireyin topluma uyum sağlaması güçleşir. Bireyin kendisini, hem kendi bedeninde, hem de yaşadığı toplumda yabancı hissetmesine neden olur.

Yapılan araştırmalarda, bu statüdeki bireylerin bir kimliğe bağlanma anlayışından kaçınma eğilimi gösterdikleri (Berzonsky ve Kuk, 2000), zamanla olumlu kimliğe geçiş yaptıkları (Varan 1990; Dereboy ve Diğerleri, 1994; Akman, 2007; İlhan ve Özdemir, 2012), iletişim kurmada yetersiz oldukları (Gültekin 2001; Akman, 2007; Yenihayat, 2011; Gültekin ve Dereboy, 2011; Morsünbül ve Diğerleri, 2016), öz denetimlerinin düşük olduğu (Yenihayat, 2011), problemli internet kullanma alışkanlığına sahip oldukları (Çetin, 2014), özsayıgılarının düşük olduğu (Schwartz ve Diğerleri, 2011; Özgüngör, 2014), antisosyal davranışlar sergileme eğiliminde oldukları (Schwartz ve Diğerleri, 2011), güvensiz veya korkulu bağlanma sitiline sahip oldukları (Morsünbül ve

Tümen, 2008; İlhan ve Özdemir, 2012), ebeveyn değerlerini red etme eğiliminde oldukları (Knafo ve Schwartz, 2004; Pala, 2007), sosyal etkinliklere katılıma konusunda isteksiz oldukları (Hardy ve Kisling, 2006), öğrenmeye karşı kaçınmacı bir tutum benimsedikleri (Oral, 2012; Oral ve Özgüngör, 2015), korkulu veya saplantılı bağlanma stiline sahip oldukları (Akar, 2012; Baş, 2013), risk alma davranışlarının yüksek olduğu (Morsünbül, 2013) daha da ötesi kişilik bozukluğu yaşadıkları veya psikiyatrik vakalara sahip oldukları (Kaynak, 2003; Demir, Dereboy ve Dereboy, 2009; Schwartz ve Diğerleri, 2011; Morsünbül ve Diğerleri, 2016), madde bağımlısı bir yapıya sahip oldukları (Pala, 2007; Schwartz ve Diğerleri, 2011; Yüncü ve Diğerleri, 2015) ... Görüldüğü gibi bu kimlik statüsünün tek olumlu özelliği, geçişken bir özellik taşımasıdır. Ancak birey, bu durumu aşmak için uğraşmazsa patolojik bir probleme dönüşür.

Dağınık kimlik statüsü en olumsuz statü iken, başarılı kimlik statüsü de en olumlu statü rolüne sahiptir. Askıya alınmış kimlik statüsü ile ipotekli kimlik statüsü ise ara kimlik statülerini ifade etmektedir. Marcia'ya göre, kimlik bilincinin oluştuğu askıya alınmış kimlik statüsü de olumlu kategoride yer alır. Diğer yandan kimlik duygusu açısından yeterli arayış sürecine girmeden bağlanmaların yer aldığı ipotekli kimlik statüsü ise olumsuz kimlik kategorisinde yer alır (Marcia, 1964; 1980; 2001; 2006). Marcia'ya göre kimlik statüleri, statik olmayıp dinamik bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla statüler arası geçişler mümkündür. Buna göre önce ipotekli kimlik, sonra moratoryum ve en sonunda da başarılı kimliğe ulaşmak en makul ve en tipik kimlik edinme sürecini oluşturur (Marcia, 2002a: 202).

1.2. Ahlaki Yargı Gelişimi

1.2.1. Ahlak

Kimlik kavramı gibi ahlak kavramı da günümüz dünyasında din, felsefe, tıp, sosyoloji, psikoloji ve eğitim bilimleri camiasında popüler bir kavram olmasına karşın, akademik camiada kavramın tanımı ve mahiyeti noktasında bir fikir birliği yoktur.

Nitekim kimlik kavramı son zamanlarda öne çıkan bir kavramken, ahlak kavramı ise çağlar boyunca en çok tartışılan kavramlardan biridir. Çünkü ahlakın konusunu “insan davranışları” oluşturmaktadır. Ancak insanın bütün davranışları, ahlakın ilgi alanına girmez, iyi ya da kötü şeklinde değerlendirilebilen, irade ürünü ve toplum içinde uyulması gereken kurallarla uyumlu bilinçli davranışlar, ahlakın odak noktasını oluşturur (Aydın, 2011: 20).

Kelimenin kökenine indiğimiz zaman ahlak; din, huy, yaradılış, hal ve hareket tarzı gibi anlamlara gelir (Kılıç, 2013: 38). Huy ile aynı anlama gelen Arapça hulk sözcüğünden türeyip (Ayverdi, 2011) çoğul şeklinde kullanılmaktadır. Ancak günlük dilde ahlak, daima tekil bir anlam ifade etmektedir (Çağrı, 1989: 1). Felsefi açıdan ahlak, insanın gerek yaşam ilgileri, gerek metafizik bağlanımları, gerekse değer yönelimleri bakımından kendisine göre yaşamakla yükümlü olduğunu duyumsadığı temel dünya görüşünü, ifade eder (Erk, 2002: 24). Psikolojik açıdan ahlak, “*toplumca kabul gören ve davranışın kabul edilebilir olup olmadığı yargısında kullanılan bir davranış standartıdır*” (Budak, 2009: 22). Sosyolojik açıdan ahlak ise, bireyin toplumun öteki üyelerine ilişkin ödevlerini içermektedir (Akdoğan, 2011; Filiz, 2014).

Bu bağlamda bilişsel, davranışsal, duygusal ve sosyal özellikler içerdiğinden ahlak kavramını geniş bir yelpazede değerlendirmek gerekir. Çünkü birey, bilişsel açıdan, bir durum karşısında yapılmasını veya yapılmamasını doğru ya da yanlış bulduğu şey hakkında düşünmekte, değerler ve ilkeler oluşturmaktadır. Davranışsal açıdan, kendi ahlaki akıl yürütmelerine uygun olarak davranmakta; duygusal açıdan, düşünce ve davranışlarıyla tutarlı ya da tutarsız olabilecek şekilde doğru ve yanlışla ilişkin tutumlar edinmektedir (Gander ve Gardiner, 2015: 283). Sosyal açıdan ise birey, ahlaki bir olay veya durum karşısında, çevresel koşullar ile ahlaki değerleri dikkate almasını sağlayacak roller geliştirmektedir.

Ahlak ile ilgili genel bir yargıya varmak için farklı ahlak tanımlarına bakacak olursak; 1-“*İnsanların toplum içindeki davranışlarını ve birbirleriyle ilişkilerini düzenlemek amacıyla uydukları kurallar sistemi; başka insanların davranışlarını olumlu ya da olumsuz biçimde yargılamakta kullanılan ölçütler bütünü*”dür (Bakırcıoğlu, 2012: 32). 2-“*Mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü; insanların kendisine göre yaşadıkları, kendilerine rehber aldıkları ilkeler bütünü ya da kurallar toplamıdır*” (Cevizci, 2010: 16). 3-“*İnsanların hareketini idare eden ideal kanunların (kuralların) ilmi ve bunları hayatın çeşitli durumlarına en iyi şekilde uygulayabilme sanatıdır*” (Pazarlı, 1980: 12-13). 4-“*İnsanın başka varlıklarla belirli normlara göre gerçekleşen ilişkiler toplamını, insanın söz konusu ilişkileriyle bu varlıklara yönelen eylemlerini düzenleyip anlamlandıran norm, ilke, kural ve değerler bütünü*” ifade eder (Cevizci, 2008: 3). 5-“*İnsanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevi nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli davranışlar bütünü*” (Çağrı, 1989: 1). 6-“*Bir kültür çevresi içinde kabul görmüş, belirlenmiş ve tanımlanmış değerler manzumesi ve amaçlarla nasıl ulaşılabileceğini ortaya koyan kurallar öbeği veya bir insan topluluğunun belli bir tarihsel dönem boyunca, belli türden inanç, emir, yasak, norm ve değerlere göre düzenlenmiş ve söz konusu düzenlemeye bağlı olarak töreleşmiş, gelenekleşmiş yaşama biçimi*”dir (Cevizci, 2008: 3).

Yapılan tanımlardan hareketle ahlakın, **bireylerin toplum** içerisinde benimsediği veya uymak zorunda oldukları **kural** veya **davranış ölçütlerini** ele aldığını söyleyebiliriz. Dolayısıyla ahlak kavramının da -kimlik kavramında olduğu gibi- hem bireysel hem de toplumsal boyutu söz konusudur. Buna göre ahlak, öncelikle bireyin duygu, düşünce, davranışlarına dayanan, bireyin kendisine has bir ahlaki bakış açısını ifade eder. Bu bakış, bireyin din ve dünya görüşü, yaşantıları, ilgi ve ihtiyaçları, ... kısaca sahip olduğu her şeyin bir yansımasının formunu içerir. Bu boyut, bireyin kendisine has

duygu, düşünce ve davranışlar içerdiği için diğer bireylerin ahlaki bakış açılarından ayrılır, kendisine has farklılıklar barındırır. Bu boyut, bireye ahlaki bir olay veya durum karşısında nasıl davranması gerektiği konusunda bir fikir sunar.

Ahlak çift kutuplu bir kavram olduğundan- toplumsal bir boyuta da sahip olması bakımından- toplumdan gelen kural ve beklentilerden etkilenen bir yapıya sahiptir. Buna göre birey, ahlaki bir olay veya durum karşısında davranışta bulunurken, sadece kendi bakış açısını veya duygusunu değil, toplumsal beklenti ve normları da dikkate almak zorunda kalır. Çünkü ahlakın toplumsal boyutu, bireyin toplumun öteki üyelerine ilişkin ödevlerini içerir. Dolayısıyla birey, toplum içerisinde hayatını idame ettirmek için toplumda var olan doğru-yanlış, iyi-kötüye ilişkin asgari bir fikir geliştirmek zorunda kalır. Ahlaki olay veya durumlar karşısında ötekinin -toplumun- varlığını da hesaba katar. Ahlakın toplumsal boyutu, yaşanan toplumun ortak değerlerine dayandığı için benzerlikler barındırır; bireye ahlaki bir olay veya durum karşısında başkalarının nasıl davranacağı hakkında tahminler sunar. Böylece toplumsal beklenti ve normları dikkate alan birey, kendi hayatını düzene koymaya çalışır.

Sonuç olarak birey, ahlaki bir olay veya durum karşısında karar verirken veya davranışta bulunurken, içsel eğilimleri ile toplumsal beklentileri birleştirir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse birey, ahlaki bir davranışı icra ederken bir taraftan yaşadığı çevrenin ahlaki kural ve normlarını kendi duygu ve zihin dünyasına katmakta, aynı zamanda kendi duygu ve zihin dünyasını da eylemde bulunmak suretiyle sosyal çevresine aksettirmektedir. Yani birey, kendi dışındaki ahlaki norm veya kuralları basit bir şekilde içselleştirmemekte, kendi ahlaki düşüncesini toplumsal çevresi ile karşılıklı alıp verme süreci içerisinde yeniden yapılandırmak suretiyle oluşturmaktadır. Dolayısıyla davranış bağlamında ahlak kavramı, toplumsal ahlakın birey tarafından yeniden oluşturulması olarak dile getirilebilir (Kohlberg, 1981; 1984).

Ahlak tanımlarında bireysel ve toplumsal özelliklere yapılan vurgunun yanında ahlak kavramının dikkate değer bir özelliği de, davranış ve kurallara ilişkin ölçütlere dayalı olmasıdır. Yani bireyin davranışları hakkında iyi-kötü, doğru-yanlış, hak-haksızlık gibi değer yargılarını içermesidir. İşte bu noktada karşımıza önemli problemler çıkmaktadır: Birey açısından doğru ve yanlışın, iyi ve kötünün ölçütü nedir? Birey ahlaki bir eylem ya da yargıda bulunurken, hangi ölçütlere göre hareket eder? Daha da önemlisi, ahlaki eylem veya yargıyı ölçmek için genel geçer bir ölçme yöntemi var mıdır? İşte bu hayati konu, ortak bir ahlak kavramının önündeki en büyük engeldir ve felsefe ile başlayan bilim tarihinden günümüze kadar, farklı araştırmalarda tartışma konusu olmaktadır.

Öncelikle ahlakın kaynağına ilişkin yapılan temellendirmeleri, dini ve din dışı olmak üzere iki kategoride ele almak mümkündür (Kılıç, 2012: 14). Din ile temellendirilen ahlak anlayışlarında örneğin İslamiyette, ahlaki değerlerin kaynağı mutlak varlık olan Allah'tır. Mutlak varlığın her şeyi mutlak olduğundan, koyduğu değerler de mutlak olmak zorundadır. Dolayısıyla ahlaki ilkelerin belirlenmesinde mutlak ölçüt, vahiydir (Kılıç, 2012: 160-160). Gözlenebilir verilerin ölçüt olarak esas alındığı günümüz bilim anlayışında (Karasar, 2013: 7) ise ahlak, dinden bağımsız bir biçimde somut olgulardan hareketle ele alınmakta (Kılıç, 2012: 14) ve dini yaşantının ya da diğer yaşantıların, insanın ahlaki gelişimine nasıl bir etki yaptığı empirik araştırmalarla ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Kuramsal açıdan ahlak konusunda kapsamlı bir çalışmaya girişen ilk kişi, Sokrates'tir (Cevizci, 2008: 34). Sokrates'e göre ahlakın amacı, en yüksek iyi olarak ifade edilen mutluluktur (Akarsu, 1965: 28). Sokrates, her bireyde "daimon" adını verdiği bir tür ruhsal ve tanrısal bir gücün varlığına da inanır. Ona göre birey, ancak kendi "daimon"u ve doğasıyla uyumlu olduğu sürece mutlu olabilir. Başka bir ifade ile birey, bedensel ve tinsel olarak kendisini düzene sokmak şartıyla mutlu olabilir (Özlem, 2010:

50). Bu şartın gerçekleşmesi için de bireyin kendisini tanıması ve bilgi yoluyla kendisini geliştirmesi gerekir (Akarsu, 1965: 25). Başka bir deyişle “erdem ile bilgi özdeş”tir ve erdemlerin başında bilgelik, yani akıl gelmektedir. Dolayısıyla bireyin ahlaksal eylemlerini her durumda tartabileceğimiz, yargılayabileceğimiz evrensel bir ölçüt bulunmaktadır. Söz konusu bu ölçüt, rasyonel düşünce yani akıldır (Özlem, 2010: 50-51).

Sokrates’ten sonra gelen Platon da ahlaki bilginin ölçütünü, akla dayandırmaktadır. Felsefesini “idea” kavramı üzerine inşa eden Platon’a göre, bireyin ahlaksal yaşamının amacı, “en yüksek iyi” olan mutluluk ideasına ulaşmaktır (Platon, 2012; 2015). Platon, iyi ideasını tinsel bir anlam yükleyecek şekilde Tanrı ile özdeşleştirir (Özlem, 2010: 54). Buna göre bireyin, mutluluğu ancak bedensel ve ruhsal edimlerinin bir denge ve uyum ile sağlanabileceğini belirtir (Platon, 2012). Bu denge ve uyum sürecinin yolu da sadece ve sadece erdemden geçmektedir (Platon, 2011; 2012; 2015).

Platon, Sokrates’in dile getirdiği bilgelik erdeminin yanında ölçülülük, cesaret ve adalet erdemlerini de ele alır. O’na göre bu erdemlerin her biri, ruhun parçalarının dengelenmesi sürecinde ortaya çıkar. Örneğin ruhun istek, arzu ve iştahların bulunduğu parça için temel erdem, ölçülülüktür. Ruhun parçaları arasında dengeleme işlevini yapan parça ise akıl olup bu parçaya en uygun düşen erdem ise bilgeliktir (Özlem, 2010: 55-57). Dolayısıyla “en yüksek iyi” olan mutluluk ideasına ulaşmanın ölçütü, rasyonel düşünceden yani aklın bilgisinden geçmektedir (Platon, 2011; 2015). Aklın önemli işlevlerinden biri de kendi kendisini denetlemesi, disipline etmesidir. Platon’a göre akıl bu görevini yerine getirdiğinde, ruhun her parçası kendisinden beklenen fonksiyonlarını da ifa etmiş olur. Bu durumda en son erdem olarak *adalet* ortaya çıkar ki bu durum, gerek bireysel, gerekse toplumsal anlamda bir uyum ve denge halidir (Özlem, 2010: 57).

Bireyin her türlü etkinliğinin amacının “mutluluk” olduğunu belirten Aristo’ya göre de, insanı bu amaca götüren yegane ölçüt, aklın etkinliğidir (Aristoteles, 2015). Ahlak öğretisinde önemli ölçüde hocası Platon’dan etkilenen Aristo, kendine özgü bir yol

benimseyerek öğretisini soyut bir idealar dünyasından ziyade, somut insanın yaşadığı çevre ile olan ilişkisi bağlamında ele alan bir yaklaşım benimser (Cevizci, 2008: 66; Özlem, 2010: 57). O'na göre her varlık, form ve maddeden meydana gelir. İnsanın formu; onun düşünen ve hisseden yönü olan ruhudur (Özlem, 2010: 57-58). Ruhu üç ayrı düzeye ayıran Aristo, insana özgü olan düzeyi akıl ile ilişkilendirir (Cevizci, 2008: 67). Dolayısıyla erdem, ruhun akıllı parçasının faaliyetinde bireyin sahip olduğu yetenekleri en iyi şekilde ortaya koyma, kendini gerçekleştirme halidir (Özlem, 2010: 60).

Aristo erdemleri, ruhun erdemi olan bilgelik, pratik aklın erdemi olan ahlaksal erdemler şeklinde ikiye ayırır. Buna göre ruhun erdemi olan bilgelik, en yüksek erdemi oluşturup insanı Tanrı'ya en fazla yaklaştıran; dolayısıyla en yüksek “mutluluğu” sağlayan erdemleri oluşturur. Pratik aklın ahlaksal erdemleri ise cesaret, cömertlik, ağır başlılık ve adalet erdemlerinden oluşur (Akarsu, 1965: 97-103; Cevizci, 2008: 70-71). Aristo'ya göre bu erdemlerin her biri, bireyin ifrat ile tefrite düşmeden altın ortayı/**dengeyi** bulmasına hizmet eden erdemlerdir. Örneğin adalet erdemi, haksızlık yapma ile haksızlığa maruz kalma arasındaki doğru ortayı, ifade eder (Özlem, 2010: 61). Aristo'ya göre ahlaki erdemler arasında en yüksek yeri işgal eden adalet erdemi, bireyin herhangi bir konuda eylemde bulunurken, toplumun bütün üyelerinin haklarını gözeterek şekilde davranmasını sağlar (Akarsu, 1965: 103).

Anlatılanlardan anlaşılacağı üzere gerek Sokrates, gerek Platon ve gerekse Aristo ahlaki bilginin kaynağını, rasyonel düşünceye dayandırmakta; ahlakın amacını da “en yüksek iyi” olarak isimlendirilen mutluluğa bağlamaktadırlar. Fakat “mutluluğun” ne olduğunu açıklamazlar, daha doğrusu herkesin üzerinde ittifak ettiği bir “mutluluk” anlayışı, ortaya koymazlar (Özlem, 2010: 75). Bu gerekçeden yola çıkan Kant'a göre, bilgide olduğu gibi ahlakın da herkes için geçerliliğe sahip bir temelin, bir ölçütün ya da bir yasanın bulunması zorunludur (Kant, 2013a). Bunun için sadece ahlakın bilgisi değil; bizzat ahlaki eylemin kendisi de genel geçer bir ölçüte, bir yasaya dayandığı takdirde

biricik ve evrensel bir hüviyete bürünür (Özlem, 2010: 76). Kant’a göre bu yasa, öyle bir yasa olmalı ki, bu yasaya uyan tüm insan eylemleri, “ahlaki” olarak ifade edilmesini sağlayacak bir temellendirmeyi içersin. Çünkü bir davranış ancak ahlaki kaygı veya ilkeler tarafından gerekçelendirildiği zaman, ahlaki davranış olarak ifade edilebilir (Kant, 2013a: 198-200). Bu yasa doğa yasalarından farklı olarak yani doğaya yerleştirilmiş bir düzenden ziyade insan ürünü, rasyonel bir kurgulamanın eseri olacak şekilde ortaya konulmalıdır (Kant, 2012; 2013b).

Kant bu yasayı *iyi istenç (ödev)* olarak adlandırır ve bu yasayı ancak özgür irade sahibi bireylerin isteyebileceğini öne sürer (Akarsu, 1968; 1999; Kant, 2013a). O’na göre, “*eyleme ahlaksal bir değer verebilen şey, ne korku, ne de eğilimdir; yalnızca yasaya saygı güdüsüdür*” (Kant, 2013a: 58). Başka bir ifade ile ahlaki açıdan en iyi şey, iyi olanı istemektir ve her bireyde kendiliğinden vardır; bütün ahlaki eylemler, bu yasa tarafından belirlenir. Eğilimlerden gelen bütün gerekçelendirmeleri çürütmesi nedeniyle bu yasa, birey açısından pratik hayatta ödev olarak işlev görür (Akarsu, 1968; 1999; Kant, 2013a). Dolayısıyla sadece ahlaki kaygı ve yasa –yani ödev duygusu- ile temellendirilen davranışların, ahlaki bir nitelik taşıdıkları ifade edilebilir. Buna bağlı olarak bir eylemin ahlaki değeri artık eylemin sonuçları açısından değil, arkasındaki niyet açısından değerlendirilmektedir (Akarsu, 1968; 1999; Kant, 2013a). Ayrıca ahlak terimi, birey açısından dış normları ve kurumları değil, içsel yönelim ve yetenekleri ifade eder. Yani birey, ahlakın kaynağı olarak dış norm ve standartların bir nesnesi değil, tam tersine sahip olduğu eğilim ve yetenekler ile dış dünyayı etkileyen ve ona şekil veren, irade sahibi bir varlığı ifade eder. Dolayısıyla ödev duygusunu esas alan özgür birey, sadece kendi mutluluğu için değil, diğer insanların mutluluğu için de çaba sarf eder.

Sokrates ile başlayan “en iyi”nin, “en ideal”in peşine düşme girişimlerinden birini de çağdaş düşünürlerden Lawrence Kohlberg gerçekleştirmiştir. Kohlberg, Platon, Aristo ve Kant’tan da etkilenecek öncelikle ahlaki olanı bir yasaya, bir ölçüte dayandırmaya

çalışır. Kohlberg'e göre her bireyin sahip olduğu eğilim, yetenek ve amaçlar farklı olmasına rağmen, herkes için geçerli bir yasa bulmak bir zorunluluktur. Aksi takdirde ahlaki görecelik fikri yani her bireyin kendine özgü değerlere sahip olduğu bir anlayış ortaya çıkar ki böyle bir durumda, tüm bireylerin uzlaşabileceği standart normları bulmak olanaksız hale gelir (Kohlberg ve Mayer, 1972; Kohlberg, 1981b; 1981e; 1981f; Kohlberg ve Higgins, 1984; Kohlberg, Levine ve Hower, 1984a; 1984b). Doğal olarak böyle bir durumda, toplumda bireyler arasında çatışma kaçınılmaz hale gelir.

Doğaya yerleştirilmiş bir düzen sayesinde doğa, kendi fonksiyonunu nasıl yerine getirip kendi mecrasında devam ediyorsa insanın da doğuştan sahip olduğu bir yetenek sayesinde ahlaki olanı düzenleyecek bir ölçüt ortaya konulmalı ki insan, toplum içinde varlığını devam ettirebilsin ve kültürel mirasını yaşatabilsin (Kohlberg, 1981a; 1984a). Ayrıca bu yasa, farklılıklarına rağmen her bireyin kendi aklının kurgulamasına dayalı yani ahlaki olanın bilgisini sağlayacak bilişsel bir yapıya, rasyonel düşünceye dayanmalıdır (Kohlberg, 1966; 1968; 1975a; 1984e). Çünkü Kohlberg açısından rasyonellik, bireyin inanç ve eylemleri için iyi ve haklı sebeplere sahip olmasını ifade etmektedir.

Kohlberg'e göre bu yasa, bilişsel bir yapı tarafından organize olmasına rağmen, bireyin günlük hayatında yaşadığı tecrübelerden etkilenen bir yapıyı da ihtiva eder. Dolayısıyla bireyin duygularını ve toplumun beklentilerini de göz ardı etmeyecek bir özelliğe sahip olması gerekir. Çünkü “ahlak” bireyin başkaları ile olan ilişkilerini de içerir. Başka insanlarla bir arada yaşamak, birey açısından hem bir zorunluluk hem de bazı yükümlülükleri beraberinde getirmektedir (Kohlberg, 1963; 1974; 1975b; 1981g; 1984f; Kohlberg ve Candee, 1984). Diğer bir ifade ile bu yasa, ahlaki eylem veya düşünceye ilişkin bireyin hem kendi duygu ve düşüncelerine ilişkin yaklaşımını, hem de toplumdaki diğer bireylerin duygu ve düşüncelerine ilişkin bakış açılarını kapsayacak temel bir ilkeye dayanmalıdır.

Burada görüldüğü gibi Kohlberg'in diğer filozoflardan özellikle de Kant'tan ayrılan tarafı, kendi ahlaki yasasını ortaya koyarken akılla birlikte duyguları da ele alması ve ahlaka sosyal bir perspektiften yaklaşmasıdır. Fakat Kohlberg'i diğer filozoflardan farklı kılan en önemli husus ise, ahlaki adalet erdemine dayandırmasıdır. Diğer filozoflar, adaleti erdemlerden biri olarak ele almalarına rağmen, Kohlberg'e göre yalnızca bir erdem vardır, o da adalettir (Kohlberg, 1981c: 40). Ancak buradaki adalet, bir kural ya da kurallar koymak değildir. İyi ve kötüyü, doğru ve yanlış olanı değerlendiren ahlaki bir prensiptir (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Başka bir ifadeyle bireyin ahlaki eylemlerinin sebebidir.

Eylem için bir neden olan adalet, insanlar için hem sorumluluğu hem de bir ihtiyacı ifade eder. Kohlberg bu ihtiyacın ne kadar hayati olduğunu ifade etmek için şu sözleri aktarmaktadır (Kohlberg, 1976: 40): *“Bir kimse ahlaki olarak hareket edip bütün kuralları sorgulayabilir, başka bir kimse ahlaki olarak hareket edip daha iyisini sorgulayabilir, fakat hiç kimse ahlaki olarak hareket edip adalet ihtiyacını sorgulayamaz.”* Çünkü kurallarda istisnalar vardır, ancak prensiplerde istisnalar yoktur. Bunun için ahlaki prensip haline getirmiş insanlar, kurallardan ziyade adalet ilkesiyle hareket ederler (Kohlberg, 1981c: 39-40).

Kohlberg'e göre ahlaki durum veya olaylar, perspektif veya çıkar çatışması durumudur (Kohlberg, 1984b: 184). Diğer bir ifade ile ahlaki açıdan iyi veya doğru, ilgi veya bakış açısı noktasında çatışabilir. Birey kendi ihtiyaçları ile başkalarının ihtiyaçlarını, toplumun beklentilerini, dini normları, kanun ve yasaları vb. hepsini dikkate aldığı zaman daha fazla problemlerle (içsel çatışma) karşı karşıya kalacağı bir gerçektir. Ayrıca farklı din veya ideolojiler açısından iyi olan üzerinde uzlaşmak, bir gereklilik değildir. Çünkü her birinin kendisine iyi diye benimsediği şey, günlük hayatta diğerleriyle çatışabilir (Kohlberg, 1987: 4). Kohlberg'e göre adalet ilkesi, herkesin görevini belirleyerek bu karışıklığı çözebilir (Kohlberg, 1976: 40). Adalet, eşitlikten

ziyade hakkaniyeti, herkese kendi hakkını teslim etmeyi ifade eder. Kohlberg, bu durumu şu şekilde ifade eder (Kohlberg, 1981c: 39): “*Bazen bir hayat kurtarmak için sahtekarlık yaparak çalmanın doğru olduğunu biliyoruz çünkü bir insanın yaşam hakkı, bir başkasının mülk hakkının önüne geçer. Bazen öldürmenin doğru olduğunu biliyoruz, çünkü bazen öldürmek adalettir.*”

Kohlberg’e göre, adalet erdemi ile yaygın ahlak anlayışlarını -normatif düzenin devamını esas alan ahlak anlayışı, başkalarının refah sonuçlarını esas alan ahlak anlayışı ya da idealleşmiş bir benliği esas alan ahlak anlayışlarını bir araya getirmek mümkün hale gelir (Kohlberg, 1984b: 184). Başka bir ifade ile ahlakı, adalete dayandırdığımız zaman, ahlaka ilişkin farklı perspektifleri bir araya getirmek olanaklı hale gelir, çatışma ve çelişkiler ortadan kalkar. Çünkü “*ahlak, çelişkili çıkarları olan konuların bakış açılarını koordine etmenin mantığıdır*” (Kohlberg, 1981d: 201). Dolayısıyla adalet, ahlak için temel zorunluluktur. Toplumda bazı değerlerin olmadığı zamanlarda ahlak ortadan kalkmaz, varlığını devam ettirir; ancak adaletin olmadığı yerde ise ahlaktan bahsedilemez (Kohlberg, 1974; 1975b; 1981c; 1981f; Kohlberg ve Hersh, 1977). Bunun için ahlaki bireylerin gelişimi, sadece ve sadece adaletin hüküm sürdüğü bir toplum anlayışı ile mümkündür. Sonuç olarak ahlak, adalet bilinci ve adalet duygusudur.

Kohlberg’e göre bu duygu diğer bireylerle, gruplarla ve kültürlerle birlikte karşılıklı saygı içerisinde yaşayarak gelişir (Kohlberg, 1971; 1972; 1986; Kohlberg ve Gilligan, 1971; Kohlberg ve Mayer, 1972; Kohlberg ve Kramer, 2006). Diğer birey, grup veya kültürlerle saygı duymanın yolu, onların bakış açılarını dikkate almanın ruhunda yatmaktadır. Çünkü ahlak, sosyal bağlantıların gerçekliğine dayanır ve bu gerçek, birey tarafından anlamlandırıldıkça olgunlaşır (Gibbs, 2014: 1). Özetle sosyal ahlaki bakış açısı alma, diğer bir ifade ile olaya başkasının gözünden yaklaşma, ahlakın hakkaniyetini ifade eder. Yani bireyin ahlaki bir olay veya durum karşısında karar

verirken, sahip olduğu adalet duygusu ile diğeri bireylerle karşılıklılık ilişkisi içerisinde adaleti dağıtmasını, düzenlenmesini ifade eder.

Anlatılanlardan anlaşılacağı üzere Kohlberg, ahlaki olanın bilgisini rasyonel düşünceye bağlamakta; fakat bireyin ahlaki olarak olgunlaşmasını ise aklın sosyal perspektif alma koşuluna bağlamaktadır. Ahlak yasasını ise adalet kavramına dayandırmaktadır. Kohlberg'in adalet kavramına ilişkin felsefi temelleri, büyük ölçüde Platon ve Aristo'ya dayanır. Fakat bir psikolog olan Kohlberg, ahlakın sadece felsefi temelleri ile yetinmemiş ahlakı bilişsel, psikolojik ve sosyal açıdan ele alarak özgün bir kuram ortaya koymaya çalışmıştır. Kohlberg, ahlakın bilişsel ve psikolojik temellerini Jean Piaget'nin dengeleme kavramına dayandırmaktadır. Bunun için Kohlberg'in ahlak kuramını bütün yönleri ile anlamak adına Piaget'in görüşlerine bakmak bir zorunluluktur.

1.2.2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Biyoloji alanında eğitim alan Piaget'e göre gelişim, doğuştan gelen kalıtsal özelliklerin olgunlaşması ile çevresel koşulların sağladığı öğrenme ürünlerinin karşılıklı etkileşimine dayanır (Piaget, 1978; 2000). Öncelikle o, çocukların dünyada olup biteni anlamlandırma biçimlerinin, yetişkinlerden tamamen farklı olduğunu gözlemlemiştir. İkinci önemli tespiti, çocukların bilginin basit bir alıcısı değil; bilgiyi anlamlandıran, örgütleyen ve farklı öğrenme alanlarına transfer eden aktif bir rol becerisine sahip olduklarına ilişkindir. En önemli tespiti ise, çocukların yaşadıkları çevreyi anlamlandırma stratejilerinin farklı yaş dönemleri açısından bariz farklılıklar içermesidir (Piaget, 2000; 2010). Bu tespitler doğrultusunda gelişim sürecini dört evreye ayıran Piaget, kuramının merkezine “dengeleme” kavramını yerleştirir. Dengeleme sürecini açıklamak için şema, örgütleme, özümleme ve uyumsama gibi kavramlarına başvurur.

Dengeleme (equilibration): Bireyin bilgi, olay ve nesneleri anlamlandırıp (şemalaştırma) örgütlemesi süreci içerisinde özümleme ve uyumsama işlemlerinin birbiri ile kaynaşması sonucu dengeleme ortaya çıkar (Piaget, 1987; 2000; 2010). Örneğin

çocuk, günlük hayatında yaşadığı çevre ile karşılıklı etkileşimi sonucunda geliştirdiği kendisine has bir kural *şeması* ile oyunlara *adapte* (uyum sağlama) olmaya çalışır. Evde babası ile top oynarken her isteği yerine gelen çocuk, ilk defa başka sosyal bir ortamda aynı oyunu oynarken ilk başta kendi kural anlayışına göre (*özümleme*) oyun oynar. Ancak çocuğun durduk yerde topu tutması ve oyunu bozması büyük ihtimalle diğer çocukların tepkisine sebep olacaktır. Bu durum, çocukta bir dengesizlik durumu meydana getirecektir. Böyle bir durumda çocuk, *dengesizliği* ortadan kaldırmak için oyun kurallarına ilişkin *şemasında* değişiklik yaparak (diğer çocukların kurallarını göz önüne alarak) *uyum sağlamaya* çalışır. Çocuğun, problemi hissedip kendi kural anlayışında değişiklik yaparak çevreye uyum sağlamasını Piaget, *dengeleme* (equilibration) olarak ifade eder.

Burada görüldüğü gibi dengeleme, bir anda olup biten bir işlem değil, insan zihninin farklı yaşantılar yoluyla kendisini yeniden yapılandırması sonucu ortaya çıkan bir süreci ifade etmektedir: Geçmiş yetenek ve tecrübelerle dayanan ancak sürekli organize olması nedeniyle gelecekteki olaylardan hem etkilenen, hem de onları etkileyen aktif zihinsel bir işlem süreci. Dengeleme kavramının bu psikodinamik özelliğinden dolayı Kohlberg, ahlakı, adalet kavramının (*şemasının*) dengeleme sürecine dayandırır. Çünkü adalet, gerek birey gerekse toplum açısından her zaman bir uyum ve denge durumunu ifade ederken, adaletsizlik ise daima karışıklığı ve uyumsuzluğu ifade eder. Zihinsel gelişim kuramı açısından bireyin dengeleme süreci bebeklikten yetişkinliğe doğru 4 farklı düşünme evresinden geçmektedir:

1.2.2.1. Duyusal-Motor Dönemi

Piaget, bebeğin etrafında olup bitenleri anlamlandırıp kendisine mal etme-dengeleme sürecinde duyularını ve motor becerilerini kullandığı 0-2 yaş aralığına duyusal-motor (sensorimotor) ismini verir (Piaget, 2000: 20). Ona göre yeni doğmuş bebeğin dünyayı ve çevresini anlamlandırması emme, tutma, yakalama gibi basit

reflekslerden oluşmaktadır. (Piaget, 2000: 20-22). Ancak dengeleme süreci, zamanla refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara evrilir. Örneğin bebek, annesi ile geçirdiği yaşantılar sayesinde 2 yaşına doğru annesi ortadan kaybolsa bile onun yok olmadığını, geri geleceğini bilir. Piaget'in nesne devamlılığı adını verdiği bu yeni durum, zihnin dengeleme sürecinin ilk basamağını oluşturur(....).

1.2.2.2. İşlem Öncesi Dönem

Bu dönemin en önemli özelliği, çocuğun görüntüsünün etkisinde olmasıdır (Piaget, 2010: 46). Başka bir ifadeyle bu dönemdeki çocuklar, gördükleri ile düşünürler ve gördüklerini zihinlerinde tasarlamaya başlarlar. Sadece görüntüye odaklanması nedeniyle çocuk, diğer kişi nesne ve olayları anlamlandırırken tek taraflı düşünür. Bunun için Piaget, bu dengeleme biçimini ben merkezli (egocentrizm) olarak ifade eder (Piaget, 1965; 2000; 2010; 2015).

1.2.2.3. Somut İşlemler Dönemi

Piaget çocuğun düşüncede yaptığı sembolik eylemleri, işlem (operation) olarak adlandırır (Yöndem ve Taylı, 2009: 80). Herhangi bir olay karşısında sebep-sonuç ilişkisi kurma, olayı tersine çevirebilme, olaya mantıklı yaklaşma gibi zihinsel işlemlerin yerine getirildiği ilkökul dönemini somut işlemler olarak adlandırır (Piaget; 2000; 2010). Burada işlem kavramı sadece basit sayısal bir beceriyi değil, aynı zamanda olaylara başkasının gözünden de bakmayı, başkalarını da hesaba katmayı ifade eder. Örneğin nesne ve olaylara ilişkin şemalarında, diğer insanların beklenti ve istekleri de yer edinmeye başlar. Dolayısıyla bu dönem, çocuğun kavrama biçiminin, benmerkezci bakış açısından sosyal bireye doğru evrilmesini ifade eder. Ancak bilgiyi anlamlandırma yani kavramsallaştırması, somut olana ve yaşanan zamana dayanır.

1.2.2.4. Soyut İşlemler Dönemi

Çocuğun hayatı anlamlandırma biçimi, ergenlik dönemiyle birlikte farklı kombinasyonların birleştirilmesine yönelik bir dengeleme sürecine girer. Soyut düşünme

becerisinin kazanılmasıyla birlikte işlem becerisi artık sadece somut nesne ve durumlarla sınırlanmaz, işleme yönelik farklı değişkenlerin işlevleri örgütlü bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilir. (Piaget, 2000; 2010; 2015). Soyut düşünme becerisi ile birlikte çocuk, artık adalet, özgürlük, eşitlik gibi soyut kavramları kullanıp hayatını anlamlandırma imkanı sağlar. Dolayısıyla bu beceri, çocuğa kendi inanç ve değerlerini oluşturması için geniş bir şema çerçevesi sunar. Bu çerçeve sayesinde olay ve durumlara yaşadığı toplumun, hatta bütün insanlığın gözünden yaklaşma olanaklı hale gelir.

1.2.3. Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Piaget, çocuğun kendisini ve çevresini anlamlandırmak için yaptığı zihinsel dengeleme işlemlerini ahlaki gelişim açısından inceleyerek, çalışmalarına yeni bir boyut kazandırmıştır. Kant'ın ahlak yasasından etkilenen Piaget, ahlak gelişimini özgür iradenin kazanılması sürecinde çocuğun farklı gelişim dönemlerinde kullandığı akıl yürütme biçimine ve niyet kavramına yüklediği anlam açısından ele almıştır (Piaget, 1965; 2015). Bu amaçla Piaget, çocukların oyun kurallarını nasıl öğrendikleri üzerine eğilmiştir. Hazırladığı öykülerle çocukların oyun kurallarına ilişkin sakarlık yapma, yalan söyleme ve hırsızlık yapma konusundaki sözel yargılamalarını farklı yönlerden analiz etmiştir. Araştırmada çocukların oyun kurallarına yükledikleri anlamın başka bir ifade ile kural şemalarının, farklı yaş dönemlerinde anlamlı farklılıklar içerdiğini tespit etmiştir.

Buna göre duyuşal-motor dönemine denk gelen 0-2 yaş dönemindeki çocuklar, herhangi bir kural şemasından yoksundurlar; daha doğrusu oyun ve kural kavramlarından haberdar bile değildirler. İşlem öncesi döneme denk gelen 2-6 yaş dönemindeki çocuklar ise, çevresinde oynanan oyunlar sayesinde kuralların farkındadır; fakat kural kavramının içeriğini daha özümseyip içselleştirmemiştir. Bunun için oyun oynarken kendisinden yaşça büyük olanları zaman zaman taklit etmeye çalışır. Fakat kural kavramını anlamlandıramadığından, çocuğun taklit eğilimi dengesizlikler içermektedir.

Benmerkezci düşünmeden gelen bu dengesizlik nedeniyle oyun ortamında, kendi kendine oyun oynamaya çalışır (Piaget, 1965; 2015). Dolayısıyla oyun toplumsal bir etkinlik olmayıp çocuk açısından, oyunu kazanmanın ya da kaybetmenin bir anlamı yoktur. Burada kilit nokta, çocuğun oyun kurallarında başkalarına yer vermemesidir. Başka bir ifadeyle zihinsel olarak işlem yapma becerisini kazanmayan çocuğun, farklı bakış açılarının varlığından haberdar olmamasıdır. Dolayısıyla çocuğun kendi yaşantısıyla oyun kuralları arasında herhangi bir dengeleme işlemine girmediği 0-6 yaş dönemi, ahlak öncesi dönem olarak ifade edilebilir. Piaget, çocuğun oyun kurallarını anlamlandırarak ahlak bilincini kazanmaya başlamasını ise iki evrede ele almaktadır.

1.2.3.1. Bağımlı Ahlak Evresi

Piaget, somut işlemler dönemine denk gelen 7-11 yaş dönemindeki çocukların, oyun kurallarına çok farklı anlamlar yüklediğini tespit etmiştir. Öncelikle benmerkezciliğin kaybolmaya başlaması ve işlem yapma becerisinin kazanılmasıyla birlikte çocukların, bir kural kavramı-şeması- geliştirdiklerini keşfetmiştir (Piaget, 1965; 2015). Kural kavramının özümsemesi nedeniyle çocuk, bir önceki dönemde görülen kendi kendine oynama alışkanlığından, kazanma ve rekabet içeren oyun etkinliklerine odaklanır. Bunun için çocuğun kural anlayışında başkaları yer edinmeye başlar. Dolayısıyla kurallar, çocuğun hayatını anlamlandırması için toplumsallaşma aracı haline gelir.

Piaget'e göre dengelenme ihtiyacından kaynaklanan bu derin anlam nedeniyle çocuk, günlük hayatta kuralları sorgulamaz hale gelir hatta onlara derin bir saygı gösterir (Piaget, 2015: 28). Bunun için yetişkinler tarafından ortaya konan kurallara koşulsuz itaat eder, başka bir ifade ile onlara kutsal anlamlar yükler. Dolayısıyla kuralların değişmezliğine inanır (Piaget, 1965: 18). Bu derin anlamlandırma nedeniyle çocuk, kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünür. Çünkü kural ya da kurallar, artık çocuğun çevresiyle uyum sağlaması için ortaya konulmuş

mutlak davranış ölçütleri haline gelmiştir. Piaget, çocuğun kuralları anlamlandırma biçiminin kendi özgür iradesinden ziyade, yetişkinlerin yönlendirmelerine bağladığı bu dönemi bağımlı (heteronomi) ahlak evresi olarak adlandırır.

Piaget'e göre çocuk, bu tek yönlü dengeleme işlemi becerisi nedeniyle kuralların arkasındaki amacı kavramaz (Piaget, 1965; 2015). Bunun için kişi ve olaylar niyet açısından değil de, görünen somut görünümeler açısından değerlendirilir. Böylece olayların fiziksel büyüklüğüne odaklanan çocuk, denge kurarken bireylerin olaylardaki asıl rollerine değil de olayların sonuçlarına odaklanır. Dolayısıyla yanlışlıkla 3 bardak kıran birinin bilinçli bir şekilde 2 bardak kırandan daha fazla ceza hak ettiğine inanır. Çocuğun kuralları farklı yönleri ile işleminden geçirip dengelenmesi ise, ancak ve ancak özgür iradenin geliştiği daha üst bir ahlak anlayışı ile mümkün olabilmektedir.

1.2.3.2. Özerk Ahlak Evresi

Piaget, soyut işlemler dönemine denk gelen 11 yaş üstündeki çocukların, kuralların kutsallığı anlayışını terk ettiğini ve kendi kural felsefelerini geliştirdiğini tespit etmiştir (Piaget, 1965; 2015). Başka bir ifadeyle, bu dönemdeki çocuklar, kuralların biçimsel özelliklerinden ziyade kuralların ruhuna odaklanırlar. Soyut düşünme becerisinin gelişmesiyle birlikte çocuk kuralları dengelerken, olay ve kişileri sadece fiziksel görünümelerle değerlendirmez, neden-sonuç ilişkisi içerisinde farklı faktörlerin işlevlerini bir araya getirir. Dolayısıyla bu aşamadaki çocuklar açısından kurallar, anlamaya dayalı toplumsallaşma aracı olmakla birlikte mutlak ölçütler olmayıp zamana, mekana ve kişiye göre değişebilen dengeleme mekanizmalarıdır.

Soyut dengeleme işlemleri eşliğinde akran gruplarıyla sosyal etkileşim ve iş birliği geliştirdikçe çocukların, yetişkinlere ve onların kurallarına olan bağlılıkları da değişime uğrar. Dolayısıyla kuralların ihmal edilmesi durumunda, otomatik ceza anlayışı terk edilir. Artık dengenin sağlanması veya cezanın uygulanması, çevresel koşullara ve kişinin niyetine göre değerlendirilir (Piaget, 1965; 2015). Başka bireylerin kurallardaki

rolü, eşitliğe ve karşılıklı saygıya dayanan birlikte yaşama kültürüne dayanır. Sonuç olarak, olaylar ahlaki açıdan değerlendirilirken artık görünen somut sonuçlardan ziyade niyet açısından ele alınmaktadır. Bunun için bu aşamadaki bir çocuk, kazara 3 bardak kıran birisinin, bilinçli bir şekilde 2 bardak kırıandan daha fazla ceza hak etmediğine inanır.

Piaget, çocuğun kuralları anlamlandırırken yetişkin bağlılığından sıyrılarak niyetin (irade) dengelenmesini içerecek şekilde kendi kural anlayışlarına hakim oldukları dönemi, özerk (otonom) ahlaki evre olarak isimlendirir. O'na göre tek taraflı saygı, bir bağımlı ahlaklılık geliştirirken; karşılıklı saygı, bir özerklik ahlakı geliştirir (Duska ve Whelan, 1975: 27). Dolayısıyla kural kavramı, artık çocuğun dengeleme eğilimi doğrultusunda vicdanının karar verdiği, oldukça geniş bir çerçeveye sahip bir şemayı ifade eder. Bu şema, yaşamın sonuna kadar bireyin geçirdiği yaşantılara bağlı olarak genişleyip daralabilmektedir. Bu şemanın farklı yetenekteki yetişkinler tarafından nasıl anlamlandırıldığı konusu Lawrence Kohlberg tarafından ele alınmıştır.

1.2.4. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı

İkinci dünya savaşı sırasında asker olan Kohlberg, savaş zamanında insanların basit gerekçelerle yerlerinden edilmesi ve öldürülmesi nedeniyle vicdanen yaşadığı dengesiz durumlar, kendisinin adalete (hukuk) derin bir ilgi duymasına sebep olur (Kohlberg, 1987: 3). Lisansını dönemin en popüler alanı olan psikoloji alanında tamamlayan Kohlberg, kariyer açısından ilk başta klinik psikolojisi alanına (Walsh, 2000: 37) yönelse de burada yaşadığı hukuksuz uygulamalar nedeniyle, “adalet için bir endişe olarak gördüğü ahlak” alanında doktora yapmaya karar verir (akt. Schrader, 2015: 12). Kohlberg, yaşadıkları ile okuduklarını birleştirecek şekilde ahlaki teorisinin zihinsel ve psikolojik yönünü Piaget'in dengeleme kavramına; felsefesini de ilk çağ filozoflarının adalet erdemine dayandırarak, birbirine entegre olmuş kapsamlı bir paradigma ortaya koymaya çalışmıştır.

Buna göre Kohlberg, Piaget'in çocuklar hakkında ortaya koyduğu ahlaki gelişim modelinin temel varsayımlarını araştırmasında ergenlik döneminde yer alan 10-16 yaş dönemindeki genç bireylere uygulayarak çalışmasına başlar. Araştırmanın felsefi boyutunda gençlerin “en iyi” olana yani “erdem”e yönelik ahlaki akıl yürütmelerine odaklanarak çalışmasını "gelişimsel ideal tipler" olarak isimlendirir (Kohlberg, 1981a: xvii). Dolayısıyla Kohlberg, çocuğun ahlaki yapısının aktif bir yapılandırma sürecinden geçen denge kavramıyla özdeşleştirdiği adalet duygusu eşliğinde ele alır.

Araştırmanın en önemli sonucu, ahlaki gelişiminin Piaget'in iki evre halinde ortaya koyduğu araştırma bulgularıyla farklılık içermesi, daha doğrusu gençlerin ahlaki düşünme biçimlerinin ikiden daha fazla gelişim aşamasına sahip olduğunun tespit edilmesidir. Çünkü mülakat yaptığı bazı deneklerin ahlaki yargı yürütme biçimi, ne bağımlı ahlak evresine ne de özerk ahlaki evreye uygun düşüyordu. Örneğin mülakat yaptığı 18. denneğin ideal kişiye ilişkin düşünceleri, babasını ya da diğer insanları taklit etmekten ya da kopyalamaktan yani bağımlı ahlak anlayışından ayrılmakla beraber babasının veya çevresindeki insanların yaşamlarına ilişkin derin bir endişenin eşlik ettiği bir bağlılık anlayışı içeriyordu (akt. Kohlberg ve Diğerleri, 1984: 670). Başka bir ifadeyle irade sahibi bir birey olarak 18. denneğin vicdan duygusu, yakın çevresindeki insanları önceleyen bir ahlaki bakış açısını, yani çevresinin gözünde iyi bir insan olmaya dair bir ahlaki bakış açısını ifade ediyordu. Dolayısıyla bağımlı ahlak evresi ile özerk ahlak evresi arasında, farklı bir ahlaki gelişim düzeyi belirlendi.

Bu tarz bulgulardan sonra Kohlberg, bütün akademik çalışmalarını ahlaki yargılama düzeylerinin tespitine ayırdı. Çünkü doktora tezi, kendisine ahlaki yargının sınanmasını sağlayan bir veri yöntemi sağlamıştı. Kohlberg, bu yöntemi geliştirerek ahlaki yargı gelişimini, bütün boyutları ile ortaya koymaya çalıştı. Çalışmalarını aynı örneklemden oluşan 75 genç erkek bireye 3 yılda bir uygulayarak 25 yıllık analiz sürecinde geliştirdi (Kohlberg, 1981f: 115). 1958'den 1970'e kadarki süreç,

bilişsel-gelişimsel görüşün, yaş ve diğer faktörlerin denek grupları arasında ahlaki farklılıklar sağlamaya yönelik etkilerinin detaylandırılmasını içerir (Kohlberg, 1984a: xxxv). Meslektaş Selman (1971), Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişime ilişkin düşünceleri doğrultusunda rol alma düzeylerini inceleyerek araştırmaya farklı bir boyut kazandırdı. Kohlberg bu tarihten itibaren ahlaki gelişimi sosyal perspektif alma (rol alma), olarak ifade eder (Kohlberg, 1984a: xxxiv). Kohlberg, meslektaşları ile birlikte uzun yıllar boyunca yaptığı araştırmalar sonucunda, altı basamağa dayalı bir ahlaki gelişim kuramı ortaya koydu. Altı basamağın özelliklerine geçmeden önce Kohlberg'in ahlakın ölçülmesine ilişkin izlediği yöntemi daha da önemlisi ahlaki yargıya yüklediği anlamı ele almak bir zorunluluktur.

1.2.4.1. Ahlaki Yargı

Ahlaki davranış, son derece kompleks bir yapıya sahiptir. Çünkü ahlaki davranışın bir yönü, geriye dönüktür. Bireyin başarısızlıkları, kendisini suçlu gibi hissetmesi, ayıplaması gibi olumsuz yaşantılarla; bireyin başarıları, günlük hayatta sorumluluklarını yerine getirmesi, kendisini övmesi, güçlü bir vicdan duygusuna sahip olması gibi olumlu yaşantılar, ahlaki davranışın bir boyutunu oluşturur. Ahlaki davranışın bir yönü de bugüne ve ileriye dönüktür. Bu yön, bireyin harekete geçme taahhüdüne ilişkin yargıları içerir, yani, kişinin ahlaki olarak doğru olduğuna karar verdiği şekilde, hareket edeceği anlamına gelir (Higgins, 1987: 124-125). Dolayısıyla ahlaki davranış, geçmişten gelen yaşantıların öncülük ettiği, bugün ve geleceği de şekillendiren oldukça geniş bir anlam çerçevesine sahiptir.

Kohlberg'e göre bu geniş çerçeveyi anlamlandırmanın yolu, ahlaki yargıya odaklanmaktan geçer. Çünkü “*gerçek ahlak, sadece davranışları kontrol eden iç değerlerin ifadesi olan özgür ve ikna edilmiş ahlaki yargılardan kaynaklanabilir*” (Bull, 2010: 2). Ancak ahlaki yargı ile bireysel ahlaki deneyim her zaman iç içedir (Kohlberg, 1981a, 1984a; 1987; Fuchs, 1987). Bunun için eylemin içeriğinin, yapılan seçimin ahlaki

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

Örnek vermek gerekirse iş yerinde mobinge maruz kalan bir işçi, haksızlıkları sineye çekebilir. Ancak bu durum, işçinin mobingi benimsediği anlamına gelmez. İşçinin durumu mantığa bürüme biçimine ilişkin yargıları, esas alınmalıdır. Çünkü işçi, farklı gerekçelerden dolayı işe devam edebilir. Örneğin başka iş bulamaz diye devam edebilir; mobbinge mücadele etmek için devam edebilir; patronuna zarar vermek için devam edebilir; çocukları aç kalır diye devam edebilir; patronu akrabası olduğu için duruma katlanabilir... Dolayısıyla birey, günlük hayatta doğrudan inandığı ilkeler üzerinden hareket etmez. Kohlberg, bu konuda şunları dile getirmektedir: *“Bir bireyin mantığını anlamak, ahlaki eylemi açıklamak için gerekli bir koşuldur. Bu, bireyin sadece ahlaki olduğuna inandığı için eylemin ahlaki olduğu anlamına gelmez. Aksine, davranışa neden olan akıl yürütmenin dahil edilmeden ahlaki davranışların açıklanmasının mümkün olmamasıdır”* (Kohlberg ve Candee, 1984: 555). Bundan dolayı bireyin davranışı hakkında ahlaki açıdan değerlendirme yapılırken bireyin gerekçelerinin -yargılarının- göz önüne alınması, bir zorunluluktur.

Kohlberg’e göre ahlaki yargı, ahlaki eylem için gerekli olan iki psikolojik fonksiyona hizmet eder (Kohlberg ve Candee, 1984: 517). Birincisi deontik bir karar işlevidir, doğru olanın bir yargısıdır. Deontik yargılama, bir eylemin doğru ya da zorunlu olduğu yargısıdır. Deontik kararlar tipik olarak bir kuraldan veya bir ilkeden kaynaklanır (Kohlberg, 1981a: 307; Kohlberg, Levine ve Hower, 1984a; 258). Sokrates’in öleceğini bilmesine rağmen doğru olanı savunmayı kendisine zorunlu bir görev olarak görmesi, deontik yargılama örneğidir. İkincisi, bir takip işlevi, bireyin doğru olduğunu düşündüğü

şey üzerinde hareket etme sorumluluğunun yargılanmasıdır (Kohlberg ve Candee, 1984: 517). Mobbinge uğrayan işçinin haksızlığa rağmen işini devam ettirmesi sorumluluğun yargılanmasıdır. Kendine has gerekçelere dayanan bir sorumluluk anlayışı içinde kendisi ile çevresi arasında uyum sağlamak münasebetiyle tercih edilen bir yargılama biçimi.

Kohlberg'e göre bir kişilik özelliği olarak sorumluluk, ilk önce bireyin eylemlerinin sonuçlarına ilişkin bir kaygıyı ve kabulü ifade eder. İkincisi, bireyin yapması gereken veya yapmaması gereken ile gerçekte yaptığı şey arasındaki tutarlılığı belirtir. Dolayısıyla sorumluluk, bireyin sözlü ahlaki taahhüt ve kararlarının yerine getirilmesinde, güvenilirliği veya takibi ifade eder (Kohlberg ve Candee, 1984: 519). Sorumluluk gereği ahlaki yargı açısından olgunlaşmış bireyler, haklı olduklarını düşündükleri durumlarda iyinin ve doğrunun peşinden gitmeyi kendilerine vazife edinirler (Kohlberg, 1981a, 1984a; 1987). Dolayısıyla birey iyi ve doğru olanı her durumda savunmayı bir ilke haline getirdiğinde, sorumluluğun yargılamasından deontik yargılamaya geçer. İyi ve doğru olanın peşinden gitmek, zorunlu bir görev haline dönüşür.

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

Burada şu soru sorulabilir: ahlak, sadece düşünmeye yani bilişsel gelişime bağlı bir durum mudur? Kohlberg'in bu soruya cevabı, ahlaki yargılamada üst bir aşamaya erişmenin bilişsel gelişim gerektirdiği doğrudur, ancak bilişsel gelişimin doğrudan ahlaki gelişime yol açmayacağıdır (Lickona, 1976: 21; Kohlberg ve Mayer, 1981: 54; Kauffman, 1987: 13). Çünkü ahlaki yargı, bireyin değerleri ölçüp değerlendirdiği ve onları mantık kuralları doğrultusunda bir hiyerarşiye tabi tutarak yapılandırılmasını sağlayan zihinsel bir dengeleme süreci olduğundan, iyi ve kötüye ilişkin bir fikre sahip olmak için bilişsel açıdan olgunlaşmak bir zorunluluktur (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Bundan dolayı bireyin zihinsel gelişim dönemi ile ahlaki yargılama düzeyi arasında bir ilişki söz konusudur. Fakat zihinsel gelişim, yalnız başına ahlaki yargının gelişimi için yeterli bir kriter değildir. Örnek vermek gerekirse, zihinsel yönden son derece gelişmiş bireylerin bile (bir doktor veya bir yargıç) günlük hayatta aldıkları kararların, ahlaki yönden yetersiz olduğu gözlemlenebilmektedir. Bu durumda ahlaki yargı açısından gerekli diğer kriter veya kriterler nelerdir?

Kohlberg'e göre öne sürülen ahlaki yargılamanın tersini de sorgulamak, başka bir ifade ile yargılamaya başkalarını da katmak ahlaki düşünmenin altın kurallarındandır (Kohlberg, 1974; 1976; 1984e; 1984f; Kohlberg ve Elfenbein, 1981). Çünkü *ahlaki eylem, genellikle sosyal veya grup bağlamında gerçekleşir ve bu bağlam genellikle bireylerin ahlaki karar vermelerinde derin bir etkiye sahiptir. Günlük hayatta bireysel ahlaki kararlar hemen her zaman grup karar verme süreçleri olmayan grup bağlamında yapılır* (Higgins, 1987: 127). Bunun için Kohlberg'e göre sosyal etkileşim sürecinde perspektif alma yani rol üstlenme, bilişsel gelişimle birlikte ahlaki yargının gelişmesine öncülük eden diğer bir faktörü oluşturur.

Kohlberg'e göre çoğu sosyal durum ahlakla ilgili değildir, çünkü bireyin rol alma beklentileri ile diğer bireylerin beklentileri arasında bir çelişki yoktur. Zaten günlük hayatta genellikle beklenti veya talepler, geleneksel kural ve roller ile bütünleşir. Rol

almaktan, birbiriyle çelişen rollerin çözümüne geçiş yapıldığında, adaletin ilkelerine ulaşılır (Kohlberg, 1981f: 143). Başka bir ifadeyle ahlak, bireyin haklarının başka bireylerin hakları ile çeliştiği durumlarda gün yüzüne çıkar. Birey çelişkileri ortadan kaldırmak adına adalet duygusuna (vicdanına) başvurur. Dolayısıyla sosyal perspektif alma, ahlakın hakkaniyeti ve iyiliği ile, yani adaletle, adaletin dağıtımı ve paylaşımıyla ilgilidir (Gibbs, 2014: 1). Bu boyut, başkalarının düşüncelerini, inançlarını, tutumlarını, duygularını, isteklerini, bakış açılarını, amaçlarını, fırsatlarını, yaşam koşullarını vb. zihinsel ve duygusal yönden benimsemek, anlamak veya düşünmek olarak ifade edilebilir.

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

1.2.4.2. Ahlaki Yargı Basamakları

Kohlberg'e göre bireyin ahlaki konularda düşünmesini sağlayan en önemli şey, günlük hayatta haklarının ihlal edilmesi, adaletsizlikle karşı karşıya gelmesidir (Kohlberg, 1963; 1981a; 1984a; 1987). Bunun için Kohlberg araştırmalarında, Aristo'nun adalet problemlerine dayanan ve amaçları çatışan farklı bireylerin hakkın dağıtımını (distributive), paylaşımını (commutative) ve düzenlemesine (corrective) ilişkin farklı ikilemler (dilemma) kullanır (Kohlberg, 1984c: 621-622). Dilemmaların her biri adaletin farklı hassas konularını esas alır. Bir hayat kurtarmak için hırsızlık yapıp yapılmayacağına ilişkin aşağıda verilen Heinz dilemmasında olduğu gibi.

“Avrupa’da, bir kadın özel bir kanser türünden ölüm döşeginde yatmaktadır. Doktorların hasta kadını kurtarabileceğine inandıkları bir ilaç vardır. Bu, aynı şehirde yaşayan bir eczacının kısa bir süre önce keşfettiği bir ilaçtır. İlacın yapımı zaten çok pahalıdır. Fakat eczacı da ilacın kendisine maliyetinin on katını talep etmektedir. İlaç 400 dolara mal olurken, eczacı ilacın küçük bir dozu için 4000 dolar talep etmektedir. Hasta kadının kocası Heinz, parayı ödünç almak için tanıdığı herkese gider ve bütün resmi makamlara başvurur. Fakat sadece talep edilen miktarın yarısı olan 2.000 doları bir araya getirebilmektedir. Heinz eczacıya gider, eşinin ölüm döşeginde olduğunu anlatır ve ondan ilacı daha ucuza satmasını veya kalan miktarı daha sonra ödemek şartıyla kendisinden rica eder. Fakat eczacı: Hayır, bu ilacı ben keşfettim ve ondan para kazanmak istiyorum, der. Bu şekilde bütün yasal yolları kullanan Heinz, sonunda çaresiz kalır ve eşinin durumundan dolayı, ilacı çalmak için eczacının işyerine girmeyi düşünür” (Rest, 1979: 291; Kohlberg, 1984d: 640; 1987: 6).

Kohlberg yaşam hakkının yanında bütün toplumların gelenek ve göreneklerinde önemli bir yere sahip olan aşağıdaki normları dilemmalarında kullanarak evrensel ahlak anlayışını pekiştirmeye çalışır (Kohlberg, 1984b: 189-190): 1-yasa ve kurallar 2-vicdan 3-kişiler arası ilişkiler 4-otorite 5-insan hakları 6-sözleşme ve güven 7-ceza 8-yaşamın

değeri 9-mülkiyet hakkı 10-hakikat 11-sevgi ve cinsel aşk. Kohlberg, kutsal olan bu normların insan yaşamında nasıl bir anlam ifade ettiklerini ortaya çıkarmak için adalet problemlerinin her birinde 4 farklı kombinasyon üzerinde durur (Kohlberg, 1976: 40; 1984c: 621): 1- Birey, normatif düzenin öngördüğü kurallara hangi anlamlar yüklemektedir. 2- Birey, hem kendisinin hem de diğer bireylerin yarar veya zararını gözetlerken hangi gerekçeleri öne sürmektedir. 3- Bireyin ahlaki açıdan ideal olanı tasarlarırken veya vicdanının hangi duygulara sahip olması gerektiği konusundaki fikirleri nelerdir. 4-Birey, insanlar arasında eşitlik, özgürlük gibi konularda hangi adalet yönelimlerini kullanmaktadır.

Kohlberg, bu kombinasyonlar eşliğinde bireyin adalet problemlerini çözerken başvurduğu eşitleme, tersine çevirme gibi dengeleme stratejilerini ortaya çıkarmak için sokratik düşünmeyi içeren aşağıdakine benzer soruları, mülakat yöntemi eşliğinde deneklere uygular: *“Heinz ilacı çalmalı mıdır? Neden evet veya neden hayır? Gerçekte bu, doğru bir davranış mıdır? Niçin? Kocası olarak Heinz’in ilacı çalmak gibi bir görevi veya yükümlülüğü var mı? Neden evet veya neden hayır?Heinz, eşini sevmiyorsa ilacı yine de çalmalı mı? Niçin? Kanserden ölmek üzere olan Heinz’in karısı değil de yabancı biri olsaydı, Heinz onun için ilacı çalmalı mıdır? Niçin? İnsanların başkalarının hayatını kurtarmak için ellerinden gelen her şeyi yapması önemli mi? Niçin? Heinz’e göre çalmak yasalara karşı gelmektir. Şayet çalarsa ahlaki açıdan yanlış mı yapar? Niçin? İnsanlar genel olarak yasalara uymak için ellerinden gelen her şeyi yapmaya çalışmalı mı? Niçin? ...”*(Kohlberg, 1984d: 640-641). Kohlberg, farklı ikilemler içerisinde bireylerin niçin sorusuna verdikleri cevapları analiz ederek ahlaki yargının üç farklı gelişim düzeyinin eşlik ettiği altı basamaktan meydana geldiğini saptamıştır. Aşağıda bu basamakların temel özellikleri ilk önce Tablo halinde verilmiş, daha sonra aşamalar gelişim aşamaları açısından sırayla açıklanmıştır.

Tablo 4. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Basamakları

	Aşama	Doğru olan nedir?	Doğruyu yapma nedenleri	Basamağın sosyal perspektifi
I. GELENEK ÖNCESİ DÜZEY	1. Basamak: İtaat ve Cezadan Kaçınma Ahlakı	Ceza ile desteklenmiş kuralları çiğnemekten kaçınma; itaat etme; kişi ve eşyaya fiziksel zarar vermekten kaçınma	Cezadan ve otoritelerin üstün gücünden sakınmak	Benmerkezci bakış açısı: Başkalarının haklarını ve çıkarlarını dikkate almaz ya da bunların eylemi yapan kişininkinden farklı olduğunu görmez; iki farklı bakış açısını birbiriyle ilişkilendirmez. Eylemler başkalarının amaçları açısından değil, fiziksel görünümleri açısından değerlendirilir. Otoritenin bakış açısını kendisinininkiyle karıştırır.
	2. Basamak: Bireycilik ve Karşılıklı Çıkara Dayalı Ahlak	Kurallar yalnızca kendi çıkarlarına yaradığında uymak; kendi çıkar ve gereksinimlerini karşılamak için eylemde bulunma ve başkalarının da aynısını yapmalarına izin verme. Doğru ve adil olan, eşit bir değiş-tokuşa dayanan bir anlaşma, bir pazarlıktır.	Başkalarının da kendi çıkarlarına sahip olduğunu kabul etmek zorunda olduğumuz bir dünyada bireyin kendi gereksinim ve çıkarlarına odaklanması	Somut bireysel bakış açısı: Her bireyin kendi çıkarları olduğunu ve bunların birbiriyle çatıştığının, dolayısıyla hakkın (somut bireysel anlamda) göreceli olduğunu farkına varır.
II. GELENEKSEL DÜZEY	3. Basamak: Karşılıklı Kişiler arası Beklenti ve Uyum Ahlakı	Bireye yakın olan insanların beklentisine ya da evlat, erkek kardeş, arkadaş gibi bireylerin rol beklentilerine uygun davranmak. “İyi olmak” önemlidir ve iyi güdülere (niyet) sahip olmak, başkaları için endişe duymak iyi anlamına gelir. İyi olmak aynı zamanda güven, sadakat, saygı ve minnettarlık gibi karşılıklı ilişkileri sürdürmek anlamına gelir.	Bireyin hem kendi gözünde hem de başkalarının gözünde iyi bir insan olma ihtiyacı. Başkalarını önemseme, Altınkurala (karşılıklılığa) inanma. Basmakalıp iyi davranışı destekleyen kuralları ve otoriteyi sürdürme arzusu.	Başka bireylerle ilişki içindeki bireyin bakış açısı. Bireysel çıkarlardan daha öncelikli olan ortak duygu, uzlaş ve beklentilerin farkında olma. Somut altın kural aracılığıyla kendisini başkasının yerine koyarak farklı bakış açılarını ilişkilendirir. Henüz genelleştirilmiş sistem perspektifini dikkate almamaktadır.
	4. Basamak: Yasa ve Düzen Ahlakı	Bireyin kabul ettiği görevleri yerine getirmesidir. Diğer sabit toplumsal görevlerle çatışmaları hariç yasalara uymak. Doğru, aynı zamanda topluma, gruba ya da kuruma katkıda bulunmadır.	Bir bütün olarak kurumun sürekliliğini sağlamak, “eğer herkes böyle yaparsa ne olur” mantığıyla sistemde doğabilecek bozulmadan sakınmak ya da bireyin üstlendiği sorumlulukları yerine getirmesi için vicdanın emrine uyması. (Kurallara ve otoriteye inanç açısından 3. basamak ile kolayca karıştırılabilir).	Toplumun bakış açısını kişiler arası sözleşmelerden ya da güdülerden ayırma. Rol ve kuralları tanımlayan sistemin perspektifini benimser. Bireysel ilişkileri sistem içindeki rol bağlantıları olarak görür.

III. GELENEK SONRASI DÜZEY	5. Basamak: Sosyal Sözleşme ve Bireysel Haklar	İnsanların farklı fikir ve değerlere sahip olduğunun, değer ve kuralların çoğunun belirli gruplara özgü olduğunun yani göreceli olduğunun farkına varmak. Ancak, bu göreceli kurallar genellikle adil ve toplumsal sözleşme esasına dayandıkları için uyulması gerekir. Fakat yaşam ve özgürlük gibi göreceli olmayan bazı değerler ve haklar, çoğunluk görüşü ne olursa olsun her toplumda korunması gerekir.	Bütün insanların haklarının korunması ve herkesin refahı için bireyin yasa yapmak ve yasalara uymak yönündeki toplumsal sözleşmesi nedeniyle anlaşmaya karşı bir yükümlülük duygusu taşıması. Aileye, arkadaşlığa, güvene ve iş yükümlülüklerine, özgürce girilmiş bir sözleşmesel vaat duygusu. Yasaların ve görevlerin kamu yararına dayanması noktasında rasyonel bir endişe taşımak “En büyük iyi en fazla kişi için olandır”	<i>Topluma öncelik veren bakış açısı.</i> toplumsal bağlantılara ve sözleşmelere öncelik veren hak ve değerlerin benimsendiği rasyonel bireyin bakış açısı. Bakış açılarını anlaşma, sözleşme, ve nesnel yansızlık gibi resmi mekanizma süreçleriyle bütünleştirir. Ahlaki ve yasal bakış açılarını dikkate alır; bunların bazen çatışacağını bilir ve bütünleştirmenin zorluğunu görür.
	6. Basamak Evrensel Ahlak İlkeleri	Bireyin kendisinin seçtiği ahlak ilkelerini izlemek. Özel yasalar ya da toplumsal anlaşmalar genellikle böyle ilkelere dayandıkları için geçerlidir. Yasalar bu ilkelerle çeliştiği durumlarda birey ilkelere göre hareket eder. Söz konusu ilkeler, İnsan haklarının eşitliğini ve insan olması nedeniyle herkesin onuruna saygı gösterilmesini içeren adaletin evrensel prensipleridir.	Rasyonel bir kişi olarak evrensel ahlak ilkelerinin geçerliliğine olan inanç ve onlara karşı kişisel bir bağlanma duygusu.	Toplumsal düzenlemelerin kendisinden türetildiği bir ahlaki bakış açısının perspektifi. Bu, ahlakın doğasını tanıyan ya da her insanın kendi içinde bir amaç oluşturduğunu ve buna uygun davranmayı kabul eden her rasyonel bireyin bakış açısıdır.

Kaynak: Kohlberg, 1976: 34-35; 1984b: 174-176.

1.2.4.2.1. Birinci Düzey: Gelenek Öncesi Dönem

Kohlberg, bireyin rol edinme süreci içerisinde kendi yaşam felsefesi ile toplumun amaç ve beklentileri arasında kurulan denge olarak ifade ettiği ahlaki yargının gelişimsel düzeylerini gelenek (convention) kavramı ile açıklar: “*Bir toplumun örf-adetlerinin, kurallarının, beklentilerinin ve normlarının içkin olduğu bu kavram, genel olarak toplumun veya otoritenin adetlerine, kurallarına ve beklentilerine uymak ve bunları korumak anlamına gelir*” (Kohlberg, 1984b: 172). Kohlberg, bireyin kendi benliği ile toplumsal rol ve beklentiler arasında herhangi bir ayrım yapamadığı, daha doğrusu

bireyin toplumun beklenti ve kurallarını yani geleneği dışarıda bıraktığı dönemi gelenek öncesi (preconventional) dönem olarak adlandırır (Kohlberg, 1975b; 1981i; 1984f; Kohlberg ve Hersh, 1977; Kohlberg ve Kramer, 2006). Başka bir ifadeyle bu yargılama düzeyinde birey, kendi hakları ile toplumsal yaşam arasındaki ilişkiyi idrak etmekten yoksundur.

İşlem öncesi ve somut işlemler dönemine denk gelen on yaşın altındaki çocukların yanında soyut düşünme becerisi kazandığı halde sosyal perspektif kazanmayan bazı ergenler ile sosyal perspektif kazanmayan suçlu yetişkinlerin ahlaki yargılamaları, bu düzeyde yer alır (Kohlberg, 1981b: 16; 1984b: 172-173). Bu düzeydeki bireylerin bazen beklenen davranışları sergileyip iyi ve kötünün kültürel kodlamalarına göre cevap verdikleri halde, ahlaki yargılamalarının görünen somut fiziksel sonuçlarına odaklandıkları; ödül ve ceza açısından fiziksel gücü esas aldıkları ve bu nedenle cezadan kaçınmak için kendi çıkarlarını göz önüne aldıkları (bulundukları) tespit edilmiştir (Kohlberg, 1981b: 16). Örneğin 10 yaşındaki Joe, “*Neden bir işyerinden çalmamalısın?*” sorusuna: “*Mağazadan çalmak iyi değil. Bu kanuna aykırı, Biri seni görebilir ve polisi arayabilir*” şeklinde cevaplamıştır. Çocuk yargıda bulunurken “kanun” terimini kullanmasına rağmen kanun sadece polis gibi görünen somut bir figür tarafından uygulanan bir içerikle ilişkilendirilmektedir. Aynı şekilde kanuna uyma sebebi de cezadan kaçınmaya bağlanmaktadır (Kohlberg, 1984b: 178-179). Dolayısıyla toplumun beklenti ve talepleri dışarıda bırakılmakta saf, somut bireysel fayda ön plana çıkmaktadır. Birisi görmezse çalma eyleminin herhangi bir zararı yoktur, diğerlerinin ne düşündüğü o kadar da önemli değildir; yeter ki kendisi zarar görmesin. Kohlberg, toplumsal fayda ve niyetin dikkate alınmadığı, sadece yaşanan anın, somut olanın esas alındığı bu düzeyi iki alt basamağa ayırır.

1.Basamak: Otoriteye İtaat ve Cezadan Kaçınma Ahlakı

Kohlberg, bu basamaktaki ahlaki yargı perspektifini, fizik yasaları gibi değişmez kanunları temsil eden saf ahlaki gerçekçilik olarak ifade eder. Yani, “*bir eylemin ahlaki değeri, iyiliği veya kötülüğü, tıpkı renk ve kütlenin nesnelerin doğal nitelikleri olarak görüldüğü gibi eylemin gerçek, doğal ve değişmeyen bir kalitesi olarak görülür*” (Kohlberg, 1984c: 624) Bundan dolayı ahlaki yargı, psikolojik veya sosyolojik bağlamdan ziyade somut fiziksel görünüme odaklanır. Kohlberg, bu basamakta yer alan 10 yaşındaki Tommy’e “*Hangisi daha iyi, önemli bir kişinin hayatı mı yoksa önemsiz insanların hayatını mı korumak?*” diye sorduğunda “*Muhtemelen önemsiz insanlar, çünkü önemli bir kişiden daha fazla mobilyaya sahip olabilirler*” (Kohlberg, 1987: 7) şeklinde cevaplamıştır. Çocuğun gerekçesinde görüldüğü üzere daha fazla mobilyaya sahip olma, temel tercih sebebidir. Dolayısıyla yaşamın değeri, mülkün somut görünen değeri açısından ele alınmaktadır (Kohlberg, 1987: 7). Görüntünün etkisi nedeniyle çocuk, ahlaki yargıda bulunurken mantıklı gerekçelere başvurma ihtiyacı hissetmez. Daha da önemlisi çocuk, çevreye uyum sağlarken bireylerin olaylardaki rollerine odaklanmaz; niyet ve hakkaniyeti göz ardı eder.

Kohlberg’e göre farklı perspektifleri ayırt etmemeyi temsil eden bu yargılama aşamasında çocuk dengeyi, cezadan muaf tutulmayı sağlayan otoritenin somut kurallarına koşulsuz bağlanmakta bulunmaktadır (bkz.,Tablo 4). Diğer bir ifadeyle çocuğun ahlaki yargısı, bir yetişkinin bir şeyin yanlış olduğunu söylediğinde, hoş olmayan sonuçlar getireceği ima edilen bir tehdidin eşlik ettiği dengeleme anlayışına dayanır (Duska ve Whelan, 1975: 52). Çocuk, dengeyi sağlamak adına acıdan kaçınmak için ne gerekiyorsa onu yapar. Bunun için büyükler tarafından verilen görevler, harfiyen yerine getirilir. Nihayetinde çocuk açısından ahlaki olan, cezalandırılmayan şeydir (Moshman, 2005: 54-55). Bunun somut örneğini, Tommy’nin, Heinz ikilemine karşı söylediği “*Heinz çalmamalı; Eğer ilacı çalarsa hapse girebilir*” (Kohlberg, 1987: 7) ifadesinde

bulmak mümkündür. Kohlberg'e göre buradaki kilit nokta, çocuğun kuralların arkasındaki amacı, yani kuralların felsefesini özümsememesinde yatmaktadır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Ancak bu durum zorunlu olarak ahlaki yargı gelişiminin mutlak sıfır noktasını değil, sadece gelenekle ilişkilendirilen kuralların ilk tartışma noktasını oluşturur. Çünkü çocuk, sorgulamadan da olsa kurallara bir bağlılık geliştirir.

Bu bağlılık perspektifinde çocuğun adalet anlayışı, herhangi bir aktör veya kişi kategorisinde sınıflandırılanlara sıkı bir eşitliğin rehberlik ettiği bir dağıtım misyonuna dayanır (Kohlberg, 1984c: 624-626). Kurallar mutlak olarak görüldüğünden, ihlal edilenlerin gerekçesi ne olursa olsun cezalandırılması gerekir. Bu tek yönlü, katı dengeleme işlemi nedeniyle cezalandırılan her davranış veya kişi, kötü olarak değerlendirilir (Rest, 1979: 25; Hersh, Paolitto, ve Remier, 1979: 65; Carr, 1991: 160-161). Ancak daha değerli veya daha az değerli bir kategoriye sahip kişiler için eşit olmayan dağılım, kabul edilebilir. Örneğin ilk başta Heinz'in hapse atılması nedeniyle çalınmamasını gerektiğini söyleyen çocuğa, Heinz'in eşinin ünlü biri olduğu söylendiğinde, ilacı çalması gerektiğini dile getirebilmektedir (Kohlberg, 1984c: 624). Dolayısıyla bir şeyin ahlaki olmasını belirleyen şey, kişilerin fiziksel özellikleri veya görünen sosyal konumlarıdır. Bireylerin özel durumları, niyetleri veya haklılık gibi hususların herhangi bir kıymeti yoktur.

2. Basamak: Bireycilik ve Karşılıklı Çıkara Dayalı Ahlak

Bir önceki aşamada çocuk, otorite olarak gördüğü yetişkinlerden gelecek tehditler nedeniyle onlara ve onların kurallarına sorgusuz bir bağlılık anlayışı geliştirirken, somut düşüncenin eşlik ettiği sosyalleşme süreci içerisinde kendisi dışındaki sosyal perspektiflerin varlığını giderek daha fazla anlar. Özellikle günlük hayatta kendi istekleri ile başkalarının isteklerinin çeliştiğini fark eden çocuk, bu aşamada kendi isteklerini bir bakıma hakkını korumak için endişeye kapılır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Çevresindeki insanların da benzer endişelere sahip olduğunu fark eden çocuk, öncelikle

iyi ve doğrunun yani hakkın görelî olduğunun farkına varır. Bu anlayış gereği çocuk, kendi hakkını savunmak ve endişelerini gidermek için çevresindeki bireylerle uzlaşmak zorunda kalır. Dengeleme ihtiyacından gelen bu endişe nedeniyle çocuk, karşılıklı takasa dayanan somut bir pazarlığa girer (bkz., Tablo 4). Temel eğilim kendi endişesini gidermek olduğundan, sen benim sırtımı kaşı ben de seninkini misali ne kadar verirse aynı miktarda alma eğilimini gösteren karşılıklı bir hak alış verişine girer.

Bu hak anlayışı tek yönlü olduğu için yani temel amaç kendi çıkarları olduğu için Kohlberg, bu basamağı somut bireysel ahlaki yargı basamağı olarak ifade eder (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Örneğin bu basamağa yükselen Tommy 13 yaşındayken, Heinz dilemmasına karşılık “*Karısının hayatını kurtarmak için ilacı çalmalı. Hapse girebilir, ama yine de karısına sahip olacak.*” şeklinde cevaplamıştır. Kendisine “*hayat neden bu kadar değerli?*” diye sorulduğunda Tommy, “*Eğer evcil hayvan olsaydı yeni bir evcil hayvan alabilirdi, ama yeni bir eş almak o kadar kolay değil*” (Kohlberg, 1987: 7) şeklindeki cevaplardan da anlaşılacağı üzere çalma eylemine, insan hayatını kurtarmaktan ziyade kendisine fayda sağlayan bir durum söz konusu olduğunda cevaz verilir. Aynı şekilde insan hayatının değeri, kendisine ödenen maddi emek açısından değerlendirilir. Dolayısıyla ahlaki yargı, bu aşamada her zaman somut bencil bir gerekçeye dayandırılmaktadır.

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

ihtiyaçları var” (Kohlberg, 1984c: 626-627). İhtiyacı olanın çalabilmesini öne sürmek, başkalarının da adalet ihtiyacına sahip olduğunun kabul edilmesidir. Dolayısıyla birey, sosyal perspektif edinme konusunda ikinci önemli adımı atmış olur.

1.2.4.2.2. İkinci Düzey: Geleneksel Dönem

Kohlberg, bireyin kendi benliği ile toplumun değerleri arasında pozitif yönde bir ilişki kurduğu, daha doğrusu bireyin toplumun beklenti ve kuralları ile kendi yaşamı arasında denge sağladığı ahlaki yargılama düzeyini geleneksel (convensional) olarak adlandırır (Kohlberg, 1975b; 1984f; Kohlberg ve Hersh, 1977; Kohlberg ve Kramer, 2006). Bu yargılama düzeyine ulaşmanın ilk şartı soyut düşünme becerisinin kazanılması; ikincisi ise rol alma ve empati kurmayı içeren sosyal perspektifin kazanılmasıdır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Dolayısıyla yetişkinlerin büyük bölümü bu yargılama düzeyinde yer alır (Kohlberg, 1984b: 172). Sosyal perspektifin kazanıldığı bu yargılama düzeyinde birey, çevreye uyum sağlarken başkalarının amaçlarını hesaba katacak daha geniş adalet oryantasyonlarına başvurur.

Öncelikle somut benmerkezci düşünme biçimini terk eden birey sosyalleşme süreci içerisinde artık sadece kendi beklenti ve ihtiyaçları için bir endişe geliştirmez; ailesinin, arkadaşlarının veya yaşadığı toplumun beklenti ve ihtiyaçları için de endişe geliştirir. Bunun için artık iyi veya doğru olan şeyler arasında ailesinin, arkadaşlarının veya yaşadığı toplumun örf adetlerini, kurallarını, değerlerini korumak da yer alır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Örneğin bu düzeye yükselen Tommy, Heinz dilemmasına karşılık, *“Birey evlendiğinde eşini sevip ihtiyaçlarını sağlayacağına yemin eder. Evlilik sadece sevgi değildir, yasal bir sözleşme gibi bir yükümlülüktür. Bu aynı zamanda Tanrı'nın önündeki bir sözleşme”* (Kohlberg, 1987: 8) şeklinde cevaplamıştır. Bu yargılama biçimi, sosyal düzene uyum sağlamanın yanında bu düzeni desteklemek, korumak ve yaşatmak için sorumluluk almayı ifade eder (Kohlberg, 1981b: 18). Bu sorumluluk anlayışı içerisinde yaşadığı grubun veya toplumun sosyal onayını almak,

birey açısından temel amaç haline gelmektedir. Dolayısıyla birey, yaşadığı grup veya toplumun normlarına sadakatle bağlanmak ve onlarla özdeşim kurmak suretiyle uyum sürecini devam ettirir. Kohlberg bu bağlılık biçimini iki alt basamağa ayırır.

3.Basamak: Karşılıklı Kişilerarası Beklenti ve Uyum Ahlakı

İkinci basamağın ahlaki yargısı, çevresindeki insanların niyetleri ve arzuları hakkında bir uyanışın, bir farkındalığın eşlik ettiği bireysel bir endişe ahlakına dayanırken bu basamaktaki ahlaki yargı biçimi çevredeki insanların endişelerini de paylaşmayı içeren kişiler arası beklenti ve uyuma dayanır (bkz.,Tablo 4). Birey bu endişeyi gidermenin yolunu, rol edinmede yani sorumluluğun üstlenilmesinde bulur. Çünkü sosyalleşme süreci içerisinde birey, kalıcı dostluklara dayalı bir yaşama ihtiyacının farkına varır. Bunun için yaşadığı ortamın onayını almayı, kendisine vazife olarak görür (Kohlberg, 1984a; 1984b; 1987). Dolayısıyla artık iyi veya doğru olan şey, sadece kendisinin değil, ailesinin, arkadaşlarının kısaca yakın çevresinin de tatmin olduğu şeydir. Birey, bu dengeyi sağlamak için günlük hayatta kendi beklenti ve ihtiyaçlarından fedakarlık yapmak zorunda olduğunun bilincine varır.

Burada fedakarlık kendi haklarından vazgeçmeyi değil, tam tersine kendisine yakın hissettiği insanların haklarını da savunmak için rol üstlenmeyi, onlarla empati kurmayı ifade eder. Dolayısıyla bu aşamada denge, karşılıklı çıkar ilişkisinden ziyade sevgi, güven, vefa gibi karşılıklı olarak paylaşılan ve ahlaki açıdan değerli olan sosyal bir dayanağa dayandırılmaktadır. Bunun somut örneğini 16 yaşında bu basamağa ulaşan Tommy'in Heinz dilemmasına verdiği cevapta bulmak mümkündür. *“Heinz olsaydım, karım için ilacı çalardım. Sevgiye fiyat koyamazsınız, sevgi gibi bir hediyein değeri paha biçilemez, biri başkasının hayatına bir fiyat biçmez”* (Kohlberg, 1987: 8). Burada görüldüğü gibi ahlaki normlar, ilişki içinde olan kişilerin paylaştığı beklentiler olarak görülmektedir ve birey bu normlara uyma konusunda kendisini sorumlu hissetmektedir. Dolayısıyla bu aşamanın en önemli kazanımı, bireyin kendisini ilişki içinde olduğu

kişilerin yerine koyarak hem kendi gözünde hem de onların gözünde iyi olanı yargılayabilmesidir.

Bu aşamada adaletin karşılıklı olması basit bir değiş tokuş ile değil, yükümlülük üzerine inşa edilir (Kohlberg, 1981a; 1984a). Bu yükümlülük, yakınlık duyulan insanların kural ve değerlerine sıkı sıkıya bir bağlılık geliştirerek ifa edilir. Bu bağlılık perspektifinde birey açısından eşitliğin (equality) işletilmesi, bireylerin iyi güdülere sahip olması veya toplumda iyi bir rol işgal edilmeleri anlayışına dayanır (Kohlberg, 1984c: 629). Başka bir ifadeyle iyi niyet taşıyanlar ile aynı muamelenin yapılmasını öngören bir eşitlik anlayışı geliştirilir. Dolayısıyla davranışlar, niyet açısından değerlendirilir (Kohlberg, 1981b: 18). Benzer şekilde hakkın (equity) veya cezanın dağıtımı iyi niyetin eşlik ettiği empati anlayışına dayanır: Yeri geldiğinde istisnalar yapılmasını öngören bir hakkaniyet anlayışı (Kohlberg, 1984c: 630). Dolayısıyla insanlar sınırlı da olsa artık iyilik, kötülük ve hak etme yönünden değerlendirilmektedir.

4. Basamak: Yasa ve Düzen Ahlakı

Üçüncü basamağın ahlaki yargı biçimi, kendi grubunun veya yakınlarının endişelerini paylaşması nedeniyle geleneksel rollerin icra edilmesi noktasında kritik bir eşik olmasına rağmen duyguları ve birincil grup ilişkilerini esas alması nedeniyle sınırlı bir sosyal perspektif anlayışını temsil eder. Çünkü arkadaş çevresi veya akrabalar dışındaki yabancıların ya da hoşlanılmayan insanların hak ve endişeleri göz ardı edildiğinde, bireyin günlük hayatında farklı uyum problemleri ile karşı karşıya geleceği bir hakikattir (Rest, 1979: 29). Birey bir önceki basamakta nasıl yakınlarının gözünde empati kurup kendi isteklerinden tasarrufta bulunarak aile veya grup rolünde sorumluluk alarak uyum sorununu aştığı gibi bu basamakta da yakınlarının yanında yaşadığı toplumdaki insanların gözünde empati kurup kendisinin ve yakınlarının beklentilerinden feragat etmek suretiyle toplumsal roller edinerek dengede kalmaya çalışır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Dolayısıyla sosyal ilişkiler, artık sosyal yapı içerisindeki toplumsal

roller açısından değerlendirilir. Bu nedenle otoriteye itaat etmekten ziyade, otoritenin devamı için roller üstlenir.

Bu rol anlayışı içerisinde farklı beklentiler, yasalarla koordine edilir. Bu nedenle bireysel veya grup çıkarlarının peşinde koşmak, sadece sosyal düzen ile tutarlı olduğu durumlarda meşru sayılabilir (Kohlberg, 1984c: 631). Ahlaki yargı açısından artık iyi veya doğru şey, toplumdaki görevini (rolünü) yerine getirmek, otoriteye (yasaya) saygı göstermek ve verilen sosyal düzeni sürdürmekten ibarettir (Kohlberg, 1981b: 18). Örneğin 17 yaşındaki Joe'ye “*Neden bir mağazadan çalmamalıyız?*” diye sorulduğunda “*Bu bir hukuk meselesi. Kanunlarımız ile sadece bir mağazayı korumak için değil, herkesin mülkiyet hakkını korumaya çalışıyoruz. Bu, toplumumuzda ihtiyaç duyulan bir şey. Bu yasalara sahip olmasaydık insanlar çalacaklardı, yaşamak için çalışmak zorunda kalmayacaklardı ve tüm toplum bir dengesizliğe bürünürdü*” (Kohlberg, 1984b: 177) şeklinde cevap vermiştir. Burada görüldüğü üzere ahlaki yargı, iyi niyetli olan bireylerin de beklentilerinin çatışabileceği varsayımı üzerine kurulur. Ahlaki endişe, bu tür çatışmaları çözmek için dini veya beşeri bir hukuk sisteminin korunmasını gerekli kılmaktadır.

Bu basamağın adalet oryantasyonlarına baktığımızda eşitlik (equality), “yasa önünde eşitlik” fikri üzerine inşa edilir. İnsanların her birinin hak ve yükümlülükleri, bir vatandaş olarak sayılmaları nedeniyle toplumsal standartlarla tanımlandığı için her biri eşit kabul edilirler (Kohlberg, 1984c: 632). Bu eşitlik anlayışı içerisinde karşılıklılık (reciprocity) oryantasyonu, bireye bir vatandaş olması nedeniyle toplumun farklı kurumlarında hem hak sahibi olmasını hem de toplumun devamı için bir görev ve sorumluluk anlayışını ifade eder (Kohlberg, 1976; 1981d; 1984b). Bu sorumluluk anlayışı çerçevesinde hakkaniyet (equity), toplumsal standartların bireysel koşulları veya ihtiyaçları dikkate alma konusunda hassas olmayabileceği fikri temelinde normların genel uygulamasına istisnalar getirir (Kohlberg, 1984c: 632).

1.2.4.2.3. Üçüncü Düzey: Gelenek Sonrası Dönem

Geleneksel düzeyde bireyin ahlaki yargısı, mevcut düzenin korunması için grup veya toplum normlarına sıkı sıkıya bir bağlılığın eşlik ettiği bir endişe anlayışına dayanırken bu yargılama düzeyinde, gelenek ve görenekler eleştirel bir süzgeçten geçirilerek toplumsal düzeni meydana getiren değerler hakkında endişe geliştirilir (Kohlberg, 1973; 1981a; 1984a; 1987). Bu durum mevcut norm ve yasaların red edilmesi değil, bu yasaların hangi ilkeler çerçevesinde düzenlenmesi gerektiği konusunda daha üst düzeydeki bir bilinçlenmeyi de içerir. Başka bir ifadeyle bu aşamada ahlaki yargı, sahip olunan yasa ve düzenin sorgulanmasına dayanır.

Söz konusu sorgulama anlayışının en önemli özelliği, otorite figüründe yaşanan değişikliklerdir. Daha önce doğru ve yanlışla ilişkin temel ölçüt, farklı nitelikteki dışsal otorite anlayışlarına dayanırken bu aşamada bambaşka bir otorite figürü ortaya çıkar: bireyin kendi ilkelerine dayanan bireysel otorite figürü (Kohlberg, 1981b: 18). Bu yeni otorite figürünü diğerlerinden ayıran temel özelliği, ahlaki yargıda bulunurken özerk davranabilmesidir (Duska ve Whelan, 1975: 69). Bunun için bir şeyin iyi veya kötü olmasının kararını, artık bireyin kendisi belirlemektedir. Ahlaki yargılamalarında özerk olmayı başaran birey, yaşadığı toplumdaki mevcut düzenin mümkün olan en iyi düzen olmadığını kolayca fark edebilir (Kohlberg, 1981a; 1981h; 1984a; 1987; Kohlberg ve Power, 1981). Daha doğrusu yaşadığı toplumsal düzendeki aksaklıkların sebeplerini gözlemleyebilir ve toplumsal yaşamın devamı için hangi ilkelerin benimsenmesi gerektiği konusunda roller üstlenebilir.

Kohlberg, bireyin toplumsal düzenin ötesine geçip kendi benliği ile toplumsal yaşam arasında pozitif yönde bir ilişki kurduğu, daha doğrusu bireyin toplumsal yaşamın devamını sağlayan ahlaki ilkeler ile kendi yaşamı arasında denge sağladığı ahlaki yargılama düzeyini, gelenek ötesi (post convensional) düzey olarak adlandırır (Kohlberg, 1975b; 1984f; 1987; Kohlberg ve Hersh, 1977). İnsanlığın bir üyesi olduğunun bilincine

varan bu düzeydeki birey, sosyal yükümlülükleri hakkaniyet (adalet) ilkesine göre tanımlar. Örneğin bu düzeyde yer alan 24 yaşındaki Joe'ye “*Bir mağazadan neden çalınmamalı?*” diye sorulduğunda, “*Bu durumda başka birinin mülkiyet hakkı ihlal ediliyor.*” şeklinde cevap vermiştir. Kendisine “*Yasaya giriyor mu?*” diye sorulduğunda “*Pekala, çoğu durumda yasa ahlaki olarak doğru olana dayanır, bu yüzden ayrı bir konu değil, bir düşüncedir*” şeklinde cevap vermiştir. Kendisine “*Ahlaki olan veya ahlaki açıdan doğru ne demektir?*” diye sorulduğunda “*Diğer bireylerin haklarını tanıma: ilk önce yaşam hakkı daha sonra başkasının hakkına girmedeği sürece istediği gibi davranma hakkı*” şeklinde cevap vermiştir (Kohlberg, 1984b: 178-179). Burada görüldüğü üzere bir şey çalmanın yanlış olması, grup veya kanun normlarından ziyade bireylerin temel haklarının ihmal edilmesine dayandırılmaktadır. Bunun için birey, bu aşamada bir grup, otorite ya da yasa için bağlılık geliştirmez. Toplumsal yaşamı meydana getiren ahlaki ilkelere, bağlılık geliştirir. Kohlberg bu bağlılık biçimini iki alt basamağa ayırır.

5.Basamak: Sosyal Sözleşme ve Bireysel Haklar

Birey dördüncü basamakta nasıl ki toplumun diğer bireyleri ile empati kurup kendisinin ve yakınlarının isteklerinden feragat etmek suretiyle, yasalar tarafından belirlenen sınırlar içerisinde toplumsal roller üstlenerek uyum problemini aştıysa bu basamakta da toplumsal rolleri icra etmenin ve yasalara uymanın yanında yasalar ile toplumsal rol ve değerlerin birbirleri ile olan ilişkisini analiz ederek dengede kalmaya çalışır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Bu çözümleme anlayışı, bireye öncelikle toplumun bir üyesi olarak her bireyin farklı görüş ve düşüncelere sahip olabileceği geniş bir ahlaki muhakeme çerçevesi sunar. Bunun için toplumdaki her bireyin hakları için endişe geliştirilir. Dolayısıyla bu aşamada birey, doğru veya iyi olanın her bireyin görüş ve düşüncelerinin korunmasından geçtiğinin farkına varır.

Bu bilinçlenme anlayışı içerisinde, kişisel özgürlük alanları ile kamu yararını ilgilendiren alanlar arasında ayrım yapılır (Duska ve Whelan, 1975: 72-75). Bunun için toplum içinde her bireyin temel haklarının koruma noktasındaki karşılıklı denge, toplumsal sözleşme üzerine inşa edilmektedir (bkz., Tablo 4). Dolayısıyla haklar, bu aşamada anayasal ve demokratik olarak üzerinde anlaşmaya varılmış olmanın yanı sıra, kişisel değerler ve görüşler konusudur (Kohlberg, 1981b: 18; 1984b: 182). Bunun en somut örneğini 25 yaşında olan Kim'in, Heinz dilemmasına karşılık verdiği mülakatta bulmak mümkündür: *“Sanırım zorla girdiği için haklıydı çünkü tehlikede bir insan hayatı vardı. Eczacının ilaca karşı sahip olduğu hakkı aştığını düşünüyorum.”* Kendisine *“ahlak, senin için ne ifade ediyor?”* diye sorulduğunda: *“Sanırım bireyin kendi haklarını, diğer bireylerin hakları ile birlikte tanıması, başkalarının haklarına müdahale etmemek, adil ve dürüst davranmak”*, devamında *“Bence bu haklar ilk önce, temel olarak insanların var olmasından kaynaklanan haklarıdır; Bence bu en önemlisi”, “İkincisi, insanın istediği gibi yapma hakkı, bu özgürlük hakkıdır; tekrar söylüyorum, başkalarının haklarına müdahale etmediği sürece”* (Kohlberg, 1987: 9).

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

Bu anlayış gereği normlar, bireysel hak ve refahı en üst düzeye çıkarmak ve korumak olarak tanımlanır (bkz.,Tablo 4). Buna bağlı olarak eşitlik (equality) operasyonu, insan yaşamının ve insan özgürlüğünün nihai değeri gereği, bireylerin temel eşit haklarını ve eşit değerlerini kabul eder (Kohlberg, 1984c: 635). Bunun için anlaşmalara bağlı kalmak, sosyal ilişkilerin temeli ve ahlaki zorunluluk kaynağıdır (Kohlberg, 1976; 1984b). Ancak temel insan haklarına ve insan yaşamının değerine saygı duyulmasına duyarlı olmayan veya bunların gerçekleşmesini engelleyen normlar, yasalar veya prosedürler mevcut olduğunda hakkaniyet (equity) oryantasyonu, eşitlik iddialarını yeniden ortaya koyar (Kohlberg, 1984c: 635). Nihai olarak ahlaki yargı açısından artık iyi veya doğru şey, temel insan haklarını esas alan hukuk ve değerleri yaşatmaktır. Her bireyin haklarını güvence altına almaya odaklanması nedeniyle asıl endişe, kamu yararına yöneliktir. Bireyin istekleri ile kamu yararı çeliştiğinde, sözleşme gereği ikincisi tercih edilir.

6.Basamak: Evrensel Ahlak İlkeleri

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

Örneğin bu basamakta yer alan bayan Joan, Heinz ikilemine karşı şunları söylemektedir (Kohlberg, 1987: 12): *“Buradaki herkes için bir çatışma olduğunu düşünüyorum. Çoğu birey paylaşılan bir çatışma olduğunu bilir. Her biri başkasının alanına giren çatışmalar. Çatışmalar bir araya getirilirse bir kısmının çözülebileceğine inanıyorum. Çatışma yaşayan her biri diğerleri ile ilgili göz önüne alınması gereken şeyleri bir araya getirirse, çatışma ile ilgili problemlerin çoğu kendiliğinden çözülecektir. Öyleyse herkes çatışmakta olanları etkileme gücüne sahiptir. Eğer Heinz olsaydım, eczacıyla konuşmaya çalışırdım. Herhangi bir kararın statik olduğunu düşünmüyorum. Bana öyle geliyor ki, diyalog çok önemli ve böyle bir durumda sürekli bir diyalog kurmak gerekiyor.”* Bu durum, bir önceki dönemde görülen geleneği dışarda bırakma ve temel insan haklarına odaklanma anlayışını bir derece ileri götürür. Çünkü ahlaki yargı, beşinci basamakta sosyal sözleşme etrafında kenetlenirken, altıncı basamakta sözleşmenin yapıldığı sürece ve bu tür bir sözleşmeye dayanan prosedürlerin adillliğini (hakkaniyetini) sağlamaya yöneliktir (Kohlberg, 1984c: 637).

Beşinci basamakta insan hakları ile toplumsal sözleşme arasındaki ilişkiyi özümseyip kamu yararına - yani genel refahı sağlayan eylemlerin sonuçlarına— odaklanan birey, bu aşamada ahlaki yargının mantığını analiz ederek insanların eşitliği ilkesine odaklanır (Duska ve Whelan, 1975; Rest, 1979; Kohlberg, 1981a, 1984b; 1987). Aynı şekilde insan haklarını korumayı hedefleyen sosyal sözleşmesinin mantığında, insan güvenini ve toplumu korumanın önemi yer alırken altıncı basamakta, güven ve topluluk kavramı, insan hakları için ön koşul haline gelir (Kohlberg, 1984c: 638). Dolayısıyla doğru veya yanlışın ölçütü, sosyal düzenin kanun ve yasalarıyla değil, bireyin kendi vicdanının rol alma sürecinde geliştirdiği evrensel ahlak ilkeleriyle belirlenir (bkz.,Tablo 4). Kanunlar özel olduğundan zamana ve mekana göre değişebilir, ancak ilkeler genel olduğundan her zaman ve her yerde geçerlidir (Kohlberg, 1981c: 40). Bunun için adil

olmak, renk, ırk ve dil farkı gözetmeksizin insanların eşitliğini benimsemek ve insan olması nedeniyle herkesin onuruna saygı göstermek, ahlaki bir zorunluluk haline gelir.

Bunun somut örneğini diyalog kurmanın gerekliliğini vurgulayarak ahlaki olanın mantığına odaklanan bayan Joan'ın açıklamalarında bulmak mümkündür. “*Yine de bir seçim yapmalısın, eczacı nedenlere açık değil*” sorulduğunda şöyle cevap verir: *Bence sonuçta bir görev çatışmasına dönüşüyor. Heinz'in, herkesin yapması gerektiğini söylemeye istekli olmayacağı bir şey yapması gerektiğini düşünmüyorum. Çalmak, genel olarak insanlık için öngörülen bir şey değildir. Diğer taraftan Heinz'in insan soyunun bir üyesi olması nedeniyle, diğer insanları koruma görevinin bir yükümlülüğünün olduğunu düşünüyorum. Bu ikisi arasında bir çatışmaya girdiğinde, 'temel sorumluluk' olarak adlandırdığım şeyin yani insan yaşamının korunmasının daha önemli olduğunu düşünüyorum. Bu, bir sevgi duygusundan değil, her insanın saygınlığının tanınması anlamına gelen bir sorumluluk duygusundan gelir. Eğer size özel varlığınızda olduğu gibi saygın bir varlık olarak saygı duyarsam, bilinçli bir şekilde size zarar vermem. Bunun gibi insan hayatının korunması için birçok sebep var. Ben bunların hepsini korumalıyım*” (Kohlberg, 1987: 12). Her bireyin sadece insan olması nedeniyle onuruna saygı duymak ve doğuştan gelen temel hakları için endişe geliştirmek, adaleti bütün kombinasyonları ile tersten düşünmeyi ifade eder. Tıpkı bir zeka küpü çözülürken bir renk çözüldüğünde diğerlerinin de kendiliğinden çözülmesi gibi, her bireyin doğuştan gelen hakları ters taraftan yerine koyulduğunda denge kendiliğinden sağlanmış olur.

Bu denge durumunda adalet operasyonlarının her biri, bilinçli ilkeler haline gelir. Dolayısıyla hak kavramı, kendi içinde tutarlı, kapsamlı ve evrensel olacak şekilde yeniden yapılandırılır. Hakkın ve adaletin dağıtımı, paylaşımı ve düzenlenmesi tersinirlik, karşılıklılık, eşitlik (equality) ve hakkaniyet (equity) ilkelerin koordinasyonunda gerçekleştirilir (Kohlberg, 1981b: 19). Herkesin eşit kabul edilmesi nedeniyle hakkaniyet (equity) bireyin yeteneği, sosyal statüsü gibi özel nitelikleri

referans almaz. Ancak hakkaniyet, farklı ihtiyaçların tanınmasını örneğın en az avantajlı olanın konumunu göz önünde bulundurma ihtiyacını içerir. Hakkaniyet gereğı adaletin düzeltilmesi, cezalandırmadan ziyade ıslaha dayalıdır. Çünkü suçlu olan biri, adalet ilkeleriyle uyumlu olduğı sürece, onuruna saygı duyulması gereken bir insandır (Kohlberg, 1984c: 638-639).

2. BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İlahiyat fakültesindeki öğrencilerin mevcut durumunu sorgulayan ilişkisel tarama modeli türündedir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte bir değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2013: 81). Bu modellerde, değişkenler arası ilişkiler, korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu-pozitif veya negatif-tespit edilmeye çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve gruplar oluşturularak gruplar arasında bir farklılaşma olup olmadığı saptanmaya çalışılır (Karasar, 2013: 82-84).

Bu çalışmada İlahiyat fakültesi öğrencilerinin ahlaki yargılama yeteneği ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiler, korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde incelenirken; öğrencilerinin ahlaki yargılama yeteneği ve kimlik statüsü puanları öğrencilerin okudukları sınıf, yaşları, cinsiyetleri, düzenli bir işte çalışıp çalışmadıkları, sosyo ekonomik durumları, aile tipleri, mezun oldukları lise, dini bilgilerini en çok öğrendikleri yer, İlahiyat fakültesi tercih sebepleri ve okudukları bölümden memnun olma bağımsız değişkenleri açısından, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli çerçevesinde ele alınmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinin İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören hazırlık ve son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. ÖSYM verilerine göre, Türkiye'de öğrenci alan devlet üniversitelerindeki İlahiyat Fakültelerinin sayısı, araştırmanın evren ve örnekleminin belirlendiği 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla 78'dir. Bu fakültelerin bazıları

“İlahiyat Fakültesi” bazıları da “İslami İlimler Fakültesi” şeklinde isimlendirilmekte, ancak ikisi de “İlahiyat” bölümü olarak öğrenci almaktadır.⁴ Bu 78 fakülteden 34 tanesi 4. sınıf öğrencisine sahip olmadığından-2013 yılında öğrenci almadığından⁵-ya da bünyelerinde hazırlık sınıfı olmaması sebebiyle çalışma evrenine girmemektedir. Bundan dolayı çalışma evreni, 44 fakülte ile sınırlandırılmıştır.

Öğrenci sayısının tespiti için fakültelerle iletişime geçilmiş telefon, mail ya da resmi yazışma ile öğrenci sayısı tespit edilmiştir. Buna göre çalışma evrenine dahil olan fakültelerin öğrenci sayısının cinsiyete ve sınıflara göre dağılımı Tablo. 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Evreninde Yer Alan Fakültelerdeki Öğrenci Sayısı

İlahiyat Fakültesi	Hazırlık Sınıfı		4.Sınıf	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fak.	267	183	256	144
Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fak.	65	49	34	23
Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fak.	303	233	274	109
Marmara Üniversitesi İlahiyat Fak.	302	255	458	306
Trakya Üniversitesi İlahiyat Fak.	74	40	50	32
İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fak.	295	271	442	215
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fak.	170	90	171	159
Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fak.	118	103	101	58
Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fak.	356	266	640	259
Fırat Üniversitesi İlahiyat Fak.	335	248	155	91
Erzincan Üniversitesi İlahiyat Fak.	129	63	120	51
Muş Alparslan Üniversitesi İlahiyat Fak.	132	92	84	88
Hakkari Üniversitesi İlahiyat Fak.	53	51	35	58
Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fak.	168	177	90	117
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İlahiyat Fak.	84	40	36	37
Ankara Üniversitesi İlahiyat Fak.	216	175	300	172
Bozok Üniversitesi İlahiyat Fak.	167	80	83	47
Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fak.	275	101	62	38
Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fak.	302	204	445	208

⁴ bkz., 2017 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. <http://www.osym.gov.tr/TR,13263/2017-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> (Erişim tarihi: 20 Kasım 2017).

⁵ bkz., 2013 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. <http://www.osym.gov.tr/TR,876/2013-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>, (Erişim tarihi: 20 Kasım 2017).

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fak.	103	70	76	14
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi İlahiyat Fak.	222	190	91	52
Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fak.	312	240	396	209
Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fak.	72	72	36	36
Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fak.	193	123	103	51
Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fak.	164	144	151	157
Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniv. İlahiyat Fak.	235	162	250	195
Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fak.	185	189	139	60
Hitit Üniversitesi İlahiyat Fak.	181	117	255	144
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fak.	235	130	147	85
Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fak.	193	159	91	63
Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fak.	255	184	312	305
Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fak.	181	112	41	40
Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fak.	191	89	111	36
Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fak.	190	166	93	59
Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fak.	50	77	37	103
Siirt Üniversitesi İlahiyat Fak.	126	128	100	82
Harran Üniversitesi İlahiyat Fak.	242	212	248	140
Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fak.	152	92	85	69
İnönü Üniversitesi İlahiyat Fak.	239	102	246	137
Dicle Üniversitesi İlahiyat Fak.	204	186	303	306
Gaziantep Üniversitesi İlahiyat Fak.	212	193	102	77
Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fak.	225	301	290	363
Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. İlahiyat Fak.	199	195	154	154
Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fak.	187	160	102	43
Toplam öğrenci sayısı	8559 (%56.8)	6514 (%43.2)	7795 (%60)	5192 (%40)

Araştırmanın amaçları doğrultusunda evrenin, araştırma problemine ilişkin en uygun kesimini saptamak için Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesini temsilen amaçlı örnekleme yoluyla seçilen;

1-Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2-Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 3-Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 4-Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 5- Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 6-Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 7-Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ndeki hazırlık ve 4. sınıf öğrencileri hedeflenen araştırma grubunu oluşturmuştur. Bulunduğu bölgeyi en iyi şekilde temsil etmesi için coğrafi bölgelerde açılan ilk İlahiyat Fakülteleri tercih edilmiştir. Bu fakülteler, en köklü İlahiyat fakülteleri olarak alt yapı, öğretim üyesi ve eğitim etkinlikleri bakımından Türkiye'nin en donanımlı fakültelerini oluşturup, her birinin

bünyesinde yüksek lisans ve doktora programları mevcuttur. Aynı şekilde bu fakülteler, bulundukları coğrafi bölgelerde (4. sınıftaki öğrencilerin yerleştikleri 2013 yılı için) taban puanları bakımından en yüksek puana sahip fakülteler olarak (ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, 2013), bulundukları bölgelerde en çok tercih edilen fakülteleri oluşturur. Dolayısıyla İlahiyat eğitiminin değerlendirilmesi bakımından, her birinin emsal nitelikte olduğu söylenebilir.

Örneklem olarak seçilen 7 fakülteki öğrenci sayısının evreni temsil oranı, aşağıda Tablo. 6’da sunulmuştur. Oranlar, Krejcie ve Morgan’ın örneklem/evren büyüklüğüne ilişkin belirledikleri tabloya (Krejcie ve Morgan, 1970; Akt. Ural ve Kılıç, 2013: 47) göre uygundur.

Tablo 6. Örneklem Evren Oranı

	Evrendeki Öğrenci sayısı	Örneklemdeki Öğrenci Sayısı	Örneklem/evren oranı
Kız	16354	4176	% 25.54
Erkek	11706	3379	% 28. 87
Toplam	28060	7555	% 26.92

Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen fakültelerde araştırmayı uygulamak için ilk önce Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu’ndan daha sonra ise fakültelerin bağlı bulunduğu Rektörlüklerden resmi yazışmalar yoluyla izin alınmıştır (bkz., Ek 3). Alınan resmi izinler doğrultusunda 2018 yılı Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs aylarında her fakülte için 2-3 günlük süre ayrılarak araştırma uygulanmıştır. Araştırma formunun uygulanması 25-50 dakikalık zaman aldığından, ders hocalarından izin almak suretiyle çalışma bizzat araştırmacı tarafından ders saatlerinde uygulanmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü zaman diliminde derslere devam eden ve onam formu (bkz., Ek 2) doğrultusunda araştırmaya gönüllü katılan toplam öğrenci sayısı 1494 olmuştur. Uygulama esnasında gerek hazırlık, gerekse 4. sınıftaki bazı öğrencilerin devamsız oldukları, ayrıca onam formunu okuyan önemli sayıdaki öğrencinin de araştırmaya katılmak istemediği gözlemlenmiştir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan 1494 öğrenciden 57'si Ahlaki Yargı Testi'ni doldurmadığı için, 32'si Benlik Kimliği Statüleri ölçeğini doldurmadığı için ve 30'u da ikisini birlikte doldurmadığı için veri toplama araçları değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca veri toplama araçlarını doldurduğu halde herhangi bir kimlik statüsüne girmeyen 40, ahlaki yargı yeteneği puanı sıfır olan 71 ve herhangi bir kimlik statüsüne girmeyip ahlaki yargı yeteneği puanı da sıfır olan 5 öğrencinin veri toplama araçları analizden çıkarılmıştır. Buna göre veri toplama araçlarını doldurup dört kimlik statüsünden birisine giren ve ahlaki yargı yeteneği puanı 1 ve üzeri olan 1259 öğrenci araştırmamızın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan 1259 öğrencinin bağımsız değişkenlere ait verileri Tablo. 7 'de işlenmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Dağılımları

Bağımsız Değişkenler	Kategori	(N)	%
Öğrenim Görülen Sınıf	Hazırlık sınıfı	613	48.7
	4. Sınıf	646	51.3
Yaş	17-24 Yaş	1146	91.0
	25 ve Üstü	113	9.0
Cinsiyet	Kız	795	63.3
	Erkek	460	36.7
Düzenli Bir İşte Çalışma Durumu	Evet	30	2.4
	Hayır	1197	97.6
Sosyo-Ekonomik Düzey	Yüksek	34	2.7
	Orta	1045	83.1
	Düşük	178	14.2
Aile Tipi	Geniş	333	26.5
	Çekirdek	899	71.5
	Parçalanmış	26	2.1
Bölüm Memnuniyeti	Evet	814	64.7
	Kısmen	370	29.4
	Hayır	75	6.0
Fakülte Tercih Sebebi	Aile ve Çevre	313	25.1
	Kendi İsteği	881	70.8
	Ekonomik Gerekçelerden	51	4.1

Mezun Olduğu Lise	Genel-Düz Lise	132	10.5
	İmam Hatip Lisesi	896	71.2
	Meslek Lisesi	39	3.1
	Fen-Anadolu Lisesi	166	13.2
	Diğer Lise	26	2.1
Dini Bilginin En Çok Öğrenildiği Yer	Aile	405	32.3
	Cami-Kur'an Kursu	253	20.2
	Medrese	68	5.4
	Okul	455	36.3
	Kendi Araştırmaları	50	4.0
	Diğer	24	1.9

Tablo. 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %48.7’si (613) hazırlık, %51.3’ü (646) 4. sınıf öğrencisidir. Örneklem grubunun %91.0’i (1146) 17-24 yaş aralığında, %9.0’u (113) ise 25 yaş ve üstünde yer almaktadır.⁶ 4 öğrenci cinsiyetini boş bırakmış olup geriye kalanların %63.3’ü (795) kız, %36.7’si (460) ise erkeklerden oluşmaktadır. Düzenli bir işte çalışma değişkeni açısından 12 öğrenci çalışma durumunu belirtmediğinden, 20 öğrenci ise bir işte çalıştığını belirttiği halde mevsimlik işçi gibi düzenli olmayan geçici süreli işlerde çalıştığından, değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 1227 öğrencinin %2.4’ü (30) düzenli bir işte çalışanlardan, %97.6’sı (1197) çalışmayan öğrencilerden meydana gelmektedir. 2 öğrenci sosyo ekonomik durumunu boş bırakmış olup geri kalan 1257 öğrencinin %2.7’si (34) sosyo ekonomik durumu yüksek, %83.1’inin (1045) orta ve % 14.2’sinin (178) düşük olanlardan oluşmaktadır. 1 öğrenci aile tipini boş bırakmış olup geriye kalanların %26.5’i (333) geniş, %71.5’i (899) çekirdek ve %2.1’i (26) parçalanmış aileye mensuptur.

Örneklemdeki öğrencilerin %64.7’si (814) okuduğu bölümünden memnun olanlardan, %29.4’ü (370) kısmen memnun olanlardan ve %6.0’sı (75) memnun olmayanlardan meydana gelmektedir. Fakülte tercih değişkeni açısından, 12 öğrenci İlahiyat Fakültesi’ni saygınlığı nedeniyle tercih ettiğini belirtse de istatistiksel olarak çok az

⁶ Türkiye, BM’nin belirlediği 12-24 yaş aralığını gençlik dönemi olarak kabul etmektedir. Araştırmamızda gençlik ve yetişkinlik evresinde olanları karşılaştırmak için bu 24 yaş sınırı esas alınmıştır. (hugaum.hacettepe.edu.tr, Erişim tarihi: 29 Ağustos 2021).

sayıda olduğu için bu öğrencilerin verileri değerlendirmeye alınmamıştır. 2 öğrenci ise bu değişkeni boş bıraktığından geriye kalan 1245 öğrencinin %25.1'i (313) aile ve çevrenin yönlendirmesiyle, %70.8'i (881) kendi istekleriyle ve %4.1'i (51) ekonomik gerekçelerle fakülte tercihinde bulunanlardan meydana gelmektedir.

Örneklemdaki öğrencilerin %10.5'i (132) Genel Lise, %71.2'si (896) İmam Hatip Lisesi, %3.1'i (39) Meslek Lisesi, %13.2'si (166) Fen-Anadolu Lisesi ve %2.1'i (26) diğer lise mezunu olanlardan meydana gelmektedir. 4 öğrenci dini bilginin öğrenildiği yeri boş bırakmış olup geriye kalanların %32.3'ü (405) dini bilgilerini ailelerinden, %20.2'si (253) Cami-Kur'an Kursu'ndan, %5.4'ü (68) Medreseden, %36.3'ü (455) Okuldan, %4.0'ü (50) kendi araştırmalarından ve %1.9'u (24) cemaat, dernek vb. dini kurumlardan alanlardan meydana gelmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Nicel yöntemi esas alan çalışmamızda, veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Benlik Kimliği Statüleri Ölçeği (BKSÖ)" ve "Ahlaki Yargı Testi (MUT)" kullanılmıştır. BKSÖ ve MUT için hak sahipleri ile @mail yoluyla iletişim kurularak, uygulanması noktasında izin alınmıştır. Araştırma verilerinin girilmesinde ve bunların farklı istatistiksel tekniklerle analiz edilmesinde, SPSS-20 programı kullanılmıştır. Veriler; t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi ve korelasyon analizinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin veri toplama aracını doldururken yazdıkları ifade ve notlar kayıt altına alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğrencilerin okudukları sınıf, yaşları, cinsiyetleri, düzenli bir işte çalışıp çalışmadıkları, sosyo ekonomik durumları, aile tipleri, mezun oldukları lise, dini bilgilerini en çok öğrendikleri yer, İlahiyat Fakültesi tercih sebepleri, okuduğu

bölümden memnun olma durumu gibi bilgileri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan bir formdur (bkz. Ek 1).

2.3.2. Benlik Kimliği Statüleri Ölçeği (BKSÖ)

Marcia'nın gençlerin kimlik statülerini ölçmek için geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme aracının çok zaman alıcı olması ve güvenilirlik bakımından bazı problemler içermesi nedeniyle Benion ve Adams tarafından Extended Objective Measure of Ego Identity Statüs (EOM-EİS) ismi ile geliştirilmiştir (Bennion ve Adams, 1986). Eryüksel (1997) ve Varan (1990), EOM-EİS kullanarak yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri veriler doğrultusunda Türk kültürü özellikleri göz önüne alınarak ölçek maddelerinde değişiklikler yapmışlar, bundan dolayı ölçeğe Benlik Kimliği Statüleri Ölçeği (BKSÖ) adını vermişlerdir (Eryüksel ve Varan, 1999).

Ölçek, Marcia (1966) tarafından tanımlanan ve bireyin dört ayrı kimlik statüsünden (başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık) hangisinde bulunduğunu belirlemeye yönelik 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçek temelde ideolojik (meslek, din, politika ve gelecek ile ilgili yaşam planları alanlarında) ve kişiler arası (arkadaşlık, karşı cinsle ilişki-flört, aile ilişkileri ve boş zaman uğraşları) olmak üzere iki konuyu içinde barındırmaktadır. Her maddede gençlerin o konu ile ilgili deneyimledikleri bunalım ve gerçekleştirdikleri bağlanmalar incelenmektedir (Eryüksel ve Varan, 1999).

2.3.2.1. Ölçeğin Puanlanması

BKSÖ'de katılımcıların tepkileri, "çok doğru" olarak tanımlanan ve ağırlığı 6 puandan başlayarak, "çok yanlış" olarak tanımlanan ve ağırlığı 1 puana doğru sıralanan bir değerlendirme ölçeğidir. 64 maddeden oluşan ölçekte her bir kimlik statüsü için 16 soru sorulmakta ve her soru için en düşük 1, en yüksek 6 puan alındığı göz önüne alındığında her statü için ölçekten elde edilen minimum puan 16, maksimum puan ise 96 olmaktadır (Eryüksel ve Varan, 1999).

BKSÖ'nün alt-ölçeğini oluşturan dört kimlik statüsünün her biri, sekiz alanda sorulan (meslek, din, politika, gelecek ile ilgili yaşam planları, arkadaşlık, karşı cinsle ilişki-flört, aile ilişkileri ve boş zaman uğraşları) ikişer sorudan oluşmak üzere 16 soru ile değerlendirilmektedir. Dolayısıyla ideoloji alt-ölçeğinde her dört kimlik statüsünün biri için minimum 8, maksimum 48 puan alınmaktadır. Benzer şekilde kişiler arası alt-ölçeğinde de her dört kimlik statüsünün biri için minimum 8, maksimum 48 puan alınmaktadır. İdeoloji ve kişiler arası alt-ölçekleri bir arada değerlendirildiği zaman her bir kimlik statüsü için ise minimum 16, maksimum 96 puan alınmaktadır (Eryüksel ve Varan, 1999).

Bir deneğin dört ayrı kimlik statüsünden hangisinde yer aldığının belirlenmesi bazı kurallar çerçevesinde yapılmaktadır (Adams, Shea ve Fitch, 1979: 227; Adams, 1998: 24). Buna göre öncelikle her kimlik statüsü için ortalama puan, standart sapması ve kesme noktası (cut off point) belirlenmelidir. “Ortalama puanı, her kimlik statüsü için tüm katılımcıların o statüye ilişkin puanlarının toplanarak katılımcı sayısına bölünmesiyle elde edilir. Kesme noktası değerini belirlemek için, ortalama puanın yanında her statü için standart sapma puanı hesaplanır. Standart sapma puanı ile ortalama puanın toplanmasıyla kesme noktası belirlenir. Başka bir ifadeyle ortalamanın bir standart kayma üstü, ilgili statünün kesme noktasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların hangi statüye girdiğinin belirlenmesi her dört statüden elde ettiği puanların, ilgili statünün kesme noktası değerleri çerçevesinde belirlenmektedir.” Buna göre;

1. Bir katılımcının herhangi bir statüye girmesi için öncelikle o statüye ait kesme noktasını geçmesi gerekir. Örneğin Başarılı kimlik statüsü için katılımcıların ortlaması 70 ve standart kayması 5 ise, 70 ile 5'i topladığımızda kesme noktası 75 olarak belirlenir. Buna göre başarılı kimlik puanı 75'in altında olanlar bu statüye dahil edilmezler.

2-Bir katılımcının dört kimlik statüsü puanından birden fazlası kesme noktasının üstünde ise, deneğin "geçiş" kategorisinde olduğuna karar verilir. Örneğin, bir katılımcının hem Başarılı kimlik puanı ortalaması hem de Moratoryum kimlik puanı belirlenen kesme noktasını geçerse katılımcının geçiş kategorisinde olduğuna karar verilir. Örneğin Başarılı-Moratoryum kimlik statüsü gibi. Böyle durumlarda katılımcının moratoryum statüsünde yer aldığına karar verilir. Başka bir ifadeyle karar, düşük profilli kimlik statusü lehine verilir. Katılımcıların puanı 3 ve üzeri statü için kesme noktasını geçerse bunlar değerlendirilmeye alınmazlar.

3- Bir katılımcının her dört kimlik statüsünden aldığı puanların hepsi ilgili kimlik statülerine ait kesme noktalarının altında kalırsa bu kişilerin kararsız olduklarına hükmedilir ve moratoryum kimlik kategorisine dahil edilirler.

2.3.2.2. Ölçeğin Geçerliliği

Eryüksek ve Varan (1999), İzmir ve Hatay illerinde farklı ilköğretim, lise ve üniversiteye devam eden toplam 337 kişilik örneklem grubundan elde ettikleri verilerle ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Faktör analizi sonucunda (BKSÖ)'nün varyansın % 81'ini açıklayan dört faktörden oluştuğu gözlenmiştir.

2.3.2.3. Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Eryüksel ve Varan (1999) çalışmalarında dört faktörlü BKSÖ için hesapladıkları iç tutarlılık katsayıları şöyledir: Başarılı kimlik statüsü alt ölçeği .78, moratoryum kimlik statüsü alt ölçeği .83, ipotekli kimlik statüsü alt ölçeği .87 ve dağınık kimlik statüsü alt ölçeği .84'tür. Eryüksel ve Varan (1999), aynı araştırma kapsamında başka bir örneklem grubu ile yaptıkları çalışmada; başarılı kimlik statüsü alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısını .86, moratoryum kimlik statüsü alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısını .86, ipotekli kimlik statüsü alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısını .94 ve dağınık kimlik statüsü alt ölçeği için iç tutarlılık

katsayısını .88 olarak bulmuştur. Çalışmamızda başarılı kimlik statüsü alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısı .81, moratoryum kimlik statüsü alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısı .78, ipotekli kimlik statüsü alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısı .85 ve dağınık kimlik statüsü alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısı .84 olarak ölçülmüştür. Güvenirlik katsayısı için ölçütün 0.70 ve üstü (Büyüköztürk, 2012: 171) baz alındığında BKSÖ'nün her statü alt ölçeği için kriterleri fazlasıyla sağladığını söyleyebiliriz.

2.3.3. Ahlaki Yargı Testi (MUT)

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına bağlı olarak Georg Lind tarafından 1977 yılında geliştirilen “Ahlaki Yargı Testi (MUT)” Çiftçi (2001a; 2001b) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.⁷ Test, Kohlberg'in altı basamağa dayalı ahlaki gelişim anlayışı doğrultusunda demokratik kişiliğin belirleyicisi olan ahlaki yargı yeteneğini ölçmektedir (Lind, 2019a). Testin temel mantığı şuna dayanır: Ahlaki yargılama bir yetenek işi olup klasik tutum ölçekleri ile değerlendirmek mümkün değildir (Lind, 1982; 1992; 1999; 2008; 2019b). Çünkü ahlaki yetenek bakımından alt basamaklarda yer alan bireylerin hemen hepsi tutum ya da değer bakımından gelenek üstü ahlaki ilkeleri tercih ederler (Lind, 1999: 3). Bunun için herhangi bir bireyin bu konuda yetenekli olup olmadığını sadece tutum ile değil, bilişsel yönden de ortaya konulması gerekir. Dolayısıyla MUT ile ahlaki yargı yeteneğinin hem duygusal yönü hem de bilişsel yönü bir arada değerlendirilmektedir. Başka bir ifadeyle MUT, bireylerin değer yönelimleri ile ahlaki yeteneklerini birleştirmeyi amaçlamaktadır (Lind, 1982; 1999; 2008; 2019b). Dolayısıyla MUT ile yorumlanan, bir kişinin yaptığı tek tek değerlendirmeler değil, ilgili kişinin toplam yargı şemasıdır (Çiftçi, 2001b: 313).

⁷ İngilizcesi “Moral Competence Test” (MCT) olan ahlaki yargı testi, Çiftçi tarafından Almanca aslı esas alınarak, “Moralischer Urteil Test” (MUT) şeklinde uyarlanmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda MUT şekli kullanıldığından literatüre uyum sağlamak için Çiftçi’nin uyarlanma biçimi esas alınmıştır.

2.3.3.1. MUT'un Dizaynı ve Puanlanması

MUT iki ikilem (işçiler ve doktor) ve 26 maddeden meydana gelmektedir (bkz., Ek 1). Katılımcılardan ilk önce işçilerle ilgili hikayeyi okuyarak yapılan davranışın doğru veya yanlışlığını -3 ile +3 arasında bir tam puan ile değerlendirilmesi istenmektedir. İkinci olarak yapılan davranışın doğru olduğunu belirten 6 gerekçe öne sürülmektedir. Kohlberg'in altı basamağına göre düzenlenen bu maddelerde, katılımcıdan -4 ile +4 arasında bir tam puan ile değerlendirilmesi istenmektedir. Daha sonra yapılan davranışın yanlış olduğunu belirten 6 gerekçe öne sürülmektedir. Katılımcıdan bu maddeleri de -4 ile +4 arasında bir tam puan ile değerlendirilmesi istenmektedir. Aynı işlem sırası doktor ikilemi açısından da tekrar edilmektedir.

İşçiler ikileminde problemin çözümü 5. basamakta, doktor ikileminde ise 6. basamakta çözüme kavuşmaktadır (Lind, 2008: 197). Dolayısıyla Mut'un ölçümü Kohlberg'in altı basamağına göre yapılmaktadır (Lind, 1999: 2). MUT'un duyuşsal boyutunda, bireyin Kohlberg'in altı ahlaki basamağını tercih etme derecesi ölçülmek istenmektedir. Bilişsel boyutta ise bireyin ahlaki prensipleri hangi derecede önemseydiği ve kendi içerisinde tutarlılığı test edilmektedir (Lind, 1992; 1999; 2008; 2019a). Buna göre birey, ahlaki yargı testindeki maddeleri puanlarken onların ahlaki kalitesini esas alırsa başka bir ifadeyle test maddelerini tutarlı bir şekilde değerlendirirse, yüksek ahlaki yargı yeteneği puanı alır. Ancak birey, testi cevaplarken ahlaki olana odaklanmazsa yani testi tutarlı bir şekilde cevaplamazsa düşük ahlaki yargı yeteneği puanı alır (Lind, 1999: 3; 2019b: 56). Dolayısıyla testte kullanılan ikilemler ve ikilemlerde öne sürülen argümanlar kendi içerisinde tutarlı bir bütün oluşturacak şekilde dizayn edilmiştir. Buna göre MUT'un dizaynı 1- Basamak faktörü 2-İkilem faktörü (işçiler ve doktor) 3-Düşünce uyumu faktörü (hikayede yapılan davranışın doğru veya yanlışlığına ilişkin katılımcının düşüncesi) olmak üzere olmak üzere üç faktörlü (6x2x2) bir dizayna sahiptir (Lind, 1982: 16; 1986: 4; 1992: 7; 2019b: 56).

Duyuşsal ve bilişsel boyutları içermesine rağmen MUT ile esas olarak bilişsel puan hesaplanmakta ve kullanılmaktadır (Lind, 2019a). MUT ile elde edilebilecek bilişsel puan, c-skoru olarak ifade etmektedir. Bireyin MUT'an alabileceği ahlaki yargı puanı (c-skoru) 0-100 arasında değişmektedir (Lind, 1999: 3; 2019: 58). C-skorunun 0 (sıfır) olması durumunda bireyin ahlaki prensiplere hiç odaklanmadığı, 100 (yüz) olması durumunda ise bireyin sadece ahlaki ilkelere odaklandığı şeklinde yorumlanır (Lind, 1992: 4). Ancak ahlaki basamaklar her ikilemde lehte ve aleyhte olmak üzere 2, toplamda 4 defa yargılandığından ve bütün yargılamaların birbirleriyle olan tutarlılıkları test edildiğinden araştırmalarda katılımcılar genel olarak 0-30 arasında ahlaki yargı puanı (c-skoru) almakta, 40 puanın üstüne çıkan katılımcı sayısı çok az olmaktadır (Lind, 2019a).

Bu anlayış gereği Lind, 1-9 aralığındaki c-skoru puanı için **çok düşük**, 10-19 aralığındaki için **düşük**, 20-29 aralığındaki için **orta**, 30-39 aralığındaki için **yüksek**, 40-49 aralığındaki için **çok yüksek** ve 50 üzerindeki puanlar için **çok fazla yüksek** şeklinde gruplamaktadır. Ancak c-skoru puanı her hikaye için ayrı ayrı hesaplandığında ikilem bağlamından kaynaklanan faktör ihmal edildiği için daha yüksek puan alınabilmektedir (Lind 2008, 200). Dolayısıyla hikaye bazında değerlendirildiğinde 40 puanın üzerine çıkan katılımcı sayısı fazla olabilmektedir. Ayrıca duyuşsal puan diğer bir ifadeyle ahlaki tutum puanı hesaplanmak istediğinde, katılımcıların test maddelerine verdikleri puanların toplanarak aritmetik ortalamalarının alınmasıyla kolayca hesaplanabilmektedir (Lind, 1992: 8; 2019a).

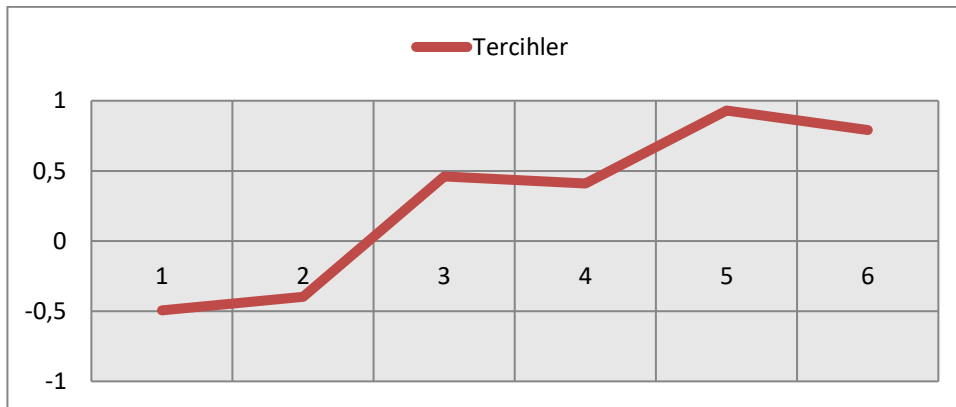
2.3.3.2. MUT'un Geçerlik ve Güvenirliği

MUT'un deneysel kontrolü sahip olduğu bağımsız değişkenlere göre yapılmaktadır. Başka bir ifadeyle MUT'un geçerlilik ve güvenirliliği 1-basamakların (6 basamak) 2-ikilemlerin (2 ikilem) 3-Lehteki ve aleyhteki argümanların (2) kendi aralarındaki uyumuna göre yapılmaktadır. Bu anlayış gereği MUT, ölçme ve

değerlendirme dizaynı bakımından klasik test teorisine bağlı olarak geliştirilmiş ölçme araçlarından farklılık göstermektedir. Dolayısıyla klasik test teorisinin geliştirdiği geçerlilik ve güvenirlik yöntemleri kullanılmaz (Çiftçi, 2001b: 311).

Lind'e göre MUT'un temel bileşenleri olan bu üç (6.2.2) faktörden elde edilen bulgular doğrultusunda farklı analizlerle testin geçerlilik ve güvenirliğini tespit etmek mümkündür (Lind, 2015: 12-17; 2019a). Buna göre, 1-Tercih hiyerarşisi analizi: Ahlaki argümanların tercih sıralaması ile ahlaki yargılamalara odaklanma arasında doğru bir orantının olması, 2-Kohlberg'in altı ahlak basamağına ilişkin tutumlar arasındaki korelasyon analizi: Basamaklar birbirlerinden uzaklaştıkça aralarındaki korelasyonun azalması, birbirine yakınlıklaştıkça aralarındaki korelasyonun artması, 3-Deneğin altı basamağına ilişkin tutumu ifade eden duyuşsal boyut ile bilişsel boyutu ifade eden (C-skoru) değeri arasındaki korelasyon analizi: Basamakların aritmetik ortalamaları ile (C-skoru) değeri arasındaki korelasyon, basamaklar düştükçe negatif, yükseldikçe pozitif olarak artması. Lind tarafından belirlenen bu hipotezler doğrultusunda çalışma grubumuza ait veriler aşağıda sunulmuştur.

1-Tercihler hiyerarşisi analizi: Aritmetik ortalamalarına göre örneklem grubunun tercihler hiyerarşisine ilişkin değerleri Şekil. 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kohlberg'in 6 Basamağını Tercih Etme Durumuna Göre Aritmetik Ortalama Değerleri

Şekil. 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunun tercihleri ile ahlaki yargıya odaklanmaları arasında doğru bir orantı söz konusudur. Katılımcıların geleneksel öncesi dönemi temsil eden 1. ve 2. basamaklarda en düşük, geleneksel dönemi temsil eden 3. ve 4. basamaklarda orta ve gelenek sonrası dönemi temsil eden 5. ve 6. basamaklara ilişkin yargıların en çok tercih edildiği gözlemlenmiştir. Tercihlerde 5. basamaktan 6. basamağa doğru bir azalma görülmesinin sebebi işçiler ikileminde problemin çözümünün 5. basamakta gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum Lind’in (1999; 2008; 2015) ve Çiftçi’nin (2001a; 2001b) çalışmalarında da benzer şekildedir. Dolayısıyla genel olarak tercih hiyerarşilerinde yüksek basamaklara doğru düzenli bir artışın gözlemlendiğini söyleyebiliriz.

2-Kolhberg’in altı ahlak basamağına ilişkin tutumlar arasındaki korelasyon analizi: Kolhberg’in altı ahlak basamağına ilişkin tutumlar arasındaki Sperman korelasyon analizi Tablo. 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kolhberg’in Altı Ahlak Basamağına İlişkin Tutumlar Arasındaki Sperman Korelasyon Analizi

		Basamak1	Basamak2	Basamak3	Basamak4	Basamak5	Basamak6
Basamak1	Correlation	1	,689**	,509**	,453**	,335**	,315**
Basamak2	Correlation	,689**	1	,500**	,456**	,358**	,347**
Basamak3	Correlation	,509**	,500**	1	,471**	,403**	,380**
Basamak4	Correlation	,453**	,456**	,471**	1	,439**	,456**
Basamak5	Correlation	,335**	,358**	,403**	,439**	1	,472**
Basamak6	Correlation	,315**	,347**	,380**	,456**	,472**	1

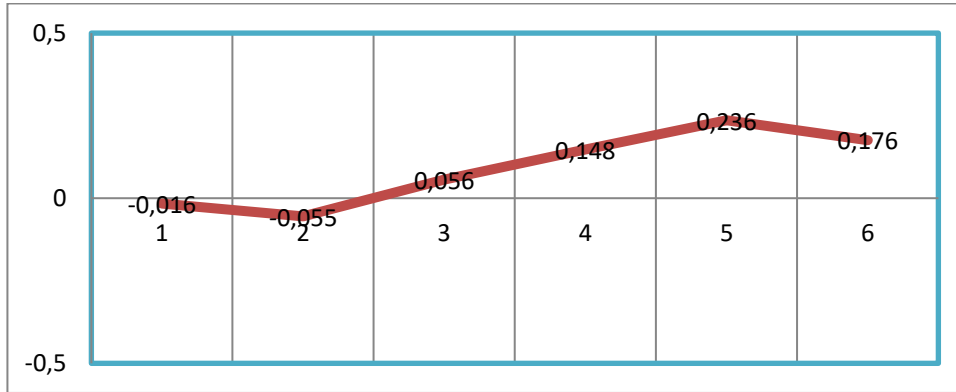
Tablo. 8’de görüleceği üzere basamaklar birbirlerinden uzaklaştıkça aralarındaki korelasyonun katsayısı azalmakta, birbirine yakınlıklaştıkça korelasyon kat sayısı artmaktadır. Buna göre 1. basamaktan 6. basamağa doğru gidildikçe korelasyon kat sayısı düzenli olarak azalmakta, Aynı şekilde 6. basamaktan 1. basamağa doğru da korelasyon kat sayısı düzenli olarak azalmaktadır.

3-Bilişsel duygusal paralellik analizi: Çalışma grubunun c-skoru puanı ile Kohlberg'in altı ahlak basamağına ilişkin tutumlar arasındaki Sperman korelasyon analizi Tablo. 9'da verilmiştir.

Tablo 9. C-skoru ile Basmak Değerleri Arasındaki Sperman Korelasyon Analizi

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

Tablo. 9'da görüldüğü üzere gelenek öncesi dönemdeki 1. ve 2. basamakta negatif bir korelasyon kat sayısı söz konusuysen, geleneksel döneme denk gelen 3. basamakta pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon kat sayısı gözlemlenmekte, aynı döneme denk gelen 4. basamakta pozitif yönde yüksek düzeyde bir korelasyon söz konusu olmaktadır. Gelenek sonrası döneme denk gelen 5. ve 6. basamaklarda pozitif yönde yüksek düzeyde korelasyon kat sayısına ulaşmaktadır. C-skoru puanı ile Kohlberg'in altı ahlak basamağına dair bu uyumu daha iyi anlamak için Şekil. 2'ye bakılabilir.



Şekil 2. Bilişsel Duygusal Paralellik

Şekil. 2'de görüldüğü üzere genel olarak c-skoru ile basamaklar arasında doğru bir orantı gözlemlenmiştir. İşçiler ikileminde problemin çözümü 5. basamakta gerçekleştiği için korelasyon değeri bu basamakta en yüksek zirveyi görmesi beklenen bir durumdur. Ancak örneklem grubunun 2. basamakta 1.basamaktan daha yüksek bir korelasyon kat sayısına ulaştığını söyleyebiliriz. Fakat iki basamağın da c-skoru ile diğer

basamaklara göre en düşük korelasyon kat sayısı değerini aldığını ve ikisinin de negatif yönde değer aldığı göz önüne alındığında Lind'in varsayımlarıyla uyumlu olduğunu söyleyebiliriz.

2.4. Araştırmanın Hipotezleri

H1-Fakülteye yeni başlayan öğrenciler ile mezun durumdaki öğrencilerin kimlik statüsü puanları farklılaşmaktadır (a). Mezun durumdaki 4. sınıf öğrencileri, kimlik edinme noktasında hazırlık sınıfı öğrencilerinden daha başarılıdırlar (b).

H2-Fakülteye yeni başlayan öğrenciler ile mezun durumdaki öğrencilerin ahlaki yargı yetenek puanları farklılaşmaktadır (a). Mezun durumdaki 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yetenek puanları, hazırlık sınıfı öğrencilerinden anlamlı derecede yüksektir (b).

H3-Öğrencilerin kimlik statüsü puanları, yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır (a). Kimlik kazanma noktasında 25 yaş üstü gruptaki öğrenciler, 17-24 yaş grubundaki öğrencilerden daha başarılıdırlar (b).

H4-Öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları, yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

H5-Düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrencilerin kimlik statüsü puanları farklılaşmaktadır (a). Düzenli bir işte çalışan öğrenciler, kimlik edinme noktasında çalışmayan öğrencilerden daha başarılıdırlar (b).

H6-Düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları farklılaşmaktadır (a). Düzenli bir işte çalışan öğrencilerin ahlaki yargı yetenek puanları, çalışmayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir (b).

H7-Öğrencilerinin kimlik statüsü puanları, cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

H8-Öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları, cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

H9-Öğrencilerinin kimlik statüsü puanları, sosyo ekonomi değişkenine göre farklılaşmaktadır (a). Sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrenciler, düşük olan öğrencilerden kimlik kazanma noktasında daha başarılıdırlar (b).

H10-Öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları, sosyo ekonomi değişkenine göre farklılaşmaktadır (a). Sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları, düşük olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir (b).

H11-Öğrencilerinin kimlik statüsü puanları, aile tipine göre farklılaşmaktadır (a). Parçalanmış aile tipine sahip olan öğrenciler, kimlik kazanma noktasında diğerlerinden olumsuz yönde farklılaşmaktadır (b).

H12-Öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları, aile tipine göre farklılaşmaktadır (a). Parçalanmış aile tipine sahip olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları, diğerlerinden olumsuz yönde farklılaşmaktadır (b).

H13-Öğrencilerinin kimlik statüsü puanları, okudukları bölümden memnun olma durumlarına göre farklılaşmaktadır (a). Okuduğu bölümden memnun olan öğrenciler, memnun olmayan öğrencilerden kimlik kazanma noktasında daha başarılıdırlar (b).

H14-Öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları, okudukları bölümden memnun olma durumlarına göre farklılaşmaktadır (a). Okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları, diğerlerinden anlamlı derecede yüksektir (b).

H15-Öğrencilerin kimlik statüsü puanları, İlahiyat Fakültesi tercih sebeplerine göre farklılaşmaktadır (a). Kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek için fakülte tercihinde bulunan öğrenciler, kimlik edinme noktasında olumlu yönde farklılaşmaktadır (b).

H16-Öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları, İlahiyat Fakültesi tercih sebeplerine göre farklılaşmaktadır (a). Kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek için fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları, anlamlı derecede yüksektir (b).

H17-Öğrencilerinin kimlik statüsü puanları, mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmaktadır (a). İmam Hatip Lisesi mezunu öğrenciler, kimlik edinme noktasında olumlu yönde farklılaşmaktadır (b).

H18-Öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları, mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmaktadır (a). İmam Hatip Lisesi mezunu öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları, anlamlı derecede yüksektir (b).

H19-Kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır (a). Olumlu kimlik statüsü (başarılı ve moratoryum) puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında pozitif, olumsuz kimlik statüsü (ipotekli ve dağınık) puanları ile negatif yönde bir ilişki vardır (b). Başarılı ve moratoryum kimlik statüsünde yer alanların ahlaki yargı yeteneği puanları anlamlı derecede yüksek, ipotekli ve dağınık statüsünde yer alanların anlamlı derecede düşüktür (c). Üst ahlaki yargı yeteneğine sahip olanlar (orta ve yüksek) başarılı ve moratoryum kimlik puanlarında, alt düzeyde olanlar (çok düşük ve düşük) ise ipotekli ve dağınık kimlik puanlarında olumlu yönde farklılaşmaktadır (d).

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Verilerin işlenip analiz edilmesinde SPSS-20 programı kullanılmıştır. Veriler çözümlenirken, normalliğin sağlandığı durumlarda iki alt kategoriye sahip değişken arasındaki farklılığı ölçmek için t-testi, ikiden fazla alt kategoriye sahip değişken arasındaki farklılaşmayı ölçmek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Normalliğin sağlanmadığı durumlarda ise iki bağımsız değişken arasındaki farklılığı ölçmek için Mann Whitney U testi, ikiden fazla bağımsız değişken arasındaki farklılığı ölçmek için ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. İki bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise Spearman Korelasyonu kullanılmıştır. Buna göre;

1. Kimlik statüleri ölçeğinden alınan puanlar normallik (homojen) sağladığından kimlik statüsü puanlarının yaş, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf ve düzenli bir işte çalışıp çalışmama durumu bağımsız değişkenlerine göre farklılığı ölçmek için bağımsız t-testi kullanılmıştır.

2. Aynı şekilde kimlik statüsü puanlarının, mezun olunan lise, dini bilginin en çok öğrenildiği yer, sosyo ekonomik durum, aile tipi, İlahiyat Fakültesi tercih sebebi ve okuduğu bölümden memnun olma bağımsız değişkenlerine göre farklılığı ölçmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği durumlarda ise bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma analizlerinden "Post Hoc" analizi yapılmıştır. Bu analize bağlı olarak "Tukey" veya "Dunnet C" testi kullanılmıştır.

3. Ahlaki Yargı yeteneği testinden alınan puanlar normallik sağlamadığından puanların yaş, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf ve düzenli bir işte çalışıp çalışmama durumu bağımsız değişkenlerine göre farklılığı ölçmek için t-testinin alternatifi olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

4. Aynı şekilde ahlaki yargı yeteneği puanının mezun olunan lise, dini bilginin en çok öğrenildiği yer, sosyo ekonomik durum, aile tipi, İlahiyat Fakültesi tercih sebebi ve okuduğu bölümden memnun olma bağımsız değişkenlerine göre farklılığı ölçmek için tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) alternatifi olarak Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın gözlemlendiği durumlarda ise farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu ölçmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

5. Ahlaki yargı yeteneği puanı ile kimlik statüsü puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Sperman korelasyon tekniği kullanılmıştır. Kimlik statüsü puanlarının, ahlaki yargılama düzeyi açısından farklılaşmayı ölçmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için, "Post Hoc" analizine bağlı olarak "Tukey" testi kullanılmıştır. Ahlaki

yargı yeteneği puanlarının, kimlik statüsü grupları açısınan farklılaşmayı ölçmek için, Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmadan elde edilen bulguların sınırlılıkları şunlardır:

1. Örneklemden kaynaklı sınırlılıklar: Araştırma, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (1), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (2), Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (3), Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (4), Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (5), Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (6) ve Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (8)'ndeki hazırlık ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 1259 kişiyle sınırlıdır.

2. Kullanılan değişkenlerden ve ölçeklerden kaynaklı sınırlılıklar: Kimlik gelişimi ile ahlaki gelişim farklı yöntem ve araştırma araçları ile ölçülebilir. Bu araştırmada bireylerin kimlik statüleri ve ahlaki yargı düzeyleri araştırmada kullanılan ölçme araçlarının içerdığı boyutlarla sınırlıdır. Araştırmada, öğrencilerin kimlik statülerini ölçmek için Benlik Kimliği Statüleri Ölçeği (BKSÖ); ahlaki yargı yeteneklerini ölçmek için ise Ahlaki Yargı Testi (MUT) kullanılmıştır.

3. Uygulamanın yapıldığı zaman diliminden kaynaklanan sınırlılıklar: Araştırma, İlahiyat eğitime devam eden öğrencilerden elde edilen bilgilerin yer aldığı 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

4. Araştırma, izlenen model ve kullanılan çözümleme teknikleriyle sınırlıdır.

3. BÖLÜM: BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

3.1. Kimlik Statülerine Dair Bulgular

3.1.1. Öğrenim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları

Tablo 10. Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Sonuçları

	Statü	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İdeolojik	Başarılı	Hazırlık	613	36.01	5.66	1257	0.451	0.652
		4.Sınıf	646	35.87	5.83			
	Moratoryum	Hazırlık	613	34.62	5.78	1257	4.742	0.000**
		4.Sınıf	646	33.09	5.69			
	İpotekli	Hazırlık	613	26.76	6.73	1257	4.006	0.000**
		4.Sınıf	646	25.27	6.49			
Kişiler Arası	Başarılı	Hazırlık	613	16.50	5.94	1257	-2.150	0.032*
		4.Sınıf	646	17.25	6.31			
	Moratoryum	Hazırlık	613	36.09	5.20	1257	-1.574	0.116
		4.Sınıf	646	36.55	5.12			
	İpotekli	Hazırlık	613	30.91	5.73	1257	5.066	0.000**
		4.Sınıf	646	29.25	5.91			
	İpotekli	Hazırlık	613	30.55	6.38	1257	5.860	0.000**
		4.Sınıf	646	28.41	6.58			
	Dağınık	Hazırlık	613	18.86	6.38	1257	-0.870	0.385
		4.Sınıf	646	19.17	6.17			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo. 10’da görüldüğü üzere, **ideolojik kimlik** boyutunda, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre **başarılı** kimlik puanlarında hazırlık sınıfı öğrencileri, ($\bar{X}$ =36.01) ortalamaya sahipken 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}$ =35.87)’dir. Öğrenim görülen sınıfa göre **ideolojik başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1257)}=0.451$, $p=0.652$].

İdeolojik kimlik boyutunda, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre **moratoryum** kimlik puanlarında hazırlık sınıfı öğrencileri, ($\bar{X}$ =34.62) ortalamaya sahipken 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}$ =33.09)’dur. Öğrenim görülen sınıfa göre

ideolojik moratoryum puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, hazırlık sınıfı öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1257)}=4.742$, $p<0.01$].

İdeolojik kimlik boyutunda, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre **ipotekli** kimlik puanlarında hazırlık sınıfı öğrencileri, ($\bar{X}=26.76$) ortalamaya sahipken 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}=25.27$)’dir. Öğrenim görülen sınıfa göre **ideolojik ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, hazırlık sınıfı öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1257)}=4.006$, $p<0.01$].

İdeolojik kimlik boyutunda, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre **dağınık** kimlik puanlarında hazırlık sınıfı öğrencileri, ($\bar{X}=16.50$) ortalamaya sahipken 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}=17.25$)’tir. Öğrenim görülen sınıfa göre **ideolojik dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, 4. sınıf öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1257)}=-2.150$, $p<0.05$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre **başarılı** kimlik puanlarında hazırlık sınıfı öğrencileri, ($\bar{X}=36.09$) ortalamaya sahipken 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}=36.55$)’tir. Öğrenim görülen sınıfa göre **kişiler arası başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1257)}=-1.574$, $p=0.116$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre **moratoryum** kimlik puanlarında hazırlık sınıfı öğrencileri, ($\bar{X}=30.91$) ortalamaya sahipken 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}=29.25$)’tir. Öğrenim görülen sınıfa göre **kişiler arası moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek

için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, hazırlık sınıfı öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1257)}=5.066$, $p<0.01$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre **ipotekli** kimlik puanlarında hazırlık sınıfı öğrencileri, ($\bar{X}=30.55$) ortalamaya sahipken 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}=28.41$)’dir. Öğrenim görülen sınıfa göre **kişiler arası ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, hazırlık sınıfı öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1257)}=5.860$, $p<0.01$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre **dağınık** kimlik puanlarında hazırlık sınıfı öğrencileri, ($\bar{X}=18.86$) ortalamaya sahipken 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}=19.17$)’dir. Öğrenim görülen sınıfa göre **kişiler arası dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1257)}=-0.870$, $p=0.385$].

Tablo 11. Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları

	Statü	Sınıf Düzeyi	N	Yüzde (%)	Sınıf içi Yüzde (%)
İdeolojik	Başarılı	Hazırlık	53	40.2	8.6
		4.Sınıf	79	59.8	12.2
	Moratoryum	Hazırlık	372	49.2	60.7
		4.Sınıf	384	50.8	59.4
	İpotekli	Hazırlık	90	64.3	14.7
		4.Sınıf	50	35.7	7.7
Kişiler Arası	Dağınık	Hazırlık	98	42.4	16.0
		4.Sınıf	133	57.6	20.6
	Toplam		1259	100	100
	Başarılı	Hazırlık	39	34.5	6.4
		4.Sınıf	74	65.5	11.5
	Moratoryum	Hazırlık	356	47.0	58.1
		4.Sınıf	402	53.0	62.2

	Hazırlık	125	63.1	20.4
İpotekli	4.Sınıf	73	36.9	11.3
	Hazırlık	93	48.9	15.2
Dağınık	4.Sınıf	97	51.1	15.0
	Toplam	1259	100	100

Tablo. 11 incelendiğinde hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 53'ü (%8.6), 4. sınıftaki öğrencilerin de 79'u (%12.2), **ideolojik kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. İdeolojik başarılı statüdeki bu öğrencilerin %40.2'si hazırlık sınıfında, %59.8'i ise 4. sınıfta yer almaktadır.

Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 372'si (%60.7), 4. sınıftaki öğrencilerin de 384'ü (%59.4), **ideolojik kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. İdeolojik moratoryum statüdeki bu öğrencilerin %49.2'si hazırlık sınıfında, %50.8'i ise 4. sınıfta yer almaktadır.

Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 90'ı (%14.7), 4. sınıftaki öğrencilerin de 50'si (%7.7), **ideolojik kimlik** boyutunda **ipotecli statüde** yer almaktadır. İdeolojik olarak ipotecli statüdeki bu öğrencilerin %64.3'ü hazırlık sınıfında, %35.7'si ise 4. sınıfta yer almaktadır.

Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 98'i (%16.0), 4. sınıftaki öğrencilerin de 133'ü (%20.6), **ideolojik kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. **İdeolojik** olarak dağınık grupta yer alan bu öğrencilerin %42.4'ü hazırlık sınıfında, %57.6'sı ise 4. sınıfta yer almaktadır.

Kişiler arası kimlik boyutunda ise hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 39'u (%6.4), 4. sınıftaki öğrencilerin de 74'ü (%11.5), **başarılı statüde** yer almaktadır. Kişiler arası başarılı statüdeki bu öğrencilerin %34.5'i hazırlık sınıfında, %65.5'i ise 4. sınıfta yer almaktadır.

Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 356'sı (%58.1), 4. sınıftaki öğrencilerin de 402'si (%62.2), **kişiler arası kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır.

Kişiler arası alanda moratoryum statüdeki bu öğrencilerin %47.0'si hazırlık sınıfında, %53.0'ü ise 4. sınıfta yer almaktadır.

Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 125'i (%20.4), 4. sınıftaki öğrencilerin de 73'ü (%11.3) **kişiler arası kimlik** boyutunda **ipotekli statüde** yer almaktadır. Kişiler arası alanda ipotekli statüdeki bu öğrencilerin %63.1'i hazırlık sınıfında,, %36.9'u ise 4. sınıfta yer almaktadır.

Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 93'ü (%15.2), 4. sınıftaki öğrencilerin de 97'si (%15.0), **kişiler arası kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. Kişiler arası alanda dağınık grupta yer alan bu öğrencilerin %48.9'u hazırlık sınıfında, %51.1'i ise 4. sınıfta yer almaktadır.

3.1.2. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları

Tablo 12. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Sonuçları

	Statü	Yaş Grubu	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
İdeolojik	Başarılı	17-24 Yaş	1146	35.88	5.72	1257	-1.250	0.212
		25 ve üstü	113	36.58	5.97			
	Moratoryum	17-24 Yaş	1146	34.02	5.79	1257	3.527	0.000**
		25 ve üstü	113	32.02	5.37			
	İpotekli	17-24 Yaş	1146	26.19	6.55	1257	3.197	0.001**
		25 ve üstü	113	24.10	7.31			
Kişiler Arası	Başarılı	17-24 Yaş	1146	16.81	6.12	1257	-1.334	0.187
		25 ve üstü	113	17.62	6.32			
	Moratoryum	17-24 Yaş	1146	36.32	5.13	1257	-0.196	0.844
		25 ve üstü	113	36.42	5.51			
	İpotekli	17-24 Yaş	1146	30.30	5.82	1257	4.593	0.000**
		25 ve üstü	113	27.66	5.94			
Kişiler Arası	İpotekli	17-24 Yaş	1146	29.57	6.49	1257	2.044	0.041*
		25 ve üstü	113	28.25	7.27			
	Dağınık	17-24 Yaş	1146	18.95	6.24	1257	-1.290	0.197
		25 ve üstü	113	19.74	6.53			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo. 12'de görüldüğü üzere **ideolojik kimlik** boyutunda, yaş değişkenine göre **başarılı** kimlik puanlarında 17-24 yaş aralığındaki öğrenciler, ($\bar{x}$ =35.88) ortalamaya

sahipken 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=36.58$)’dir. Yaş değişkenine göre **ideolojik başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1257)}=-1.250$, $p=0.212$].

İdeolojik kimlik boyutunda, yaş değişkenine göre **moratoryum** kimlik puanlarında 17-24 yaş aralığındaki öğrenciler, ($\bar{X}=34.02$) ortalamaya sahipken 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=32.02$)’dir. Yaş değişkenine göre **ideolojik moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1257)}=3.527$, $p<0.01$].

İdeolojik kimlik boyutunda, yaş değişkenine göre **ipotekli** kimlik puanlarında 17-24 yaş aralığındaki öğrenciler, ($\bar{X}=26.19$) ortalamaya sahipken 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=24.10$)’dur. Yaş değişkenine göre **ideolojik ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1257)}=3.197$, $p<0.01$].

İdeolojik kimlik boyutunda, yaş değişkenine göre **dağınık** kimlik puanlarında 17-24 yaş aralığındaki öğrenciler, ($\bar{X}=16.81$) ortalamaya sahipken 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=17.62$)’dir. Yaş değişkenine göre **İdeolojik dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1257)}=-1.334$, $p=0.187$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, yaş değişkenine göre **başarılı** kimlik puanlarında 17-24 yaş aralığındaki öğrenciler, ($\bar{X}=36.32$) ortalamaya sahipken 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=36.42$)’dir. Yaş değişkenine göre **kişiler arası başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan

Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1257)}=-0.196$, $p=0.844$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, yaş değişkenine göre **moratoryum** kimlik puanlarında 17-24 yaş aralığındaki öğrenciler, ($\bar{x}=30.30$) ortalamaya sahipken 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=27.66$)’dır. Yaş değişkenine göre **kişiler arası moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1257)}=4.593$, $p<0.01$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, yaş değişkenine göre **ipotekli** kimlik puanlarında 17-24 yaş aralığındaki öğrenciler, ($\bar{x}=29.57$) ortalamaya sahipken 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=28.25$)’tir. Yaş değişkenine göre **kişiler arası ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1257)}=2.044$, $p<0.05$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, yaş değişkenine göre **dağınık** kimlik puanlarında 17-24 yaş aralığındaki öğrenciler, ($\bar{x}=18.95$) ortalamaya sahipken 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=19.74$)’tür. Yaş değişkenine göre **kişiler arası dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1257)}=-1.290$, $p=0.197$].

Tablo 13. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları

	Statü	Yaş Grubu	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam (N)	Yüzde (%)
İdeolojik		17-24 Yaş	50(%8.2)	64(%9.9)	114	86.4
	Başarılı	25 ve üstü	3(%0.5)	15(%2.3)	18	13.6
		17-24 Yaş	363(%59.2)	333(%51.5)	696	92.1
	Moratoryum	25 ve üstü	9(%1.5)	51(%7.9)	60	7.9
		17-24 Yaş	90(%14.7)	44(%6.8)	134	95.7
	İpotekli	25 ve üstü	0(%0)	6(%0.9)	6	4.3

Kişiler Arası	Dağılık	17-24 Yaş	96(%15.7)	106(%16.4)	202	87.4
		25 ve üstü	2(%0.3)	27(%4.2)	29	12.6
	Toplam		613(%100)	646(%0.5)	1259	100
	Başarılı	17-24 Yaş	34(%5.5)	60(%9.3)	94	83.2
		25 ve üstü	5(%0.8)	14(%2.2)	19	16.8
	Moratoryum	17-24 Yaş	351(%57.3)	342(%52.9)	693	91.4
		25 ve üstü	5(%0.8)	60(%9.3)	65	8.6
	İpotekli	17-24 Yaş	122(%19.9)	64(%9.9)	186	93.9
		25 ve üstü	3(%0.5)	9(%1.4)	12	6.1
	Dağılık	17-24 Yaş	92(%15.0)	81(%12.5)	173	91.1
		25 ve üstü	1(%0.2)	16(%2.5)	17	8.9
	Toplam		613(%100)	646(%100)	1259	100

Tablo. 13 incelendiğinde 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 114'ü (hazırlıkların 50'si=%8.2 ve 4. sınıfların 64'ü=%9.9), 25 yaş ve üstünde yer alan öğrencilerin de 18'i (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 15'i=%2.3), **ideolojik kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. İdeolojik olarak başarılı statüdeki bu öğrencilerin %86.4'ü 17-24 yaş aralığında, %13.6'sı ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 696'sı (hazırlıkların 363'ü=%59.2 ve 4. sınıfların 333'ü=%51.5), 25 yaş ve üstünde yer alan öğrencilerin ise 60'ı (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 51'i=%7.9), **ideolojik kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. İdeolojik olarak moratoryum statüdeki bu öğrencilerin %92.1'i 17-24 yaş aralığında, %7.9'u ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 134'ü (hazırlıkların 90'ı=%14.7 ve 4. sınıfların 44'ü=%6.8), 25 yaş ve üstünde yer alan öğrencilerin ise 6'sı (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9), **ideolojik kimlik** boyutunda **ipotecli statüde** yer almaktadır. İdeolojik olarak ipotecli statüdeki bu öğrencilerin %95.7'si 17-24 yaş aralığında, %4.3'ü ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 202'si (hazırlıkların 96'sı=%15.7 ve 4. sınıfların 106'sı=%16.4), 25 yaş ve üstünde yer alan öğrencilerin ise 29'u (hazırlıkların

2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 27'si=%4.2), **ideolojik kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. İdeolojik olarak dağınık grupta yer alan bu öğrencilerin %87.4'ü 17-24 yaş aralığında, %12.6'sı ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

Kişiler arası kimlik boyutunda ise 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 94'ü (hazırlıkların 34'ü=%5.5 ve 4. sınıfların 60'ı=%9.3), 25 yaş ve üzerindekiilerin de 19'u (hazırlıkların 5'i=%0.8 ve 4. sınıfların 14'ü=%2.2), **başarılı statüde** yer almaktadır. Başarılı statüdeki bu öğrencilerin %83.2'si 17-24 yaş aralığında, %16.8'i ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 693'ü (hazırlıkların 351'i=%57.3 ve 4. sınıfların 342'si=%52.9), 25 yaş ve üzerindekiilerin de 65'i (hazırlıkların 5'i=%0.8 ve 4. sınıfların 60'ı=%9.3), **kişiler arası kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. Moratoryum statüdeki bu öğrencilerin %91.4'ü 17-24 yaş aralığında, %8.6'sı ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 186'sı (hazırlıkların 122'si=%19.9 ve 4. sınıfların 64'ü=%9.9), 25 yaş ve üzerindekiilerin de 12'si (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 9'u=%1.4), **kişiler arası kimlik** boyutunda **ipoteekli statüde** yer almaktadır. İpoteekli statüdeki bu öğrencilerin %93.9'u 17-24 yaş aralığında, %6.1'i ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 173'ü (hazırlıkların 92'si=%15.0 ve 4. sınıfların 81'i=%12.5), 25 yaş ve üzerindekiilerin de 17'si (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 16'sı=%2.5), **kişiler arası kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. Dağınık statüdeki bu öğrencilerin %91.1'i 17-24 yaş aralığında, %8.9'u ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

3.1.3. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Statüsü

Puanları

Tablo 14. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Sonuçları

Statü	Düzenli iş	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İdeolojik	Başarılı	Evet	30	37.00	5.68	1.013	0.311
		Hayır	1197	35.92	5.78		
	Moratoryum	Evet	30	32.50	5.30	-1.263	0.207
		Hayır	1197	33.85	5.81		
	İpotekli	Evet	30	23.47	6.62	-2.178	0.030*
		Hayır	1197	26.11	6.56		
Kişiler Arası	Başarılı	Evet	30	17.78	6.62	0.801	0.423
		Hayır	1197	16.86	6.56		
	Başarılı	Evet	30	38.43	4.60	2.266	0.024*
		Hayır	1197	36.28	5.15		
	Moratoryum	Evet	30	28.67	7.11	-1.322	0.186
		Hayır	1197	30.10	5.84		
Kişiler Arası	İpotekli	Evet	30	28.93	6.28	-0.504	0.615
		Hayır	1197	29.54	6.51		
	Dağınık	Evet	30	17.57	6.03	-1.261	0.208
		Hayır	1197	19.03	6.29		

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 14'te görüldüğü üzere, **ideolojik kimlik** boyutunda, düzenli bir işte çalışma durumuna göre **başarılı** kimlik puanlarında çalışan öğrenciler, ($\bar{X}$ =37.00) ortalamaya sahipken çalışmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$ =35.92)'dir. Düzenli bir işte çalışma durumuna göre **ideolojik başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1225)}=1.013$, $p=0.311$].

İdeolojik kimlik boyutunda, düzenli bir işte çalışma durumuna göre **moratoryum** kimlik puanlarında çalışan öğrenciler, ($\bar{X}$ =32.50) ortalamaya sahipken çalışmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$ =33.85)'tir. Düzenli bir işte çalışma durumuna göre **ideolojik moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek

için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1225)}=-1.263$, $p=0.207$].

İdeolojik kimlik boyutunda, düzenli bir işte çalışma durumuna göre **ipotekli** kimlik puanlarında çalışan öğrenciler, ($\bar{X}=23.47$) ortalamaya sahipken çalışmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=26.11$)’dir. Düzenli bir işte çalışma durumuna göre **ideolojik ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, çalışmayan öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1225)}=-2.178$, $p<0.05$].

İdeolojik kimlik boyutunda, düzenli bir işte çalışma durumuna göre **dağınık** kimlik puanlarında çalışan öğrenciler, ($\bar{X}=17.78$) ortalamaya sahipken çalışmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=16.86$)’dır. Düzenli bir işte çalışma durumuna göre **ideolojik dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1225)}=0.801$, $p=0.423$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, düzenli bir işte çalışma durumuna göre **başarılı** kimlik puanlarında çalışan öğrenciler, ($\bar{X}=38.43$) ortalamaya sahipken çalışmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=36.28$)’dir. Düzenli bir işte çalışma durumuna göre **kişiler arası başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, çalışan öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1225)}=2.266$, $p<0.05$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, düzenli bir işte çalışma durumuna göre **moratoryum** kimlik puanlarında çalışan öğrenciler, ($\bar{X}=28.67$) ortalamaya sahipken çalışmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=30.10$)’dur. Düzenli bir işte çalışma durumuna göre **kişiler arası moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1225)}=-1.322$, $p=0.186$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, düzenli bir işte çalışma durumuna göre **ipoteekli** kimlik puanlarında çalışan öğrenciler, ($\bar{X}=28.93$) ortalamaya sahipken çalışmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=29.54$)’tür. Düzenli bir işte çalışma durumuna göre **kişiler arası ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1225)}=-0.504$, $p=0.615$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, düzenli bir işte çalışma durumuna göre **dağınık** kimlik puanlarında çalışan öğrenciler, ($\bar{X}=17.57$) ortalamaya sahipken çalışmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=19.03$)’tür. Düzenli bir işte çalışma durumuna göre **kişiler arası dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1225)}=-1.261$, $p=0.208$].

Tablo 15. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları

	Statü	Düzenli iş	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)
İdeolojik		Evet	2(%0.3)	2(%0.3)	4	3.1
	Başarılı	Hayır	49(%8.2)	77(%12.3)	126	96.9
		Evet	8(%1.3)	10(%1.6)	18	2.5
	Moratoryum	Hayır	356(%59.4)	360(%57.3)	716	97.5
		Evet	0	2(%0.3)	2	1.5
	İpotekli	Hayır	89(%14.9)	46(%7.3)	135	98.5
		Evet	1(%0.2)	5(%0.8)	6	2.7
	Dağınık	Hayır	94(%15.7)	126(%20.1)	220	97.3
Toplam			99(%100)	628(%100)	1259	
Kişiler Arası		Evet	3(%0.5)	0	3	2.7
	Başarılı	Hayır	36(%6.0)	74(%11.8)	110	97.3
		Evet	7(%1.2)	13(%2.1)	20	2.7
	Moratoryum	Hayır	337(%56.3)	379(%60.4)	716	97.3
		Evet	1(%0.2)	3(%0.5)	4	2.1
	İpotekli	Hayır	123(%20.5)	67(%10.7)	190	97.9
		Evet	0	3(%0.5)	3	1.6
	Dağınık	Hayır	92(%15.4)	89(%14.2)	181	98.4
Toplam			599(%100)	628(%100)	1259	

Tablo. 15 incelendiğinde düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 4'ü (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3), çalışmayan öğrencilerin de 126'sı (hazırlıkların 49'u=%8.2 ve 4. sınıfların 77'si=%12.3), **ideolojik kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. İdeolojik başarılı statüdeki bu öğrencilerin %3.1'ü düzenli işe sahip olanlardan, %96.9'u ise çalışmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 18'i (hazırlıkların 8'i=%1.3 ve 4. sınıfların 10'u=%1.6), çalışmayan öğrencilerin de 716'sı (hazırlıkların 356'sı=%59.4 ve 4. sınıfların 360'ı=%57.3), **ideolojik kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. İdeolojik moratoryum statüdeki bu öğrencilerin %2.5'i düzenli işe sahip olanlardan, %97.5'i ise çalışmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 2'si (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 2'si=%0.3), çalışmayan öğrencilerin de 135'i (hazırlıkların 89'u=%14.9 ve 4. sınıfların 46'sı=%7.3), **ideolojik kimlik** boyutunda **ipoteekli statüde** yer almaktadır. İdeolojik ipoteekli statüdeki bu öğrencilerin %1.5'i düzenli işe sahip olanlardan, %98.5'i ise çalışmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 6'sı (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 5'i=%0.8), çalışmayan öğrencilerin de 220'si (hazırlıkların 94'ü=%15.7 ve 4. sınıfların 126'sı=%20.1), **ideolojik kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. İdeolojik dağınık statüdeki bu öğrencilerin %2.7'si düzenli işe sahip olanlardan, %97.3'ü ise çalışmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 3'ü (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların hiçbirisi), çalışmayan öğrencilerin de 110'u (hazırlıkların 36'sı=%6.0 ve 4. sınıfların 74'ü=%11.8), **kişiler arası kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. Kişiler arası başarılı statüdeki bu öğrencilerin %2.7'si düzenli işe sahip olanlardan, %97.3'ü ise çalışmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 20'si (hazırlıkların 7'si=%1.2 ve 4. sınıfların 13'ü=%2.1), çalışmayan öğrencilerin de 716'sı (hazırlıkların 337'si=%56.3 ve 4. sınıfların 379'u=%60.4), **kişiler arası kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. Kişiler arası moratoryum statüdeki bu öğrencilerin %2.7'si düzenli işe sahip olanlardan, %97.3'ü ise çalışmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 4'ü (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5), çalışmayan öğrencilerin de 190'ı (hazırlıkların 123'ü=%20.5 ve 4. sınıfların 67'si=%10.7), **kişiler arası kimlik** boyutunda **ipoteekli statüde** yer almaktadır. Kişiler arası ipoteekli statüdeki bu öğrencilerin %2.1'i düzenli işe sahip olanlardan, %97.9'u ise çalışmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 3'ü (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5), çalışmayan öğrencilerin de 181'i (hazırlıkların 92'si=%15.4 ve 4. sınıfların 89'u=%14.2), **kişiler arası kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. Kişiler arası dağınık statüdeki bu öğrencilerin %1.6'sı düzenli işe sahip olanlardan, %98.4'ü ise çalışmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

3.1.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları

Tablo 16. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Bağımsız T-testi Sonuçları

	Statü	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
İdeolojik	Başarılı	Kız	795	36.27	5.61	1253	2.718	0.007**
		Erkek	460	35.36	5.95			
	Moratoryum	Kız	795	34.20	5.71	1253	2.914	0.004**
		Erkek	460	33.21	5.86			
	İpoteekli	Kız	795	26.10	6.57	1253	0.780	0.435
		Erkek	460	25.80	6.78			
	Dağınık	Kız	795	16.24	5.74	1253	-4.692	0.000**
		Erkek	460	17.97	6.64			
Kişiler Arası	Başarılı	Kız	795	36.77	5.00	1253	3.997	0.000**
		Erkek	460	35.56	5.36			
	Moratoryum	Kız	795	30.35	5.87	1253	2.289	0.022*
		Erkek	460	29.56	5.88			

İpotekli	Kız	795	30.06	6.45	1253	4.347	0.000**
	Erkek	460	28.40	6.63			
Dağınık	Kız	795	18.37	6.04	1253	-4.816	0.000**
	Erkek	460	20.12	6.52			

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 16’da görüldüğü üzere, **ideolojik kimlik** boyutunda, cinsiyete göre **başarılı** kimlik puanlarında kız öğrenciler, ($\bar{X}$ =36.27) ortalamaya sahipken erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =35.36)’dır. Cinsiyete göre **ideolojik başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, kız öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1253)}=2.718$, $p<0.01$].

İdeolojik kimlik boyutunda, cinsiyete göre **moratoryum** kimlik puanlarında kız öğrenciler, ($\bar{X}$ =34.20) ortalamaya sahipken erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =33.21)’dir. Cinsiyete göre **ideolojik mortoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, kız öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1253)}=2.914$ $p<0.01$].

İdeolojik kimlik boyutunda, cinsiyete göre **ipotekli** kimlik puanlarında kız öğrenciler, ($\bar{X}$ =26.10) ortalamaya sahipken erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =25.80)’dir. Cinsiyete göre **ideolojik ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1253)}=0.780$, $p=0.435$].

İdeolojik kimlik boyutunda, cinsiyete göre **dağınık** kimlik puanlarında kız öğrenciler, ($\bar{X}$ =16.24) ortalamaya sahipken erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =17.97)’dir. Cinsiyete göre **ideolojik dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, erkek öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1253)}=-4.692$, $p<0.01$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, cinsiyete göre **başarılı** kimlik puanlarında kız öğrenciler, ($\bar{X}=36.77$) ortalamaya sahipken erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=35.56$)’dır. Cinsiyete göre **kişiler arası başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, kız öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1253)}=3.997$, $p<0.01$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, cinsiyete göre **moratoryum** kimlik puanlarında kız öğrenciler, ($\bar{X}=30.35$) ortalamaya sahipken erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=29.56$)’dır. Cinsiyete göre **kişiler arası mortoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, kız öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1253)}=2.289$, $p<0.05$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, cinsiyete göre **ipotekli** kimlik puanlarında kız öğrenciler, ($\bar{X}=30.06$) ortalamaya sahipken erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=28.40$)’tır. Cinsiyete göre **kişiler arası ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, kız öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1253)}=4.347$, $p<0.01$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, cinsiyete göre **dağınık** kimlik puanlarında kız öğrenciler, ($\bar{X}=18.37$) ortalamaya sahipken erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=20.12$)’dir. Cinsiyete göre **kişiler arası dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Bağımsız gruplar T-testinde, erkek öğrencilerin puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [$t_{(1253)}=-4.816$, $p<0.01$].

Tablo 17. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları

	Statü	Cinsiyet	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam (N)	Grup İçi (%)
İdeolojik	Başarılı	Kız	33(%5.4)	54(%8.4)	87	66.4
		Erkek	20(%3.3)	24(%3.7)	44	33.6
	Moratoryum	Kız	242(%39.6)	267(%41.5)	509	67.4
		Erkek	130(%21.3)	116(%18.0)	246	32.6
	İpotekli	Kız	56(%9.2)	35(%5.4)	91	65.0
		Erkek	34(%5.5)	15(%2.3)	49	35.0

Kişiler Arası	Dağınık	Kız	40(%6.5)	68(%10.6)	108	47.2
		Erkek	56(%9.2)	65(%10.1)	121	52.8
		Toplam	611(%100)	644(%100)	1255	100
	Başarılı	Kız	27(%4.4)	54(%8.4)	81	72.3
		Erkek	12(%2.0)	19(%3.0)	31	27.7
	Moratoryum	Kız	203(%33.2)	264(%41.0)	467	61.8
		Erkek	152(%24.9)	137(%21.3)	289	38.2
	İpotekli	Kız	93(%15.2)	58(%9.0)	151	76.3
		Erkek	32(%5.2)	15(%2.3)	47	23.7
	Dağınık	Kız	48(%7.9)	48(%7.4)	96	50.8
		Erkek	44(%7.2)	49(%7.6)	93	49.2
		Toplam	611(%100)	644(%100)	1255	100

Tablo. 17 incelendiğinde hazırlık sınıfındaki kız öğrencilerin 33'ü (%5.4), erkek öğrencilerin 20'si (%3.3), 4. sınıftaki kız öğrencilerin ise 54'ü (%8.4) ve erkek öğrencilerin de 24'ü (%3.7), **ideolojik kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. İdeolojik başarılı statüdeki öğrencilerin toplam dağılımına baktığımızda 87'si (%66.4) kızlardan, 44'ü (%33.6) ise erkeklerden oluşmaktadır.

Hazırlık sınıfındaki kız öğrencilerin 242'si (%39.6), erkek öğrencilerin 130'u (%21.3), 4. sınıftaki kız öğrencilerin ise 267'si (%41.5) ve erkek öğrencilerin de 116'sı (%18.0), **ideolojik kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. İdeolojik moratoryum statüdeki öğrencilerin toplam dağılımına baktığımızda 509'u (%67.4) kızlardan, 246'sı (%32.6) ise erkeklerden oluşmaktadır.

Hazırlık sınıfındaki kız öğrencilerin 56'sı (%9.2), erkek öğrencilerin 34'ü (%5.5), 4. sınıftaki kız öğrencilerin ise 35'i (%5.4) ve erkek öğrencilerin de 15'i (%2.3), **ideolojik kimlik** boyutunda **ipotecli statüde** yer almaktadır. İdeolojik ipotecli statüdeki öğrencilerin toplam dağılımına baktığımızda 91'i (%65.0) kızlardan, 49'u (%35.0) ise erkeklerden oluşmaktadır.

Hazırlık sınıfındaki kız öğrencilerin 40'ı (%6.5), erkek öğrencilerin 56'sı (%9.2), 4. sınıftaki kız öğrencilerin ise 68'i (%10.6) ve erkek öğrencilerin de 65'i (%10.1), **ideolojik kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. İdeolojik dağınık statüdeki

öğrencilerin toplam dağılımına baktığımızda 108'i (%47.2) kızlardan, 121'i (%52.8) ise erkeklerden oluşmaktadır.

Kişiler arası kimlik boyutunda ise hazırlık sınıfındaki kız öğrencilerin 27'si (%4.4), erkek öğrencilerin 12'si (%2.0), 4. sınıftaki kız öğrencilerin ise 54'ü (%8.4) ve erkek öğrencilerin de 19'u (%3.0), **başarılı statüde** yer almaktadır. Kişiler arası başarılı statüdeki öğrencilerin toplam dağılımına baktığımızda 81'i (%72.3) kızlardan, 31'i (%27.7) ise erkeklerden oluşmaktadır.

Hazırlık sınıfındaki kız öğrencilerin 203'ü (%33.2), erkek öğrencilerin 152'si (%24.9), 4. sınıftaki kız öğrencilerin ise 264'ü (%41.0) ve erkek öğrencilerin de 137'si (%21.3), **kişiler arası kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. Kişiler arası alanda moratoryum statüdeki öğrencilerin toplam dağılımına baktığımızda 467'si (%61.8) kızlardan, 289'u (%38.2) ise erkeklerden oluşmaktadır.

Hazırlık sınıfındaki kız öğrencilerin 93'ü (%15.2), erkek öğrencilerin 32'si (%5.2), 4. sınıftaki kız öğrencilerin ise 58'i (%9.0) ve erkek öğrencilerin de 15'i (%2.3), **kişiler arası kimlik** boyutunda **ipotecli statüde** yer almaktadır. Kişiler arası ipotecli statüdeki öğrencilerin toplam dağılımına baktığımızda 151i (%76.3) kızlardan, 47'si (%23.7) ise erkeklerden oluşmaktadır.

Hazırlık sınıfındaki kız öğrencilerin 48'i (%7.9), erkek öğrencilerin 44'ü (%7.2), 4. sınıftaki kız öğrencilerin ise 48'i (%7.4) ve erkek öğrencilerin de 49'u (%7.6), **kişiler arası kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. Kişiler arası dağınık statüdeki öğrencilerin toplam dağılımına baktığımızda 96'sı (%50.8) kızlardan, 93'ü (%49.2) ise erkeklerden oluşmaktadır.

3.1.5. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları

Tablo 18. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Statü	Sosyo Ekon.	(N)	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Orta.	F	p	Anlamlı Fark	
İdeolojik	Başarılı	Yüksek	34	35.56	5.72	172.658	2	86.329			
		Orta	1045	36.10	5.64	41229.377	1254	32.878	6.626	0.073	---
		Düşük	178	35.05	6.26	41402.035	1256				
	Moratoryum	Yüksek	34	33.35	6.07	46.612	2	23.306			
		Orta	1045	33.79	5.81	41920.137	1254	33.429	0.697	0.498	---
		Düşük	178	34.29	5.59	41966.749	1256				
	İpotekli	Yüksek	34	26.71	7.15	217.110	2	108.555			
		Orta	1045	26.15	6.52	55332.861	1254	44.125	2.460	0.086	---
		Düşük	178	25.01	7.23	55549.971	1256				
	Dağınık	Yüksek	34	16.26	5.60	460.415	2	230.208			Dunnet C
		Orta	1045	16.65	6.01	46917.394	1254	37.414	6.153	0.002**	1-2
		Düşük	178	18.37	6.79	47377.809	1256				
Kişiler Arası	Başarılı	Yüksek	34	37.35	5.50	74.445	2	37.223			
		Orta	1045	36.37	5.09	33456.421	1254	26.680	1.395	0.248	---
		Düşük	178	35.87	5.52	33530.866	1256				
	Moratoryum	Yüksek	34	28.06	5.40	428.992	2	214.497			Tukey
		Orta	1045	29.91	5.91	42943.767	1254	34.245	6.264	0.002**	1-3
		Düşük	178	31.29	5.56	43372.761	1256				2-3
	İpotekli	Yüksek	34	29.41	6.34	167.655	2	83.828			
		Orta	1045	29.61	6.46	54104.318	1254	43.145	1.943	0.144	---
		Düşük	178	28.56	7.20	54271.973	1256				
	Dağınık	Yüksek	34	16.65	5.66	552.208	2	216.104			Tukey
		Orta	1045	18.87	6.20	48820.212	1254	38.932	7.092	0.001**	1-3
		Düşük	178	20.40	6.58	49372.420	1256				2-3

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 18’de görüldüğü üzere, **ideolojik kimlik** boyutunda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalama sosyo ekonomik durumu **orta** düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X}=36.10$) sahipken, onları sırasıyla sosyo ekonomik durumu **yüksek** olanlar ($\bar{X}=35.56$) ve sosyo ekonomik durumu **düşük** olanlar ($\bar{X}=35.05$) izlemektedir. Sosyo ekonomik duruma göre **ideolojik başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [$F_{(2-1254)}= 6.626$, $p=0.073$].

İdeolojik kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalama sosyo ekonomik durumu **düşük** düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X}=34.29$) sahipken, onları sırasıyla sosyo ekonomik durumu **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X}=33.79$) ve sosyo ekonomik durumu **yüksek** olanlar ($\bar{X}=33.35$) izlemektedir. Sosyo ekonomik duruma göre **ideolojik moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [$F_{(2-1254)}= 0.697$, $p=0.498$].

İdeolojik kimlik boyutunda, **ipoteekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalama sosyo ekonomik durumu **yüksek** düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X}=26.71$) sahipken, onları sırasıyla sosyo ekonomik durumu **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X}=26.15$) ve sosyo ekonomik durumu **düşük** olanlar ($\bar{X}=25.01$) izlemektedir. Sosyo ekonomik duruma göre **ideolojik ipoteekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [$F_{(2-1254)}= 2.460$, $p=0.086$].

İdeolojik kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalama sosyo ekonomik durumu **düşük** düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X}=18.37$) sahipken, onları sırasıyla sosyo ekonomik durumu **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X}=16.65$) ve sosyo ekonomik durumu **yüksek** olanlar ($\bar{X}=16.26$) izlemektedir. Sosyo ekonomik duruma göre **ideolojik dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. [$F_{(2-1254)} = 6.153, p < 0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Dunnet C**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, sosyo ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrenciler ile düşük olanlar arasında olduğu görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.009$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Kişiler arası kimlik boyutuna baktığımızda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya sosyo ekonomik durumu **yüksek** düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X} = 37.35$) sahipken, onları sırasıyla sosyo ekonomik durumu **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X} = 36.37$) ve sosyo ekonomik durumu **düşük** olanlar ($\bar{X} = 35.87$) izlemektedir. Sosyo ekonomik duruma göre **kişiler arası başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [$F_{(2-1254)} = 1.395, p = 0.248$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya sosyo ekonomik durumu **düşük** düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X} = 31.29$) sahipken, onları sırasıyla sosyo ekonomik durumu **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X} = 29.91$) ve sosyo ekonomik durumu **yüksek** olanlar ($\bar{X} = 28.06$) izlemektedir. Sosyo ekonomik duruma göre **kişiler arası moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. [$F_{(2-1254)} = 6.264, p < 0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin yüksek ve orta düzeyde olanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.009$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Kişiler arası kimlik boyutunda, **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya sosyo ekonomik durumu **orta** düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X} = 29.61$) sahipken, onları sırasıyla sosyo ekonomik durumu **yüksek** olanlar ($\bar{X} = 29.41$) ve sosyo ekonomik

durumu **düşük** olanlar ($\bar{X}=28.56$) izlemektedir. Sosyo ekonomik duruma göre **kişiler arası ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [$F_{(2-1254)}= 1.943$, $p=0.144$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalama sosyo ekonomik durumu **düşük** düzeyde olan öğrenciler ($\bar{X}=20.40$) sahipken, onları sırasıyla sosyo ekonomik durumu **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X}=18.87$) ve sosyo ekonomik durumu **yüksek** olanlar ($\bar{X}=16.65$) izlemektedir. Sosyo ekonomik duruma göre **kişiler arası dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. [$F_{(2-1254)}= 7.092$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin yüksek ve orta düzeyde olanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.011$) olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları

Statü		Sosyo ekonomi	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)
İdeolojik	Başarılı	Yüksek	2(%0.3)	2(%0.3)	4	3.1
		Orta	39(%6.4)	69(%10.7)	108	82.4
		Düşük	12(%2.0)	7(%1.1)	19	14.5
	Morator.	Yüksek	6(%1.0)	15(%2.3)	21	2.8
		Orta	316(%51.5)	327(%50.8)	643	85.1
		Düşük	50(%8.2)	42(%6.5)	92	12.2
	İpotekli	Yüksek	0(%0)	4(%0.6)	4	2.9
		Orta	82(%13.4)	37(%5.7)	119	85.0
		Düşük	8(%1.3)	9(%1.4)	17	12.1
	Dağınık	Yüksek	1(%0.2)	4(%0.6)	5	2.2
		Orta	73(%11.9)	102(%15.8)	175	76.1
		Düşük	24(%3.9)	26(%4.0)	50	21.7
Toplam			613(%100)	644(%100)	1257	

Kişiler Arası	Başarılı	Yüksek	1(%0.2)	6(%1.0)	7	6.2
		Orta	32(%5.2)	59(%9.2)	91	80.5
		Düşük	6(%1.0)	9(%1.4)	15	13.3
	Morator.	Yüksek	6(%1.0)	13(%2.0)	19	2.5
		Orta	299(%48.8)	342(%53.1)	641	84.8
		Düşük	51(%8.3)	45(%7.0)	96	12.7
	İpotekli	Yüksek	1(%0.2)	4(%0.6)	5	2.5
		Orta	102(%16.6)	63(%9.8)	165	83.3
		Düşük	22(%3.6)	6(%1.0)	28	14.1
	Dağınık	Yüksek	1(%0.2)	2(%0.3)	3	1.6
		Orta	77(%12.6)	71(%11.0)	148	77.9
		Düşük	15(%2.4)	24(%3.7)	39	20.5
Toplam		613(%100)	644(%100)	1257		

Tablo. 19 incelendiğinde sosyo ekonomik durumu yüksek olan 4 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3), orta düzeyde olan 108 (hazırlıkların 39'u=%6.4 ve 4. sınıfların 69'u=%10.7) ve düşük olan 19 (hazırlıkların 12'si=%2.0 ve 4. sınıfların 7'si=%1.1) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. İdeolojik başarılı statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %3.1'inin sosyo ekonomik durumu yüksek, %82.4'ünün orta ve %14.5'inin düşüktür.

Sosyo ekonomik durumu yüksek olan 21 (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 15'i=%2.3), orta düzeyde olan 643 (hazırlıkların 316'sı=%51.5 ve 4. sınıfların 327'si=%50.8) ve düşük olan 92 (hazırlıkların 50'si=%8.2 ve 4. sınıfların 42'si=%6.5) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. İdeolojik moratoryum statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %2.8'inin sosyo ekonomik durumu yüksek, %85.1'inin orta ve %12.2'sinin düşüktür.

Sosyo ekonomik durumu yüksek olan 4 (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 4'ü=%0.6), orta düzeyde olan 119 (hazırlıkların 82'si=%13.4 ve 4. sınıfların 37'si=%5.7) ve düşük olan 17 (hazırlıkların 8'i=%1.3 ve 4. sınıfların 9'u=%1.4) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **ipoteekli statüde** yer almaktadır. İdeolojik ipotekli statüdeki

öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %2.9'unun sosyo ekonomik durumu yüksek, %85.0'nin orta ve %12.1'inin düşüktür.

Soyo ekonomik durumu yüksek olan 5 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 4'ü=%0.6), orta düzeyde olan 175 (hazırlıkların 73'ü=%11.9 ve 4. sınıfların 102'si=%15.8) ve düşük olan 50 (hazırlıkların 24'ü=%3.9 ve 4. sınıfların 26'sı=%4.0) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. İdeolojik dağınık statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %2.2'sinin sosyo ekonomik durumu yüksek, %76.1'inin orta ve %21.7'sinin düşüktür.

Soyo ekonomik durumu yüksek olan 7 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 6'sı=%1.0), orta düzeyde olan 91 (hazırlıkların 32'si=%5.2 ve 4. sınıfların 59'u=%9.2) ve düşük olan 15 (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 9'u=%1.4) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. Kişiler arası başarılı statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %6.2'sinin sosyo ekonomik durumu yüksek, %80.5'inin orta ve %13.3'ünün düşüktür.

Soyo ekonomik durumu yüksek olan 19 (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 13'ü=%2.0), orta düzeyde olan 641 (hazırlıkların 299'u=%48.8 ve 4. sınıfların 342'si=%53.1) ve düşük olan 96 (hazırlıkların 51'i=%8.3 ve 4. sınıfların 45'i=%7.0) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. Kişiler arası moratoryum statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %2.5'inin sosyo ekonomik durumu yüksek, %84.8'nin orta ve %12.7'sinin düşüktür.

Soyo ekonomik durumu yüksek olan 5 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 4'ü=%0.6), orta düzeyde olan 165 (hazırlıkların 102'si=%16.6 ve 4. sınıfların 63'ü=%9.8) ve düşük olan 28 (hazırlıkların 22'si=%3.6 ve 4. sınıfların 6'sı=%1.0) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **ipotekli statüde** yer almaktadır. Kişiler arası ipotekli statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %2.5'inin sosyo ekonomik durumu yüksek, %83.3'nün orta ve %14.1'inin düşüktür.

Soyo ekonomik durumu yüksek olan 3 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3), orta düzeyde olan 148 (hazırlıkların 77'si=%12.6 ve 4. sınıfların 71'i=%11.0) ve düşük olan 39 (hazırlıkların 15'i=%2.4 ve 4. sınıfların 24'ü=%3.7) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. Kişiler arası dağınık statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %1.6'sının sosyo ekonomik durumu yüksek, %77.9'nun orta ve %20.5'inin düşüktür.

3.1.6. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları

Tablo 20. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Statü	Aile Tipi	(N)	$\bar{x}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Orta.	F	p	Anlamlı Fark	
İdeolojik	Başarılı	Geniş	333	36.16	5.93	41.051	2	30.525			
		Çekirdek	899	35.87	5.69	41409.070	1255	32.995	0.622	0.537	---
		Parçalan.	26	35.04	4.93	41450.121	1257				
	Morator.	Geniş	333	33.46	5.84	69.754	2	34.887			
		Çekirdek	899	33.99	5.71	41931.131	1255	33.411	1.044	0.352	---
		Parçalan.	26	33.54	7.28	42000.885	1257				
	İpotekli	Geniş	333	25.79	6.86	535.259	2	267.629			Dunne C
		Çekirdek	899	26.20	6.47	55039.741	1255	43.856	6.102	0.002**	2-3
		Parçalan.	26	21.69	8.62	55574.999	1257				
	Dağınık	Geniş	333	17.09	6.18	50.533	2	25.266			
		Çekirdek	899	16.79	6.13	47377.887	1255	37.751	0.669	0.512	---
		Parçalan.	26	17.92	6.02	47428.420	1257				
Kişiler Arası	Başarılı	Geniş	333	36.14	5.27	42.864	2	21.432			
		Çekirdek	899	36.41	5.11	33499.035	1255	26.692	0.803	0.448	---
		Parçalan.	26	35.35	5.80	33541.899	1257				
	Morator.	Geniş	333	30.45	5.92	102.076	2	51.038			
		Çekirdek	899	29.88	5.79	43307.356	1255	34.508	1.479	0.228	---
		Parçalan.	26	31.00	7.79	43409.432	1257				
	İpotekli	Geniş	333	29.85	6.39	681.254	2	340.627			Dunne C
		Çekirdek	899	29.45	6.47	53632.385	1255	42.735	7.971	0.000**	1-3
		Parçalan.	26	24.54	10.03	54313.638	1257				
	Dağınık	Geniş	333	18.80	6.16	303.129	2	151.565			Tukey
		Çekirdek	899	19.01	6.27	49085.107	1255	39.112	3.875	0.021*	1-3
		Parçalan.	26	22.35	7.01	49388.236	1257				2-3

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 20’de görüldüğü üzere, **ideolojik kimlik** boyutunda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **geniş** ailedeki öğrenciler ($\bar{X}=36.16$) sahipken, onları sırasıyla **çekirdek** aile ($\bar{X}=35.87$) ve **parçalanmış** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=35.04$) izlemektedir. Aile tipine göre **ideolojik başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [$F_{(2-1255)}= 0.622$, $p=0.537$].

İdeolojik kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **çekirdek** ailede yaşayan öğrenciler ($\bar{X}=33.99$) sahipken, onları sırasıyla **parçalanmış** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=33.54$) ve **geniş** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=33.46$) izlemektedir. Aile tipine göre **ideolojik moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [$F_{(2-1255)}= 1.044$, $p=0.352$].

İdeolojik kimlik boyutunda, **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **çekirdek ailedeki** öğrenciler ($\bar{X}=26.20$) sahipken, onları sırasıyla **geniş** aile ($\bar{X}=25.79$) ve **parçalanmış** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=21.69$) izlemektedir. Aile tipine göre **ideolojik ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. [$F_{(2-1255)}= 6.102$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (Dunnet C) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, çekirdek aileye sahip olan öğrenciler ile parçalanmış aileye sahip olanlar arasında olduğu görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.010$) düzeyde olduğu görülmektedir.

İdeolojik kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **parçalanmış** ailedeki öğrenciler ($\bar{X}=17.92$) sahipken, onları sırasıyla **geniş** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=17.09$) ve **çekirdek** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=16.79$) izlemektedir. Aile tipine göre **ideolojik dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek

için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. [$F_{(2-1255)} = 0.669$, $p = 0.512$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **çekirdek** ailedeki öğrenciler ($\bar{X}=36.41$) sahipken, onları sırasıyla **geniş** aile ($\bar{X}=36.14$) ve **parçalanmış** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=35.35$) izlemektedir. Aile tipine göre **kişiler arası başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [$F_{(2-1255)} = 0.803$, $p=0.448$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **parçalanmış** ailede yaşayan öğrenciler ($\bar{X}=31.00$) sahipken, onları sırasıyla **geniş** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=30.45$) ve **çekirdek** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=29.88$) izlemektedir. Aile tipine göre **kişiler arası moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [$F_{(2-1255)} = 1.479$, $p=0.228$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **geniş ailedeki** öğrenciler ($\bar{X}=29.85$) sahipken, onları sırasıyla **çekirdek** aile ($\bar{X}=29.45$) ve **parçalanmış** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=24.54$) izlemektedir. Aile tipine göre **kişiler arası ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. [$F_{(2-1255)} = 7.971$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (Dunnet C) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, geniş aileye sahip olan öğrenciler ile parçalanmış aileye sahip olanlar arasında olduğu görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.013$) düzeyde olduğu görülmektedir.

Kişiler arası kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **parçalanmış** ailedeki öğrenciler ($\bar{X}=22.35$) sahipken, onları sırasıyla **çekirdek** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=19.01$) ve **geniş** aileye sahip olanlar ($\bar{X}=18.80$)

izlemektedir. Aile tipine göre **kişiler arası kimlik dağılık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1255)}= 3.875$, $p<0.05$]. Yapılan Post Hoc (Tukey) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, parçalanmış aileye sahip olan öğrencilerin geniş ve çekirdek aileye sahip olanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.006$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 21. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları

Statü	Aile Tipi	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)	
İdeolojik	Başarılı	Geniş	15(%2.4)	28(%4.3)	43	32.8
		Çekirdek	37(%6.0)	49(%7.6)	86	65.1
		Parçalanmış	1(%0.2)	1(%0.2)	2	1.5
	Morator.	Geniş	98(%16.0)	90(%14.0)	188	24.9
		Çekirdek	264(%43.1)	287(%44.5)	551	72.9
		Parçalanmış	10(%1.6)	7(%1.1)	17	2.2
	İpotekli	Geniş	23(%3.8)	13(%2.0)	36	25.7
		Çekirdek	66(%10.8)	36(%5.6)	102	72.9
		Parçalanmış	1(%0.2)	1(%0.2)	2	1.4
	Dağılık	Geniş	32(%5.2)	34(%5.3)	66	28.6
		Çekirdek	62(%10.1)	98(%15.2)	160	69.3
		Parçalanmış	4(%0.7)	1(%0.2)	5	2.2
Toplam		613(%100)	645(%100)	1258		
Kişiler Arası	Başarılı	Geniş	6(%1.0)	18(%2.8)	24	21.2
		Çekirdek	32(%5.2)	55(%8.5)	87	77.0
		Parçalanmış	1(%0.2)	1(%0.2)	2	1.8
	Morator.	Geniş	108(%17.6)	106(%16.4)	214	28.3
		Çekirdek	241(%39.3)	291(%45.1)	532	70.3
		Parçalanmış	7(%1.1)	4(%0.6)	11	1.5
	İpotekli	Geniş	31(%5.1)	23(%3.6)	54	27.3
		Çekirdek	91(%14.8)	50(%7.8)	141	71.2
		Parçalanmış	3(%0.5)	0(%0)	3	1.5
	Dağılık	Geniş	23(%3.8)	18(%2.8)	41	21.6
		Çekirdek	65(%10.6)	74(%11.5)	139	73.2
		Parçalanmış	5(%0.8)	5(%0.8)	10	5.3
Toplam		613(%100)	645(%100)	1258		

Tablo. 21 incelendiğinde geniş aile tipine sahip olan 43 (hazırlıkların 15'i=%2.4 ve 4. sınıfların 28'i=%4.3), çekirdek aileye sahip olan 86 (hazırlıkların 37'si=%6.0 ve 4. sınıfların 49'u=%7.6) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 2 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. İdeolojik başarılı statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %32.8'i geniş aileye, %65.1'i çekirdek aileye ve %1.5'i parçalanmış aileye sahiptir.

Geniş aile tipine sahip olan 188 (hazırlıkların 98'i=%16.0 ve 4. sınıfların 90'i=%14.0), çekirdek aileye sahip olan 551 (hazırlıkların 264'ü=%43.1 ve 4. sınıfların 287'si=%44.5) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 17 (hazırlıkların 10'u=%1.6 ve 4. sınıfların 7'si=%1.1) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. İdeolojik moratoryum statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %24.9'u geniş aileye, %72.9'u çekirdek aileye ve %2.2'si parçalanmış aileye sahiptir.

Geniş aile tipine sahip olan 36 (hazırlıkların 23'ü=%3.8 ve 4. sınıfların 13'ü=%2.0), çekirdek aileye sahip olan 102 (hazırlıkların 66'sı=%10.8 ve 4. sınıfların 36'sı=%5.6) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 2 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **ipotekli statüde** yer almaktadır. İdeolojik ipotekli statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %25.7'si geniş aileye, %72.9'u çekirdek aileye ve %1.4'ü parçalanmış aileye sahiptir.

Geniş aile tipine sahip olan 66 (hazırlıkların 32'si=%5.2 ve 4. sınıfların 34'ü=%5.3), çekirdek aileye sahip olan 160 (hazırlıkların 62'si=%10.1 ve 4. sınıfların 98'i=%15.2) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 5 (hazırlıkların 4'ü=%0.7 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. İdeolojik dağınık statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına

baktığımızda %28.6'sı geniş aileye, %69.3'ü çekirdek aileye ve %2.2'si parçalanmış aileye sahiptir

Geniş aile tipine sahip olan 24 (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 18'i=%2.8), çekirdek aileye sahip olan 87 (hazırlıkların 32'si=%5.2 ve 4. sınıfların 55'i=%8.5) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 2 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. **Kişiler arası** başarılı statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %21.2'si geniş aileye, %77.0'si çekirdek aileye ve %1.8'i parçalanmış aileye sahiptir.

Geniş aile tipine sahip olan 214 (hazırlıkların 108'i=%17.6 ve 4. sınıfların 106'sı=%16.4), çekirdek aileye sahip olan 532 (hazırlıkların 241'i=%39.3 ve 4. sınıfların 291'i=%45.1) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 11 (hazırlıkların 7'si=%1.1 ve 4. sınıfların 4'ü=%0.6) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. **Kişiler arası** moratoryum statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %28.3'ü geniş aileye, %70.3'ü çekirdek aileye ve %1.5'i parçalanmış aileye sahiptir.

Geniş aile tipine sahip olan 54 (hazırlıkların 31'i=%5.1 ve 4. sınıfların 23'ü=%3.6), çekirdek aileye sahip olan 141 (hazırlıkların 91'i=%14.8 ve 4. sınıfların 50'si=%7.8) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 3 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların hiçbiri) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **ipotekli statüde** yer almaktadır. **Kişiler arası** ipotekli statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %27.3'ü geniş aileye, %71.2'si çekirdek aileye ve %1.5'i parçalanmış aileye sahiptir.

Geniş aile tipine sahip olan 41 (hazırlıkların 23'ü=%3.8 ve 4. sınıfların 18'i=%2.8), çekirdek aileye sahip olan 139 (hazırlıkların 65'i=%10.6 ve 4. sınıfların 74'ü=%11.5) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 10 (hazırlıkların 5'i=%0.8 ve 4.

sınıfların 5'i=%0.5) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. **Kişiler arası** dağınık statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %21.6'sı geniş aileye, %73.2'si çekirdek aileye ve %5.3'ü parçalanmış aileye sahiptir.

3.1.7. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanları

Tablo 22. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Statü	Bölüm Memnuniyeti	(N)	$\bar{x}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Orta.	F	p	Anlamlı Fark
İdeolojik	Başarılı	Evet	814 37.14	5.36	3416.955	2	1708.447			Dunnet C
		Kısmen	370 33.99	5.52	38134.457	1256	30.362	56.271	0.000**	1-2
		Hayır	75 32.57	6.94	41551.412	1258				1-3
	Morator.	Evet	814 33.51	5.71	571.523	2	285.761			Dunnet C
		Kısmen	370 34.83	5.41	41432.746	1256	32.988	8.663	0.000**	2-1
		Hayır	75 32.57	7.44	42004.268	1258				2-3
	İpotekli	Evet	814 26.23	6.58	443.905	2	221.953			Dunnet C
		Kısmen	370 25.95	6.52	55147.088	1256	43.907	5.055	0.007**	1-3
		Hayır	75 23.69	7.56	55590.993	1258				2-3
	Dağınık	Evet	814 16.02	5.67	1812.128	2	906.064			Dunnet C
		Kısmen	370 18.25	6.24	45650.941	1256	36.346	24.929	0.000**	1-2
		Hayır	75 19.52	8.33	47463.069	1258				1-3
Kişiler Arası	Başarılı	Evet	814 36.76	5.03	491.359	2	245.680			Dunnet C
		Kısmen	370 35.71	5.03	33082.772	1256	26.340	9.327	0.000**	1-2
		Hayır	75 34.69	6.59	33574.132	1258				1-3
	Morator.	Evet	814 29.84	5.69	193.947	2	96.973			
		Kısmen	370 30.65	5.88	43263.704	1256	34.446	2.815	0.060	---
		Hayır	75 29.49	7.55	43457.651	1258				
	İpotekli	Evet	814 30.19	6.32	1729.069	2	864.535			Dunnet C
		Kısmen	370 28.56	6.46	52584.773	1256	41.867	20.650	0.000**	1-2, 1-3
		Hayır	75 25.83	8.00	54313.843	1258				2-3
	Dağınık	Evet	814 18.36	5.86	1036.613	2	518.307			Dunnet C
		Kısmen	370 20.06	6.71	48433.002	1256	38.561	13.441	0.00**	1-2
		Hayır	75 20.97	7.24	49469.616	1258				1-3

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 22'de görüldüğü üzere, **ideolojik kimlik** boyutunda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **bölümünden memnun** olan öğrenciler ($\bar{x}=37.14$)

sahipken, onları sırasıyla **kısmen memnun** olanlar ($\bar{X}=33.99$) ve **memnun olmayanlar** ($\bar{X}=32.57$) izlemektedir. Bölüm memnuniyetine göre **ideolojik başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1256)}= 56.271$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (Dunnet C) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, okudukları bölümden memnun olan öğrencilerin, kısmen memnun olan ve memnun olmayanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.082$) oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

İdeolojik kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalama **bölümünden kısmen memnun** olan öğrenciler ($\bar{X}=34.83$) sahipken, onları sırasıyla **memnun** olanlar ($\bar{X}=33.51$) ve **memnun olmayanlar** ($\bar{X}=32.57$) izlemektedir. Bölüm memnuniyetine göre **ideolojik moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1256)}= 8.663$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (Dunnet C) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, okudukları bölümden kısmen memnun olan öğrencilerin memnun olan ve memnun olmayanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.001$) oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

İdeolojik kimlik boyutunda, **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalama **bölümünden memnun** olan öğrenciler ($\bar{X}=26.23$) sahipken, onları sırasıyla kısmen **memnun** olanlar ($\bar{X}=25.95$) ve **memnun olmayanlar** ($\bar{X}=23.69$) izlemektedir. Bölüm memnuniyetine göre **ideolojik ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1256)}= 5.055$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (Dunnet C) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, okudukları bölümden

memnun olan ve kısmen memnun olan öğrencilerin, memnun olmayanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.008$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

İdeolojik kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **bölümünden memnun olmayan** öğrenciler ($\bar{X}=19.52$) sahipken, onları sırasıyla kısmen **memnun** olanlar ($\bar{X}=18.25$) ve **memnun** olanlar ($\bar{X}=16.02$) izlemektedir. Bölüm memnuniyetine göre **ideolojik dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1256)}= 24.929$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (Dunnet C) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, okudukları bölümden memnun olan öğrencilerin, kısmen memnun olan ve memnun olmayanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.038$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kişiler arası kimlik boyutunda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **bölümünden memnun** öğrenciler ($\bar{X}=36.76$) sahipken, onları sırasıyla **kısmen memnun** olanlar ($\bar{X}=35.71$) ve **memnun olmayanlar** ($\bar{X}=34.69$) izlemektedir. Bölüm memnuniyetine göre **kişiler arası başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1256)}= 9.327$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (Dunnet C) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, okudukları bölümden memnun olan öğrencilerin, kısmen memnun olan ve memnun olmayanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.015$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kişiler arası kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **bölümünden kısmen memnun** olan öğrenciler ($\bar{X}=30.65$) sahipken, onları sırasıyla **memnun** olanlar ($\bar{X}=29.84$) ve **memnun olmayanlar** ($\bar{X}=29.49$)

izlemektedir. Bölüm memnuniyetine göre **kişiler arası moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır [$F_{(2-1256)} = 2.815$, $p=0.060$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **bölümünden memnun** olan öğrenciler ($\bar{X}=30.19$) sahipken, onları sırasıyla kısmen **memnun** olanlar ($\bar{X}=28.56$) ve **memnun olmayanlar** ($\bar{X}=25.83$) izlemektedir. Bölüm memnuniyetine göre **kişiler arası ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1256)} = 20.650$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (Dunnet C) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, okudukları bölümden memnun olan öğrencilerin, kısmen memnun olan ve memnun olmayanlardan ve kısmen memnun olanların da memnu olmayanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.032$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kişiler arası kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **bölümünden memnun olmayan** öğrenciler ($\bar{X}=20.97$) sahipken, onları sırasıyla kısmen **memnun** olanlar ($\bar{X}=20.06$) ve **memnun** olanlar ($\bar{X}=18.36$) izlemektedir. Bölüm memnuniyetine göre **kişiler arası dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1256)} = 13.441$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (Dunnet C) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, okudukları bölümden memnun olan öğrencilerin, kısmen memnun olan ve memnun olmayanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.021$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 23. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları

Statü		Memnuniyet	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	Grup İçi(%)
İdeolojik	Başarılı	Evet	45(%7.3)	62(%9.6)	107	81.1
		Kısmen	7(%1.1)	14(%2.2)	21	15.9
		Hayır	1(%0.2)	3(%0.5)	4	3.0
	Morator.	Evet	247(%40.3)	249(%38.5)	496	65.6
		Kısmen	109(%17.8)	112(%17.3)	221	29.2
		Hayır	16(%2.6)	23(%3.6)	39	5.2
	İpotekli	Evet	68(%11.1)	33(%5.1)	101	72.1
		Kısmen	20(%3.3)	14(%2.2)	34	24.3
		Hayır	2(%0.3)	3(%0.5)	5	3.6
	Dağınık	Evet	41(%6.7)	69(%10.7)	110	47.6
		Kısmen	46(%7.5)	48(%7.4)	94	40.7
		Hayır	11(%1.8)	16(%2.5)	27	11.7
Toplam			613(%100)	646(%100)	1259	
Kişiler Arası	Başarılı	Evet	28(%4.6)	56(%8.7)	84	74.3
		Kısmen	8(%1.3)	13(%2.0)	21	18.6
		Hayır	3(%0.5)	5(%0.8)	8	7.1
	Morator.	Evet	234(%38.2)	258(%39.9)	492	64.9
		Kısmen	107(%17.5)	116(%18.0)	223	29.4
		Hayır	15(%2.4)	28(%4.3)	43	5.7
	İpotekli	Evet	100(%16.3)	53(%8.2)	153	77.3
		Kısmen	22(%3.6)	19(%2.9)	41	20.7
		Hayır	3(%0.5)	1(%0.2)	4	2.0
	Dağınık	Evet	39(%6.4)	46(%7.1)	85	44.7
		Kısmen	45(%7.3)	40(%6.2)	85	44.7
		Hayır	9(%1.5)	11(%1.7)	20	10.5
Toplam			613(%100)	646(%100)	1259	

Tablo. 23 incelendiğinde okuduğu bölümden memnun olan 107 (hazırlıkların 45'i=%7.3 ve 4. sınıfların 62'si=%9.6), kısmen memnun olan 21 (hazırlıkların 7'si=%1.1 ve 4. sınıfların 14'ü=%2.2) ve memnun olmayan 4 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. İdeolojik başarılı statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %81.1'i okuduğu bölümden memnun olan, %15.9'u kısmen memnun olan ve %3.0'ü memnun olmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Okuduğu bölümden memnun olan 496 (hazırlıkların 247'si=%40.3 ve 4. sınıfların 249'u=%38.5), kısmen memnun olan 221 (hazırlıkların 109'u=%17.8 ve 4. sınıfların 112'si=%17.3) ve memnun olmayan 39 (hazırlıkların 16'sı=%2.6 ve 4. sınıfların 23'ü=%3.6) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. **ideolojik** moratoryum statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %65.6'sı okuduğu bölümden memnun olan, %29.2'si kısmen memnun olan ve %5.2'si memnun olmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Okuduğu bölümden memnun olan 101 (hazırlıkların 68'i=%11.1 ve 4. sınıfların 33'ü=%5.1), kısmen memnun olan 34 (hazırlıkların 20'si=%3.3 ve 4. sınıfların 14'ü=%2.2) ve memnun olmayan 5 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **ipotekli statüde** yer almaktadır. İdeolojik ipotekli statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %72.1'i okuduğu bölümden memnun olan, %24.3'ü kısmen memnun olan ve %3.6'sı memnun olmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Okuduğu bölümden memnun olan 110 (hazırlıkların 41'i=%6.7 ve 4. sınıfların 69'u=%10.7), kısmen memnun olan 94 (hazırlıkların 46'sı=%7.5 ve 4. sınıfların 48'i=%7.4) ve memnun olmayan 27 (hazırlıkların 11'i=%1.8 ve 4. sınıfların 16'sı=%2.5) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. İdeolojik dağınık statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %47.6'sı okuduğu bölümden memnun olan, %40.7'si kısmen memnun olan ve %11.7'si memnun olmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Okuduğu bölümden memnun olan 84 (hazırlıkların 28'i=%4.6 ve 4. sınıfların 56'sı=%8.7), kısmen memnun olan 21 (hazırlıkların 8'i=%1.3 ve 4. sınıfların 13'ü=%2.0) ve memnun olmayan 8 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 5'i=%0.8) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. Kişiler arası başarılı statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %74.3'ü

okuduğu bölümden memnun olan, %18.6'sı kısmen memnun olan ve %7.1'i memnun olmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Okuduğu bölümden memnun olan 492 (hazırlıkların 234'ü=%38.2 ve 4. sınıfların 258'i=%39.9), kısmen memnun olan 223 (hazırlıkların 107'si=%17.5 ve 4. sınıfların 116'sı=%18.0) ve memnun olmayan 43 (hazırlıkların 15'i=%2.4 ve 4. sınıfların 28'i=%4.3) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. Kişiler arası moratoryum statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %64.9'u okuduğu bölümden memnun olan, %29.4'ü kısmen memnun olan ve %5.7'si memnun olmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Okuduğu bölümden memnun olan 153 (hazırlıkların 100'ü=%16.3 ve 4. sınıfların 53'ü=%8.2), kısmen memnun olan 41 (hazırlıkların 22'si=%3.6 ve 4. sınıfların 19'u=%2.9) ve memnun olmayan 4 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **ipotebli statüde** yer almaktadır. Kişiler arası ipotebli statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %77.3'ü okuduğu bölümden memnun olan, %20.7'si kısmen memnun olan ve %2.0'si memnun olmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Okuduğu bölümden memnun olan 85 (hazırlıkların 39'u=%6.4 ve 4. sınıfların 46'sı=%7.1), kısmen memnun olan 85 (hazırlıkların 45'i=%7.3 ve 4. sınıfların 40'ı=%6.2) ve memnun olmayan 20 (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 11'i=%1.7) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. Kişiler arası dağınık statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %44.7'si okuduğu bölümden memnun olan, %44.7'si kısmen memnun olan ve %10.5'i memnun olmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

3.1.8. İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü

Puanları

Tablo 24. İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Statü	Tercih Sebebi	(N)	$\bar{x}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Orta.	F	p	Anlamlı Fark	
İdeolojik	Başarılı	Aile	313	34.21	5.67	1935.405	2	967.702			Tukey
		Kendi	881	36.72	5.59	39139.792	1242	31.514	30.708	0.000**	1-2
		Ekono.	51	32.90	5.72	41075.197	1244				2-3
	Morator.	Aile	313	34.47	5.67	226.199	2	113.10			Tukey
		Kendi	881	33.57	5.74	41295.499	1242	33.249	3.402	0.034*	1-2
		Ekono.	51	34.73	6.73	41521.698	1244				
	İpotekli	Aile	313	27.13	6.58	583.717	2	291.859			Tukey
		Kendi	881	25.73	6.59	53966.183	1242	43.451	6.717	0.001**	1-2
		Ekono.	51	24.49	6.64	54549.900	1244				1-3
	Dağınık	Aile	313	18.24	6.47	1422.526	2	711.263			Dunnet C
		Kendi	881	16.22	5.85	45461.177	1242	36.603	19.432	0.000**	1-2
		Ekono.	51	19.86	6.79	46883.703	1244				2-3
Kişiler Arası	Başarılı	Aile	313	36.13	5.68	95.486	2	47.743			
		Kendi	881	36.47	4.91	33173.181	1242	26.709	1.787	0.168	---
		Ekono.	51	35.20	6.16	33268.667	1244				
	Morator.	Aile	313	30.33	5.85	55.776	2	27.888			
		Kendi	881	29.93	5.81	42735.337	1242	34.408	0.810	0.445	---
		Ekono.	51	30.65	6.87	42791.113	1244				
	İpotekli	Aile	313	28.81	6.66	719.509	2	359.755			Tukey
		Kendi	881	29.89	6.40	52795.435	1242	42.508	8.463	0.000**	2-3
		Ekono.	51	26.59	7.63	53514.945	1244				
	Dağınık	Aile	313	20.22	6.72	1107.740	2	553.870			Dunnet C
		Kendi	881	18.42	5.99	48042.260	1242	38.681	14.319	0.00**	1-2
		Ekono.	51	21.59	6.93	49150.000	1244				2-3

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 24'te görüldüğü üzere **ideolojik kimlik** boyutunda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalama kendisini **İlahiyat alanında geliştirmek** için fakülteyi tercih eden öğrenciler ($\bar{X}$ =36.72) sahipken, onları sırasıyla **aile ve çevrenin yönlendirmesiyle** tercih edenler ($\bar{X}$ =34.21) ve **ekonomik sebeplerden** dolayı tercih edenler ($\bar{X}$ =32.90) izlemektedir. Fakülte tercih sebebine göre **ideolojik başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır

[$F_{(2-1242)} = 30.708$, $p < 0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, kendisini İlahiyat alanında geliştirmek için tercih ettiğini belirten öğrencilerin, diğer iki gruptan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.047$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

İdeolojik kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **ekonomik sebeplerden** dolayı tercih edenler ($\bar{X} = 34.73$) sahipken, onları sırasıyla **aile ve çevrenin yönlendirmesiyle tercih** edenler ($\bar{X} = 34.47$) ve İlahiyat alanında kendisini geliştirmek için tercih eden öğrenciler ($\bar{X} = 33.57$) izlemektedir. Fakülte tercih sebebine göre **ideolojik moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1242)} = 3.402$, $p < 0.05$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, kendisini İlahiyat alanında geliştirmek için tercih ettiğini belirten öğrencilerin, aile ve çevrenin yönlendirmesi nedeniyle tercihte bulunduğunu belirten öğrencilerle ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.005$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

İdeolojik kimlik boyutunda, **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya kendisini **aile ve çevrenin yönlendirmesiyle tercih** için fakülteyi tercih ettiğini belirten öğrenciler ($\bar{X} = 27.13$) sahipken, onları sırasıyla **İlahiyat alanında kendisini geliştirmek** isteyenler ($\bar{X} = 25.73$) ve **ekonomik sebeplerden** dolayı tercih edenler ($\bar{X} = 24.49$) izlemektedir. Fakülte tercih sebebine göre **ideolojik ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1242)} = 6.717$, $p < 0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, aile ve çevrenin yönlendirmesi nedeniyle tercih ettiğini belirtenlerin, diğer iki gruptan ayrışmalarından

kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.011$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

İdeolojik kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **ekonomik sebeplerden** dolayı tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=19.86$) sahipken, onları sırasıyla **aile ve çevrenin yönlendirmesiyle tercih** edenler ($\bar{X}=18.24$) ve kendisini **İlahiyat alanında geliştirmek** için tercih edenler ($\bar{X}=16.22$) izlemektedir. Fakülte tercih sebebine göre **ideolojik dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1242)}= 19.432$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Dunnet C**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, kendisini İlahiyat alanında geliştirmek için tercih ettiğini belirten öğrencilerin, diğer iki gruptan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.030$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kişiler arası kimlik boyutunda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya kendisini **İlahiyat alanında geliştirmek** için fakülteyi tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=36.47$) sahipken, onları sırasıyla **aile ve çevrenin yönlendirmesiyle tercih** edenler ($\bar{X}=36.13$) ve **ekonomik sebeplerden** dolayı tercih edenler ($\bar{X}=35.20$) izlemektedir. Fakülte tercih sebebine göre **kişiler arası başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(2-1242)}= 1.787$, $p=0.168$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **ekonomik sebeplerden** dolayı tercih edenler ($\bar{X}=30.65$) sahipken, onları sırasıyla **aile ve çevrenin yönlendirmesiyle tercih** edenler ($\bar{X}=30.33$) ve İlahiyat alanında kendisini geliştirmek için tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=29.93$) izlemektedir. Fakülte tercih sebebine göre **kişiler arası moratoryum** puan ortalamaları arasında fark

olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(2-1242)} = 0.810$, $p=0.445$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya kendisini **İlahiyat alanında geliştirmek** için fakülteyi tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=29.89$) sahipken, onları sırasıyla **aile ve çevrenin yönlendirmesiyle tercih** edenler ($\bar{X}=28.81$) ve **ekonomik sebeplerden** dolayı tercih edenler ($\bar{X}=26.59$) izlemektedir. Fakülte tercih sebebine göre **kişiler arası ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1242)} = 8.463$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, kendisini İlahiyat alanında geliştirmek için tercih ettiğini belirten öğrencilerin, ekonomik gerekçelerle fakülte tercihinde bulunanlarla ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.013$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kişiler arası kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **ekonomik sebeplerden** dolayı tercih eden öğrenciler ($\bar{X}=21.59$) sahipken, onları sırasıyla **aile ve çevrenin yönlendirmesiyle tercih** edenler ($\bar{X}=20.22$) ve kendisini **İlahiyat alanında geliştirmek** için tercih edenler ($\bar{X}=18.42$) izlemektedir. Fakülte tercih sebebine göre **kişiler arası dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(2-1242)} = 14.319$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Dunnett C**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, kendisini İlahiyat alanında geliştirmek için tercih ettiğini belirten öğrencilerin, diğer iki gruptan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.023$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 25. İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları

Statü		Tercih Sebebi	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	Grup İçi(%)
İdeolojik	Başarılı	Aile ve çevre	3(%0.5)	17(%2.7)	20	15.4
		Kendi isteği	48(%7.9)	60(%9.4)	108	83.1
		Ekonomi	2(%0.3)	0(%0.0)	2	1.5
	Morator.	Aile ve çevre	61(%10.1)	115(%18.0)	176	23.5
		Kendi isteği	290(%47.9)	252(%39.4)	542	72.5
		Ekonomi	17(%2.8)	13(%2.0)	30	4.0
	İpotekli	Aile ve çevre	21(%3.5)	18(%2.8)	39	28.1
		Kendi isteği	66(%10.9)	31(%4.9)	97	69.8
		Ekonomi	2(%0.3)	1(%0.2)	3	2.2
	Dağınık	Aile ve çevre	31(%5.1)	47(%7.4)	78	34.2
		Kendi isteği	57(%9.4)	77(%12.1)	134	58.8
		Ekonomi	8(%1.3)	8(%1.3)	16	7.0
Toplam			606(%100)	639(%100)	1245	
Kişiler Arası	Başarılı	Aile ve çevre	9(%1.5)	22(%3.4)	31	27.7
		Kendi isteği	26(%4.3)	50(%7.8)	76	67.9
		Ekonomi	4(%0.7)	1(%0.2)	5	4.5
	Morator.	Aile ve çevre	60(%9.9)	117(%18.3)	177	23.6
		Kendi isteği	278(%45.9)	268(%41.9)	546	72.8
		Ekonomi	15(%2.5)	12(%1.9)	27	3.6
	İpotekli	Aile ve çevre	17(%2.8)	20(%3.1)	37	18.8
		Kendi isteği	104(%17.2)	52(%8.1)	156	79.2
		Ekonomi	3(%0.5)	1(%0.2)	4	2.0
	Dağınık	Aile ve çevre	30(%5.0)	38(%5.9)	68	36.6
		Kendi isteği	53(%8.7)	50(%7.8)	103	55.4
		Ekonomi	7(%1.2)	8(%1.3)	15	8.1
Toplam			606(%100)	639(%100)	1245	

Tablo. 25 incelendiğinde aile ve çevrenin yönlendirmesiyle İlahiyat Fakültesi’ni tercih eden 20 (hazırlıkların 3’ü=%0.5 ve 4. sınıfların 17’si=%2.7), kendisini bu alanda geliştirmek için tercih eden 108 (hazırlıkların 48’i=%7.9 ve 4. sınıfların 60’ı=%9.4) ve ekonomik gerekçelerden dolayı tercih eden 2 (hazırlıkların 2’si=%0.3 ve 4. sınıfların hiçbirini) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. İdeolojik başarılı statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %15.4’ü aile ve

çevrenin yönlendirmesiyle, %83.1'i kendisini bu alanda geliştirmek istediğinden ve %1.5'i ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakóltesi'ni tercih eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Aile ve çevrenin yönlendirmesiyle İlahiyat Fakóltesi'ni tercih eden 176 (hazırlıkların 61'i=%10.1 ve 4. sınıfların 115'i=%18.0), kendisini bu alanda geliştirmek için tercih eden 542 (hazırlıkların 290'ı=%47.9 ve 4. sınıfların 252'si=%39.4) ve ekonomik gerekçelerden dolayı tercih eden 30 (hazırlıkların 17'si=%2.8 ve 4. sınıfların 13'ü=%2.0) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. İdeolojik moratoryum statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %23.5'i aile ve çevrenin yönlendirmesiyle, %72.5'i kendisini bu alanda geliştirmek istediğinden ve %4.0'ü ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakóltesi'ni tercih eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Aile ve çevrenin yönlendirmesiyle İlahiyat Fakóltesi'ni tercih eden 39 (hazırlıkların 21'i=%3.5 ve 4. sınıfların 18'i=%2.8), kendisini bu alanda geliştirmek için tercih eden 97 (hazırlıkların 66'sı=%10.9 ve 4. sınıfların 31'i=%4.9) ve ekonomik gerekçelerden dolayı tercih eden 3 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **ipoteekli statüde** yer almaktadır. İdeolojik ipoteekli statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %28.1'i aile ve çevrenin yönlendirmesiyle, %69.8'i kendisini bu alanda geliştirmek istediğinden ve %2.2'si ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakóltesi'ni tercih eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Aile ve çevrenin yönlendirmesiyle İlahiyat Fakóltesi'ni tercih eden 78 (hazırlıkların 31'i=%5.1 ve 4. sınıfların 47'si=%7.4), kendisini bu alanda geliştirmek için tercih eden 134 (hazırlıkların 57'si=%9.4 ve 4. sınıfların 77'si=%12.1) ve ekonomik gerekçelerden dolayı tercih eden 16 (hazırlıkların 8'i=%1.3 ve 4. sınıfların 8'i=%1.3) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. İdeolojik dağınık

statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %34.2'si aile ve çevrenin yönlendirmesiyle, %58.8'i kendisini bu alanda geliştirmek istediğinden ve %7.0'si ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Aile ve çevrenin yönlendirmesiyle İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden 31 (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 22'si=%3.4), kendisini bu alanda geliştirmek için tercih eden 76 (hazırlıkların 26'sı=%4.3 ve 4. sınıfların 50'si=%7.8) ve ekonomik gerekçelerden dolayı tercih eden 5 (hazırlıkların 4'ü=%0.7 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. Kişiler arası başarılı statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %27.7'si aile ve çevrenin yönlendirmesiyle, %67.9'u kendisini bu alanda geliştirmek istediğinden ve %4.5'i ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Aile ve çevrenin yönlendirmesiyle İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden 177 (hazırlıkların 60'ı=%9.9 ve 4. sınıfların 117'si=%18.3), kendisini bu alanda geliştirmek için tercih eden 546 (hazırlıkların 278'i=%45.9 ve 4. sınıfların 268'i=%41.9) ve ekonomik gerekçelerden dolayı tercih eden 27 (hazırlıkların 15'i=%2.5 ve 4. sınıfların 12'si=%1.9) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. Kişiler arası moratoryum statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %23.6'sı aile ve çevrenin yönlendirmesiyle, %72.8'i kendisini bu alanda geliştirmek istediğinden ve %3.6'sı ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Aile ve çevrenin yönlendirmesiyle İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden 37 (hazırlıkların 17'si=%2.8 ve 4. sınıfların 20'si=%3.1), kendisini bu alanda geliştirmek için tercih eden 156 (hazırlıkların 104'ü=%17.2 ve 4. sınıfların 52'si=%8.1) ve ekonomik gerekçelerden dolayı tercih eden 4 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların

1'i=%0.2) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **ipotekli statüde** yer almaktadır. Kişiler arası ipotekli statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %18.8'i aile ve çevrenin yönlendirmesiyle, %79.2'si kendisini bu alanda geliştirmek istediğinden ve %2.0'si ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Aile ve çevrenin yönlendirmesiyle İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden 68 (hazırlıkların 30'u=%5.0 ve 4. sınıfların 38'i=%5.9), kendisini bu alanda geliştirmek için tercih eden 103 (hazırlıkların 53'ü=%8.7 ve 4. sınıfların 50'si=%7.8) ve ekonomik gerekçelerden dolayı tercih eden 15 (hazırlıkların 7'si=%1.2 ve 4. sınıfların 8'i=%1.3) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. Kişiler arası dağınık statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %36.6'sı aile ve çevrenin yönlendirmesiyle, %55.4'ü kendisini bu alanda geliştirmek istediğinden ve %8.1'i ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden öğrencilerden oluşmaktadır.

3.1.9. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü

Puanları

Tablo 26. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Statü	Lise	(N)	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Orta.	F	p	Anlamlı Fark
İdeolojik	Başarılı	Genel	132	35.96	6.16	24.372	4	6.093		
		İHL	896	35.98	5.69	41527.041	1254	33.116	0.184	0.947
		Meslek	39	36.31	5.17	51551.412	1258			---
		Fen-An.	166	36.61	5.93					
		Diğer	26	36.00	5.42					
	Moratoryum	Genel	132	33.36	6.39	90.885	4	22.721		
		İHL	896	33.85	5.58	41913.383	1254	33.424	0.680	0.606
		Meslek	39	35.05	5.97	42004.268	1258			---
		Fen-An.	166	33.82	6.36					
		Diğer	26	34.15	5.00					

Kişiler Arası	İpotekli	Genel	132	24.41	7.12	632.440	4	158.110			Tukey
		İHL	896	26.39	6.52	54958.553	1254	43.827	3.608	0.006**	1-2
		Meslek	39	24.87	6.63	55590.993	1258				
		Fen-An.	166	25.70	6.86						
		Diğer	26	24.08	5.83						
	Dağınık	Genel	132	17.30	6.40	47.711	4	11.928			
		İHL	896	16.87	6.00	41415.358	1254	37.811	0.315	0.868	
		Meslek	39	16.33	5.74	47463.069	1258				---
		Fen-An.	166	16.70	6.80						
		Diğer	26	17.42	6.07						
	Başarılı	Genel	132	36.46	5.30	15.665	4	3.916			
		İHL	896	36.31	5.11	33558.467	1254	26.761	0.146	0.965	
		Meslek	39	36.67	4.89	33574.132	1258				---
		Fen-An.	166	36.17	5.60						
		Diğer	26	36.73	4.00						
	Moratoryum	Genel	132	29.86	6.88	40.856	4	10.214			
		İHL	896	30.02	5.54	43416.794	1254	34.623	0.295	0.881	
		Meslek	39	30.72	5.65	43457.651	1258				---
		Fen-An.	166	30.34	6.62						
		Diğer	26	29.65	7.28						
	İpotekli	Genel	132	27.78	6.90	469.150	4	117.287			Tukey
		İHL	896	29.74	6.50	53844.693	1254	42.938	2.732	0.028*	1-2
		Meslek	39	28.92	5.97	54313.843	1258				
		Fen-An.	166	29.25	6.64						
		Diğer	26	29.96	6.73						
	Dağınık	Genel	132	19.00	6.96	98.661	4	24.665			
		İHL	896	19.16	6.12	49370.955	1254	39.371	0.626	0.644	
		Meslek	39	18.69	5.80	49469.616	1258				---
		Fen-An.	166	18.48	6.63						
		Diğer	26	17.97	6.33						

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 26’da görüldüğü üzere **ideolojik kimlik** boyutunda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **Fen-Anadolu** Lisesi mezunu öğrenciler ($\bar{X}$ =36.61) sahipken, onları sırasıyla **Meslek** Lisesi ($\bar{X}$ =36.31), **diğer** lise ($\bar{X}$ =36.00), **İmam Hatip** Lisesi ($\bar{X}$ =35.98) ve **Genel** Lise mezunu olanlar ($\bar{X}$ =35.96) izlemektedir. Mezun olduğu lise türüne göre **ideolojik başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(4-1254)}= 0.184, p=0.947$].

İdeolojik kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **Meslek** Lisesi mezunu olanlar ($\bar{X}=35.05$) sahipken, onları sırasıyla **diğer** lise ($\bar{X}=34.15$), **İmam Hatip** Lisesi ($\bar{X}=33.85$), **Fen-Anadolu** Lisesi ($\bar{X}=33.82$) ve **Genel** Lise mezunu olanlar ($\bar{X}=33.36$) izlemektedir. Mezun olduğu lise türüne göre **ideolojik moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(4-1254)}= 0.680$, $p=0.606$].

İdeolojik kimlik boyutunda, **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **İmam Hatip** Lisesi mezunu olanlar ($\bar{X}=26.39$) sahipken, onları sırasıyla **Fen-Anadolu** Lisesi ($\bar{X}=25.70$), **Meslek** Lisesi ($\bar{X}=24.87$), **Genel** Lise ($\bar{X}=24.41$) ve **diğer** lise mezunu olanlar ($\bar{X}=24.08$) izlemektedir. Mezun olduğu lise türüne göre **ideolojik ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(4-1254)}= 3.608$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, İmam Hatip Lisesi mezunu öğrencilerin, Genel Lise mezunu olanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.011$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

İdeolojik kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **diğer** lise mezunu olanlar ($\bar{X}=17.42$) sahipken, onları sırasıyla **Genel** Lise ($\bar{X}=17.30$), **İmam Hatip** Lisesi ($\bar{X}=16.87$), **Fen-Anadolu** Lisesi ($\bar{X}=16.70$) ve **Meslek** Lisesi mezunu olanlar ($\bar{X}=16.33$) izlemektedir. Mezun olduğu lise türüne göre **ideolojik dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(4-1254)}= 0.315$, $p=0.868$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **diğer** lise mezunu olanlar ($\bar{X}=36.73$) sahipken, onları sırasıyla **Meslek** Lisesi

($\bar{X}$ =36.67), **Genel** Lise ($\bar{X}$ =36.46), **İmam Hatip** Lisesi ($\bar{X}$ =36.31) ve **Fen-Anadolu** Lisesi mezunu öğrenciler ($\bar{X}$ =36.17) izlemektedir. Mezun olduğu lise türüne göre **kişiler arası başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(4-1254)}= 0.146, p=0.965$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **Meslek** lisesi mezunu olanlar ($\bar{X}$ =30.72) sahipken, onları sırasıyla **Fen-Anadolu** Lisesi ($\bar{X}$ =30.34), **İmam Hatip** Lisesi ($\bar{X}$ =30.02), **Genel** Lise ($\bar{X}$ =29.86) ve **diğer** lise mezunu olanlar ($\bar{X}$ =29.65) izlemektedir. Mezun olduğu lise türüne göre **kişiler arası moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(4-1254)}= 0.295, p=0.881$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **diğer** lise mezunu olanlar ($\bar{X}$ =29.96) sahipken, onları sırasıyla **İmam Hatip** Lisesi ($\bar{X}$ =29.74), **Fen-Anadolu** Lisesi ($\bar{X}$ =29.25), **Meslek** Lisesi ($\bar{X}$ =28.92) ve **Genel** Lise mezunu olanlar ($\bar{X}$ =27.78) izlemektedir. Mezun olduğu lise türüne göre **kişiler arası ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(4-1254)}= 2.732, p<0.05$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, İmam Hatip Lisesi mezunu öğrencilerin, Genel Lise mezunu olanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.009$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kişiler arası kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **İmam Hatip** Lisesi mezunu olanlar ($\bar{X}$ =19.16) sahipken, onları sırasıyla **Genel** Lise ($\bar{X}$ =19.00), **Meslek** Lisesi ($\bar{X}$ =18.69), **Fen-Anadolu** Lisesi ($\bar{X}$ =18.48) ve **diğer** lise mezunu olanlar ($\bar{X}$ =17.97) izlemektedir. Mezun olduğu lise türüne göre **kişiler**

arası dağılık puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(4-1254)} = 0.626$, $p=0.644$].

Tablo 27. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları

		Lise	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	Grup İçi(%)
İdeolojik	Başarılı	Genel-Düz Lise	6(%1.0)	9(%1.4)	15	11.4
		İmam Hatip Lisesi	34(%5.6)	62(%9.6)	96	72.7
		Meslek Lisesi	3(%0.5)	1(%0.2)	4	3.0
		Fen-Anadolu Lisesi	9(%1.5)	5(%0.8)	14	10.6
		Diğer	1(%0.2)	2(%0.3)	3	2.3
	Moratoryum	Genel-Düz Lise	36(%5.9)	41(%6.3)	77	10.2
		İmam Hatip Lisesi	253(%41.2)	279(%43.2)	532	70.4
		Meslek Lisesi	13(%2.1)	12(%1.9)	25	3.3
		Fen-Anadolu Lisesi	63(%10.2)	41(%6.3)	104	13.8
		Diğer	7(%1.4)	11(%1.7)	18	2.4
	İpotekli	Genel-Düz Lise	5(%0.8)	5(%0.8)	10	7.1
		İmam Hatip Lisesi	74(%12.01)	41(%6.3)	115	82.1
		Meslek Lisesi	1(%0.2)	1(%0.2)	2	1.4
		Fen-Anadolu Lisesi	10(%1.6)	3(%0.5)	13	9.3
		Diğer	0(%0.0)	0(%0.0)	0	0
	Dağılık	Genel-Düz Lise	9(%1.5)	21(%3.3)	30	13.0
		İmam Hatip Lisesi	64(%10.4)	89(%13.8)	153	66.2
		Meslek Lisesi	2(%0.3)	6(%0.9)	8	3.5
		Fen-Anadolu Lisesi	21(%3.4)	14(%2.2)	35	15.2
		Diğer	2(%0.3)	3(%0.5)	5	2.2
Toplam			613(%100)	646(%100)	1259	
Kişiler Arası	Başarılı	Genel-Düz Lise	6(%1.0)	11(%1.7)	17	15.0
		İmam Hatip Lisesi	24(%3.9)	54(%8.4)	78	69.0
		Meslek Lisesi	3(%0.5)	1(%0.2)	4	3.5
		Fen-Anadolu Lisesi	5(%0.8)	7(%1.1)	12	10.6
		Diğer	1(%0.2)	1(%0.2)	2	1.8
	Moratoryum	Genel-Düz Lise	32(%5.2)	45(%7.0)	77	10.2
		İmam Hatip Lisesi	245(%40.0)	288(%44.6)	533	70.3
		Meslek Lisesi	11(%1.8)	13(%2.1)	24	3.2
		Fen-Anadolu Lisesi	62(%10.1)	46(%7.1)	108	14.2
		Diğer	6(%1.0)	10(%1.5)	16	2.1

	İpotekli	Genel-Düz Lise	9(%1.5)	6(%0.9)	15	7.6
		İmam Hatip Lisesi	95(%15.5)	56(%8.7)	151	76.3
		Meslek Lisesi	2(%0.3)	4(%0.6)	6	3.0
		Fen-Anadolu Lisesi	17(%2.8)	4(%0.6)	21	10.6
		Diğer	2(%0.3)	3(%0.5)	5	2.5
	Dağımlık	Genel-Düz Lise	9(%1.5)	14(%2.2)	23	12.1
		İmam Hatip Lisesi	61(%10.0)	73(%11.3)	134	70.5
		Meslek Lisesi	3(%0.5)	2(%0.3)	5	2.6
		Fen-Anadolu Lisesi	19(%3.1)	6(%0.9)	25	13.2
		Diğer	1(%0.2)	2(%0.3)	3	1.6
Toplam		613(%100)	646(%100)	1259		

Tablo. 27 incelendiğinde Genel Lise mezunu 15 (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 9'u=%1.4), İmam Hatip lisesi mezunu 96 (hazırlıkların 34'ü=%5.6 ve 4. sınıfların 62'si=%9.6), Meslek Lisesi mezunu 4 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2), Fen-Anadolu Lisesi mezunu 14 (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 5'i=%0.8) ve diğer lise mezunu 3 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. İdeolojik başarılı statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %11.4'ü Genel Lise, %72.7'si İmam Hatip Lisesi, %3.0'ü Meslek Lisesi, %10.6'sı Fen-Anadolu Lisesi ve %2.3'ü diğer lise mezunu öğrencilerden oluşmaktadır.

Genel Lise mezunu 77 (hazırlıkların 36'sı=%5.9 ve 4. sınıfların 41'i=%6.3), İmam Hatip Lisesi mezunu 532 (hazırlıkların 253'ü=%41.2 ve 4. sınıfların 279'u=%43.2), Meslek Lisesi mezunu 25 (hazırlıkların 13'ü=%2.1 ve 4. sınıfların 12'si=%1.9), Fen-Anadolu Lisesi mezunu 104 (hazırlıkların 63'ü=%10.2 ve 4. sınıfların 41'i=%6.3) ve diğer lise mezunu 18 (hazırlıkların 7'si=%1.4 ve 4. sınıfların 11'i=%1.7) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. İdeolojik moratoryum statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %10.2'si Genel Lise, %70.4'ü İmam Hatip Lisesi, %3.3'ü Meslek Lisesi, %13.8'i Fen-Anadolu Lisesi ve %2.4'ü diğer lise mezunu öğrencilerden oluşmaktadır.

Genel Lise mezunu 10 (hazırlıkların 5'i=%0,8 ve 4. sınıfların 5'i=%0.8), İmam Hatip Lisesi mezunu 115 (hazırlıkların 74'ü=%12.01 ve 4. sınıfların 41'i=%6.3), Meslek Lisesi mezunu 2 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) ve Fen-Anadolu Lisesi mezunu 13 (hazırlıkların 10'u=%1.6 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **ipotekli statüde** yer almaktadır. İdeolojik ipotekli statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %7.1'i Genel Lise, %82.1'i İmam Hatip Lisesi, %1.4'ü Meslek Lisesi ve %9.3'ü Fen-Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerden oluşmaktadır.

Genel Lise mezunu 30 (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 21'i=%3.3), İmam Hatip Lisesi mezunu 153 (hazırlıkların 64'ü=%10.4 ve 4. sınıfların 89'u=%13.8), Meslek Lisesi mezunu 8 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9), Fen-Anadolu Lisesi mezunu 35 (hazırlıkların 21'i=%3.4 ve 4. sınıfların 14'ü=%2.2) ve diğer lise mezunu 5 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. İdeolojik dağınık statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %13.0'ü Genel Lise, %66.2'si İmam Hatip Lisesi, %3.5'i Meslek Lisesi, %15.2'si Fen-Anadolu Lisesi ve %2.2'si diğer lise mezunu öğrencilerden oluşmaktadır.

Genel Lise mezunu 17 (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 11'i=%1.7), İmam Hatip Lisesi mezunu 78 (hazırlıkların 24'ü=%3.9 ve 4. sınıfların 54'ü=%8.4), Meslek Lisesi mezunu 4 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2), Fen-Anadolu Lisesi mezunu 12 (hazırlıkların 5'i=%0.8 ve 4. sınıfların 7'si=%1.1) ve diğer lise mezunu 2 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. Kişiler arası başarılı statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %15.0'i Genel Lise, %69.0'u İmam Hatip Lisesi, %3.5'i Meslek Lisesi, %10.6'sı Fen-Anadolu Lisesi ve %1.8'i diğer lise mezunu öğrencilerden oluşmaktadır.

Genel Lise mezunu 77 (hazırlıkların 32'si=%5.2 ve 4. sınıfların 45'i=%7.0), İmam Hatip Lisesi mezunu 533 (hazırlıkların 245'i=%40.0 ve 4. sınıfların 288'i=%44.6), Meslek Lisesi mezunu 24 (hazırlıkların 11'i=%1.8 ve 4. sınıfların 13'ü=%2.1), Fen-Anadolu Lisesi mezunu 108 (hazırlıkların 62'si=%10.1 ve 4. sınıfların 46'sı=%7.1) ve diğer lise mezunu 16 (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 10'u=%1.5) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. Kişiler arası moratoryum statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %10.2'si Genel Lise, %70.3'ü İmam Hatip Lisesi, %3.2'si Meslek Lisesi, %14.2'si Fen-Anadolu Lisesi ve %2.1'i diğer lise mezunu öğrencilerden oluşmaktadır.

Genel Lise mezunu 15 (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9), İmam Hatip Lisesi mezunu 151 (hazırlıkların 95'i=%15.5 ve 4. sınıfların 56'sı=%8.7), Meslek Lisesi mezunu 6 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 4'ü=%0.6), Fen-Anadolu Lisesi mezunu 21 (hazırlıkların 17'si=%2.8 ve 4. sınıfların 4'ü=%0.6) ve diğer lise mezunu 5 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **ipoteekli statüde** yer almaktadır. Kişiler arası ipotekli statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %7.6'sı Genel Lise, %76.3'ü İmam Hatip Lisesi, %3.0'ü Meslek Lisesi, %10.6'sı Fen-Anadolu Lisesi ve %2.5'i diğer lise mezunu öğrencilerden oluşmaktadır.

Genel Lise mezunu 23 (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 14'ü=%2.2), İmam Hatip Lisesi mezunu 134 (hazırlıkların 61'i=%10.0 ve 4. sınıfların 73'ü=%11.3), Meslek Lisesi mezunu 5 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3), Fen-Anadolu Lisesi mezunu 25 (hazırlıkların 19'u=%3.1 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9) ve diğer lise mezunu 3 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. Kişiler arası dağınık statüdeki öğrencilerin statü içindeki dağılımlarına baktığımızda %12.1'i Genel Lise, %70.5'i İmam

Hatip Lisesi, %2.6'sı Meslek Lisesi, %13.2'si Fen-Anadolu Lisesi ve %1.6'sı diğer lise mezunu öğrencilerden oluşmaktadır.

3.1.10. Dini Bilginin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü

Puanları

Tablo 28. Dini Bilgiin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Statü	Dini Bilgi	(N)	$\bar{x}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Orta.	F	p	Anlamlı Fark	
İdeolojik	Başarılı	Aile	405	35.78	5.71	213.264	5	42.653	1.292	0.265	---
		Cami	253	36.07	5.25	41221.991	1249	33.004			
		Medrese	68	35.71	6.16	41435.256	1254				
		Okul	455	35.72	5.77						
		Kendi ar.	50	35.88	7.02						
		Diğer	24	36.50	6.45						
	Moratoryum	Aile	405	33.60	6.43	413.218	5	82.644	2.483	0.030*	Dunnet C 1-6 2-6 4-6
		Cami	253	34.21	5.74	41570.269	1249	33.283			
		Medrese	68	33.79	5.24	41983.487	1254				
		Okul	455	34.06	5.18						
		Kendi ar.	50	33.72	6.01						
		Diğer	24	30.13	5.68						
	İpotekli	Aile	405	26.88	6.60	2319.007	5	463.801	10.927	0.000**	Tukey 1-5, 1-6 2-5, 2-6 3-5 4-5, 4-6
		Cami	253	26.62	6.35	53012.534	1249	42.444			
		Medrese	68	25.99	7.05	55331.541	1254				
		Okul	455	25.63	6.28						
		Kendi ar.	50	20.70	7.63						
		Diğer	24	21.71	7.09						
	Dağınık	Aile	405	16.50	6.32	131.387	5	26.277	0.697	0.626	---
		Cami	253	17.23	6.17	47120.091	1249	37.726			
		Medrese	68	16.63	5.98	47251.477	1254				
		Okul	455	17.07	6.01						
		Kendi ar.	50	17.30	6.23						
		Diğer	24	16.13	5.60						
Kişiler Arası	Başarılı	Aile	405	36.45	5.37	133.617	5	26.723	1.007	0.412	---
		Cami	253	36.40	5.06	33137.039	1249	26.531			
		Medrese	68	37.22	5.50	33270.657	1254				
		Okul	455	36.10	5.94						
		Kendi ar.	50	36.42	5.11						
		Diğer	24	34.92	5.36						

	Moratoryum	Aile	405	29.81	6.32	97.137	5	19.427		
		Cami	253	30.20	5.97	43116.260	1249	34.521	0.563	0.729
		Medrese	68	30.84	4.95	43213.398	1254			
		Okul	455	30.16	5.52					---
		Kendi ar.	50	29.86	6.64					
		Diğer	24	29.17	4.10					
	İpotekli	Aile	405	30.21	6.67	1568.815	5	313.763		Tukey
		Cami	253	29.60	6.57	52731.722	1249	42.219	7.432	0.000**
		Medrese	68	30.01	6.99	54300.537	1254			1-5
		Okul	455	29.28	6.05					1-6
		Kendi ar.	50	25.08	7.61					2-5
		Diğer	24	25.71	6.97					3-5
	Dağınık	Aile	405	18.43	6.31	397.513	5	79.503		
		Cami	253	19.67	6.53	48938.148	1249	39.182	2.029	0.072
		Medrese	68	18.06	6.06	49335.661	1254			
		Okul	455	19.34	5.97					---
		Kendi ar.	50	18.64	6.92					
		Diğer	24	20.17	6.94					

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 28’de görüldüğü üzere, **ideolojik kimlik** boyutunda, dini bilginin en çok öğrenildiği kurum değişkenine göre **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi)** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X}=36.50$) sahipken, onları sırasıyla **Cami-Kur’an kursu** ($\bar{X}=36.07$), **kendi araştırmaları** ($\bar{X}=35.88$), **aile** ($\bar{X}=35.78$), **okul** ($\bar{X}=35.72$) ve **medrese** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X}=35.71$) izlemektedir. Dini bilginin en çok öğrenildiği kurum türüne göre **ideolojik başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(5-1249)}=1.292$, $p=0.265$].

İdeolojik kimlik boyutunda, dini bilginin en çok öğrenildiği kurum değişkenine göre **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **Cami-Kur’an kursunu** seçen öğrenciler ($\bar{X}=34.21$) sahipken, onları sırasıyla **okul** ($\bar{X}=34.06$), **medrese** ($\bar{X}=33.79$), **kendi araştırmaları** ($\bar{X}=33.72$), **aile** ($\bar{X}=33.60$) ve **diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi)** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X}=30.13$) izlemektedir. Dini bilginin en çok öğrenildiği kurum türüne göre **ideolojik moratoryum** puan ortalamaları arasında

fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(5-1249)} = 2.483, p < 0.05$]. Yapılan Post Hoc (**Dunnet C**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, dini bilgisini en çok diğer yerlerden (cemaat, dernek, vakıf gibi) edindiği belirten öğrencilerin aile, Cami-Kur'an kursu ve okuldan edindiğini belirten öğrencilerden ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.010$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

İdeolojik kimlik boyutunda, dini bilginin en çok öğrenildiği kurum değişkenine göre **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **aile** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X} = 26.88$) sahipken, onları sırasıyla **Cami-Kur'an kursu** ($\bar{X} = 26.62$), **medrese** ($\bar{X} = 25.99$), **okul** ($\bar{X} = 25.63$), **diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi)** ($\bar{X} = 21.71$) ve **kendi araştırmalarından** öğrendiğini belirten öğrenciler ($\bar{X} = 20.70$) izlemektedir. Dini bilginin en çok öğrenildiği kurum türüne göre **ideolojik ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(5-1249)} = 10.927, p < 0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, dini bilgisini en çok diğer kurumlardan (cemaat, dernek, vakıf gibi) edindiğini belirten öğrencilerin aile, Cami-Kur'an kursu ve okuldan edindiğini belirten öğrencilerden; dini bilgilerini en çok kendi araştırmalarına bağlayanların ise aile, Cami-Kur'an kursu, medrese ve okuldan edindiğini belirten öğrencilerden ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.042$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

İdeolojik kimlik boyutunda, dini bilginin en çok öğrenildiği kurum değişkenine göre **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **kendi araştırmalarından** öğrendiğini belirtenler ($\bar{X} = 17.30$) sahipken, onları sırasıyla **Cami-Kur'an kursu** ($\bar{X} = 17.23$), **okul** ($\bar{X} = 17.07$), **medrese** ($\bar{X} = 16.63$) **aile** ($\bar{X} = 16.50$) ve **diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi)** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X} = 16.13$) izlemektedir. Dini bilginin en

çok öğrenildiği kurum türüne göre **ideolojik dağılık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(5-1249)} = 0.697$, $p=0.626$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, dini bilginin en çok öğrenildiği kurum değişkenine göre **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **medrese** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X}=37.22$) sahipken, onları sırasıyla **aile** ($\bar{X}=36.45$), **kendi araştırmaları** ($\bar{X}=36.42$) **Cami-Kur'an kursu** ($\bar{X}=36.40$), **okul** ($\bar{X}=36.10$) ve **diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi)** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X}=34.92$) izlemektedir. Dini bilginin en çok öğrenildiği kurum türüne göre **kişiler arası başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(5-1249)} = 1.007$, $p=0.412$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, dini bilginin en çok öğrenildiği kurum değişkenine göre **moratorium** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **medrese** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X}=30.84$) sahipken, onları sırasıyla **Cami-Kur'an kursu** ($\bar{X}=30.20$), **okul** ($\bar{X}=30.16$) **kendi araştırmaları** ($\bar{X}=29.86$), **aile** ($\bar{X}=29.81$) ve **diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi)** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X}=29.17$) izlemektedir. Dini bilginin en çok öğrenildiği kurum türüne göre **kişiler arası moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(5-1249)} = 0.563$, $p=0.729$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, dini bilginin en çok öğrenildiği kurum değişkenine göre **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **aile** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X}=30.21$) sahipken, onları sırasıyla **medreseden** ($\bar{X}=30.01$), **Cami-Kur'an kursundan** ($\bar{X}=29.60$), **okuldan** ($\bar{X}=29.28$), **diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi)** yerlerden ($\bar{X}=25.71$) ve kendi araştırmalarından öğrendiğini belirten öğrenciler ($\bar{X}=25.08$) izlemektedir. Dini bilginin en çok öğrenildiği kurum türüne göre **kişiler arası**

ipotebli puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(5-1249)} = 7.432$, $p < 0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, dini bilgisini en çok diğer kurumlardan (cemaat, dernek, vakıf gibi) edindiğini belirten öğrencilerin aile kurumundan edindiğini belirten öğrencilerden; dini bilgilerini en çok kendi araştırmalarına bağlayanların ise aile, Cami-Kur'an kursu, medrese ve okuldan edindiğini belirten öğrencilerden ayrışmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.029$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kişiler arası kimlik boyutunda, dini bilginin en çok öğrenildiği kurum değişkenine göre **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya **diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi)** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X} = 20.17$) sahipken, onları sırasıyla **Cami-kur'an kursu** ($\bar{X} = 19.67$), **okul** ($\bar{X} = 19.34$), **kendi araştırmaları** ($\bar{X} = 18.64$) **aile** ($\bar{X} = 18.43$) ve **medrese** seçeneğini seçen öğrenciler ($\bar{X} = 18.06$) izlemektedir. Dini bilginin en çok öğrenildiği kurum türüne göre **kişiler arası dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(5-1249)} = 2.029$, $p = 0.072$].

Tablo 29. Dini Bilginin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine Dağılımları

Statü	Dini Bilgi	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	Grup İçi(%)	
İdeolojik	Başarılı	Aile	17(%2.8)	20(%3.1)	37	28.2
		Cami-Kur'an Kursu	9(%1.5)	12(%1.9)	21	16.0
		Medrese	3(%0.5)	10(%1.6)	13	9.9
		Okul	15(%2.5)	32(%5.0)	47	35.9
		Kendi Araştırmaları	5(%0.8)	2(%0.3)	7	5.3
		Diğer	4(%0.7)	2(%0.3)	6	4.6
	Moratoryum	Aile	141(%23.1)	103(%16.0)	244	32.3
		Cami-Kur'an Kursu	84(%13.7)	65(%10.1)	149	19.7
		Medrese	18(%2.9)	16(%2.5)	34	4.5
		Okul	106(%17.3)	176(%27.3)	282	37.4
		Kendi Araştırmaları	18(%2.9)	13(%2.0)	31	4.1
		Diğer	5(%0.8)	10(%1.6)	15	2.0

Kişiler Arası	İpotekli	Aile	36(%5.9)	18(%2.8)	54	38.8
		Cami-Kur'an Kursu	21(%3.4)	6(%0.9)	27	19.4
		Medrese	9(%1.5)	1(%0.2)	10	7.2
		Okul	19(%3.1)	25(%3.9)	44	31.7
		Kendi Araştırmaları	3(%0.5)	0	3	2.2
		Diğer	1(%0.2)	0	1	0.7
	Dağınmık	Aile	37(%6.1)	33(%5.1)	70	30.4
		Cami-Kur'an Kursu	28(%4.6)	28(%4.3)	56	24.3
		Medrese	3(%0.5)	8(%1.2)	11	4.8
		Okul	26(%4.3)	56(%8.7)	82	35.7
		Kendi Araştırmaları	3(%0.5)	6(%0.9)	9	3.9
		Diğer	0	2(%0.3)	2	0.9
	Toplam		611(%100)	644(%100)	1255	
Kişiler Arası	Başarılı	Aile	16(%2.6)	24(%3.7)	40	35.7
		Cami-Kur'an Kursu	7(%1.1)	11(%1.7)	18	16.1
		Medrese	4(%0.7)	6(%0.9)	10	8.9
		Okul	9(%1.5)	30(%4.7)	39	34.8
		Kendi Araştırmaları	3(%0.5)	2(%0.3)	5	4.5
		Diğer	0	0	0	0.0
	Moratoryum	Aile	129(%21.1)	108(%16.8)	237	31.4
		Cami-Kur'an Kursu	78(%12.8)	66(%10.2)	144	19.1
		Medrese	17(%2.8)	22(%3.4)	39	5.2
		Okul	108(%17.7)	178(%27.6)	286	37.9
		Kendi Araştırmaları	16(%2.6)	16(%2.5)	32	4.2
		Diğer	6(%1.0)	11(%1.7)	17	2.3
	İpotekli	Aile	53(%8.7)	24(%3.7)	77	38.9
		Cami-Kur'an Kursu	28(%4.6)	12(%1.9)	40	20.2
		Medrese	10(%1.6)	3(%0.5)	13	6.6
		Okul	28(%4.6)	33(%5.1)	61	30.8
		Kendi Araştırmaları	4(%0.7)	1(%0.2)	5	2.5
		Diğer	2(%0.3)	0	2	1.0
	Dağınmık	Aile	33(%5.4)	18(%2.8)	51	26.8
		Cami-Kur'an Kursu	29(%4.7)	22(%3.4)	51	26.8
		Medrese	2(%0.3)	4(%0.6)	6	3.2
		Okul	21(%3.4)	48(%7.5)	69	36.3
		Kendi Araştırmaları	6(%1.0)	2(%0.3)	8	4.2
		Diğer	2(%0.3)	3(%0.5)	5	2.6
	Toplam		611(%100)	644(%100)	1255	

Tablo. 29 incelendiğinde dini bilgilerini ailesinden aldığını işaretleyen 37 (hazırlıkların 17'si=%2.8 ve 4. sınıfların 20'si=%3.1), Cami-Kur'an kursunu işaretleyen 21 (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 12'si=%1.9), medreseyi işaretleyen 13

(hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 10'u=%1.6), okulu işaretleyen 47 (hazırlıkların 15'i=%2.5 ve 4. sınıfların 32'si=%5.0), kendi araştırmalarını işaretleyen 7 (hazırlıkların 5'i=%0.8 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3) ve diğer seçeneğini işaretleyen 6 (hazırlıkların 4'ü=%0.7 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. İdeolojik başarılı statüdeki öğrencilerin dini bilgilerini aldıkları yere göre statü içindeki oranına baktığımızda aile kurumunu işaretleyenler %28.2, Cami-Kur'an kursu kurumunu işaretleyenler %16.0, medrese olarak işaretleyenler %9.9, okul olarak işaretleyenler %35.9, kendi araştırmalarını işaretleyenler %5.3 ve diğer seçeneğini işaretleyenler %4.6 oranına sahiptir.

Dini bilgilerini ailesinden aldığını işaretleyen 244 (hazırlıkların 141'i=%23.1 ve 4. sınıfların 103'ü=%16.0), Cami-Kur'an kursunu işaretleyen 149 (hazırlıkların 84'ü=%13.7 ve 4. sınıfların 65'i=%10.1), medreseyi işaretleyen 34 (hazırlıkların 18'i=%2.9 ve 4. sınıfların 16'sı=%2.5), okulu işaretleyen 282 (hazırlıkların 106'sı=%17.3 ve 4. sınıfların 176'sı=%27.3), kendi araştırmalarını işaretleyen 31 (hazırlıkların 18'i=%2.9 ve 4. sınıfların 13'ü=%2.0) ve diğer seçeneğini işaretleyen 15 (hazırlıkların 5'i=%0.8 ve 4. sınıfların 10'u=%1.6) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. İdeolojik moratoryum statüdeki öğrencilerin dini bilgilerini aldıkları yere göre statü içindeki oranına baktığımızda aile seçeneğini işaretleyenler %32.3, Cami-Kur'an kursunu işaretleyenler %19.7, medrese işaretleyenler %4.5, okul işaretleyenler %37.4, kendi araştırmalarını işaretleyenler %4.1 ve diğer seçeneğini işaretleyenler %2.0 oranına sahiptir.

Dini bilgilerini ailesinden aldığını işaretleyen 54 (hazırlıkların 36'sı=%5.9 ve 4. sınıfların 18'i=%2.8), Cami-Kur'an kursunu işaretleyen 27 (hazırlıkların 21'i=%3.4 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9), medreseyi işaretleyen 10 (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2), okulu işaretleyen 44 (hazırlıkların 19'u=%3.1 ve 4. sınıfların 25'i=%3.9), kendi araştırmalarını işaretleyen 3 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların hiçbirini) ve

diğer seçeneğini işaretleyen 1 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların hiçbirisi) öğrenci, **İdeolojik kimlik** boyutunda **ipotekli statüde** yer almaktadır. İdeolojik ipotekli statüdeki öğrencilerin dini bilgilerini aldıkları yere göre statü içindeki oranına baktığımızda aile seçeneğini işaretleyenler %38.8, Cami-Kur'an kursunu işaretleyenler %19.4, medrese işaretleyenler %7.2, okul işaretleyenler %31.7, kendi araştırmalarını işaretleyenler %2.2 ve diğer seçeneğini işaretleyenler %0.7 oranına sahiptir.

Dini bilgilerini ailesinden aldığını işaretleyen 70 (hazırlıkların 37'si=%6.1 ve 4. sınıfların 33'ü=%5.1), Cami-Kur'an kursunu işaretleyen 56 (hazırlıkların 28'i=%4.6 ve 4. sınıfların 28'i=%4.3), medreseyi işaretleyen 11 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 8'i=%1.2), okulu işaretleyen 82 (hazırlıkların 26'sı=%4.3 ve 4. sınıfların 56'sı=%8.7), kendi araştırmalarını işaretleyen 9 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9) ve diğer seçeneğini işaretleyen 2 (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 2'si=%0.3) öğrenci, **ideolojik kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. İdeolojik dağınık statüdeki öğrencilerin dini bilgilerini aldıkları yere göre statü içindeki oranına baktığımızda aile seçeneğini işaretleyenler %30.4, Cami-Kur'an kursunu işaretleyenler %24.3, medrese işaretleyenler %4.8, okul işaretleyenler %35.7, kendi araştırmalarını işaretleyenler %3.9 ve diğer seçeneğini işaretleyenler %0.9 oranına sahiptir.

Dini bilgilerini ailesinden aldığını işaretleyen 40 (hazırlıkların 16'sı=%2.6 ve 4. sınıfların 24'ü=%3.7), Cami-Kur'an kursunu işaretleyen 18 (hazırlıkların 7'si=%1.1 ve 4. sınıfların 11'i=%1.7), medreseyi işaretleyen 10 (hazırlıkların 4'ü=%0.7 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9), okulu işaretleyen 39 (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 30'u=%4.7) ve kendi araştırmalarını işaretleyen 5 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **başarılı statüde** yer almaktadır. Kişiler arası başarılı statüdeki öğrencilerin dini bilgilerini aldıkları yere göre statü içindeki oranına baktığımızda aile seçeneğini işaretleyenler %35.7, Cami-Kur'an kursunu işaretleyenler

%16.1, medrese işaretleyenler %8.9, okul işaretleyenler %34.8, kendi araştırmalarını işaretleyenler %4.5 ve diğerk seçeneğini işaretleyenler %0.0 oranına sahiptir.

Dini bilgilerini ailesinden aldığını işaretleyen 237 (hazırlıkların 129’u=%21.1 ve 4. sınıfların 108’i=%16.8), Cami-Kur’an kursunu işaretleyen 144 (hazırlıkların 78’i=%12.8 ve 4. sınıfların 66’sı=%10.2), medreseyi işaretleyen 39 (hazırlıkların 17’si=%2.8 ve 4. sınıfların 22’si=%3.4), okulu işaretleyen 286 (hazırlıkların 108’i=%17.7 ve 4. sınıfların 178’i=%27.6), kendi araştırmalarını işaretleyen 32 (hazırlıkların 16’sı=%2.6 ve 4. sınıfların 16’sı=%2.5) ve diğerk seçeneğini işaretleyen 17 (hazırlıkların 6’sı=%1.0 ve 4. sınıfların 11’i=%1.7) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **moratoryum statüde** yer almaktadır. Kişiler arası moratoryum statüdeki öğrencilerin dini bilgilerini aldıkları yere göre statü içindeki oranına baktığımızda aile seçeneğini işaretleyenler %31.4, Cami-Kur’an kursunu işaretleyenler %19.1, medrese işaretleyenler %5.2, okul işaretleyenler %37.9, kendi araştırmalarını işaretleyenler %4.2 ve diğerk seçeneğini işaretleyenler %2.3 oranına sahiptir.

Dini bilgilerini ailesinden aldığını işaretleyen 77 (hazırlıkların 53’ü=%8.7 ve 4. sınıfların 24’ü=%3.7), Cami-Kur’an kursunu işaretleyen 40 (hazırlıkların 28’i=%4.6 ve 4. sınıfların 12’si=%1.9), medreseyi işaretleyen 13 (hazırlıkların 10’u=%1.6 ve 4. sınıfların 3’ü=%0.5), okulu işaretleyen 61 (hazırlıkların 28’i=%4.6 ve 4. sınıfların 33’ü=%5.1), kendi araştırmalarını işaretleyen 5 (hazırlıkların 4’ü=%0.7 ve 4. sınıfların 1’i=%0.2) ve diğerk seçeneğini işaretleyen 2 (hazırlıkların 2’si=%0.3 ve 4. sınıfların hiç biri) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **ipoteekli statüde** yer almaktadır. Kişiler arası ipoteekli statüdeki öğrencilerin dini bilgilerini aldıkları yere göre statü içindeki oranına baktığımızda aile seçeneğini işaretleyenler %38.9, Cami-Kur’an kursunu işaretleyenler %20.2, medrese işaretleyenler %6.6, okul işaretleyenler %30.8, kendi araştırmalarını işaretleyenler %2.5 ve diğerk seçeneğini işaretleyenler %1.0 oranına sahiptir.

Dini bilgilerini ailesinden aldığını işaretleyen 51 (hazırlıkların 33'ü=%5.4 ve 4. sınıfların 18'i=%2.8), Cami-Kur'an kursunu işaretleyen 51 (hazırlıkların 29'u=%4.7 ve 4. sınıfların 22'si=%3.4), medreseyi işaretleyen 6 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 4'ü=%0.6), okulu işaretleyen 69 (hazırlıkların 21'i=%3.4 ve 4. sınıfların 48'i=%7.5), kendi araştırmalarını işaretleyen 8 (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3) ve diğer seçeneğini işaretleyen 5 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5) öğrenci, **kişiler arası kimlik** boyutunda **dağınık statüde** yer almaktadır. Kişiler arası dağınık statüdeki öğrencilerin dini bilgilerini aldıkları yere göre statü içindeki oranına baktığımızda aile seçeneğini işaretleyenler %26.8, Cami-Kur'an kursunu işaretleyenler %26.8, medrese işaretleyenler %3.2, okul işaretleyenler %36.3, kendi araştırmalarını işaretleyenler %4.2 ve diğer seçeneğini işaretleyenler %2.6 oranına sahiptir.

3.2. Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Bulgular

3.2.1. Öğrenim Durumlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği

Puanları

Tablo 30. Öğrenim Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

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

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 30'da görüldüğü üzere, öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından hazırlık sınıfı öğrencilerinin **c-skoru** medyan değeri 7.40 ve sıra ortalamaları 657.25 puana sahipken, 4. sınıf öğrencilerinin **c-skoru** medyan değeri 6.15 ve sıra ortalaması puanları 604.14'tür. Öğrenim görülen sınıfa göre **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre,

hazırlık sınıfı öğrencilerin puanları, anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [U=181293.00, p<0.05)].

Tablo 31. Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları

Ahlaki Yargı	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	Grup içi(%)
Çok Düşük	374(%61.0)	425(%65.8)	799	63.5
Düşük	165(%26.9)	142(%22.0)	307	24.4
Orta	54(%8.8)	62(%9.6)	116	9.2
Yüksek	20(%3.3)	17(%2.6)	37	2.9
Toplam	613(%100)	646(%100)	1259	100

Tablo. 31 incelendiğinde hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 374'ü (%61.0), 4. sınıftaki öğrencilerin de 425'i (%65.8), ahlaki yargı düzeyi bakımından **çok düşük düzeyde** yer almaktadır. Çok düşük düzeyde yer alan bu 799 öğrencinin grup içindeki yüzdesi %63.5'tir.

Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 165'i (%26.9), 4. sınıftaki öğrencilerin de 142'si (%22.0), ahlaki yargı düzeyi bakımından **düşük düzeyde** yer almaktadır. Düşük düzeyde yer alan bu 307 öğrencinin grup içindeki yüzdesi %24.4'tür.

Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 54'ü (%8.8), 4. sınıftaki öğrencilerin de 62'si (%9.6), ahlaki yargı düzeyi bakımından **orta düzeyde** yer almaktadır. Orta düzeyde yer alan bu 116 öğrencinin grup içindeki yüzdesi %9.2'dir.

Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin 20'si (%3.3), 4. sınıftaki öğrencilerin de 17'si (%2.6), ahlaki yargı düzeyi bakımından **yüksek düzeyde** yer almaktadır. Yüksek düzeyde yer alan bu 37 öğrencinin grup içindeki yüzdesi %2.9'dur.

3.2.2. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları

Tablo 32. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yaş Düzeyi	(N)	Medyan	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
17-24 Yaş	1146	6.60	630.14	722145.00	64584.00	0.964
25 yaş ve üstü	113	5.90	628.54	71025.00		

*p <0.05, **p < 0.01

Tablo. 32’de görüldüğü üzere, yaş değişkenine göre 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerinin **c-skoru** medyan değeri 6.60 ve sıra ortalamaları 630.14 puana sahipken, 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerinin **c-skoru** medyan değeri 5.90 ve sıra ortalamaları 628.54’tür. Yaş değişkeni açısından **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [U=64584.00, p=0.964].

Tablo 33. Yaş Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları

Ahlaki Yargı	Yaş Düzeyi	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)
Çok	17-24 yaş	364(%59.4)	367(%56.8)	731	91.5
Düşük	25 ve üstü	10(%1.6)	58(%9.0)	68	8.5
Düşük	17-24 yaş	161(%26.3)	115(%17.8)	276	89.9
	25 ve üstü	4(%0.7)	27(%4.2)	31	10.1
Orta	17-24 yaş	54(%8.8)	51(%7.9)	105	90.5
	25 ve üstü	0	11(%1.7)	11	9.5
Yüksek	17-24 yaş	20(%3.3)	14(%2.2)	34	91.9
	25 ve üstü	0	3(%0.5)	3	8.1
Toplam		613(%100)	646(%100)	1259	

Tablo. 33 incelendiğinde 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 731’i (hazırlıkların 364’ü=%59.4 ve 4. sınıfların 367’si=%56.8), 25 yaş ve üstünde yer alan öğrencilerin de 68’i (hazırlıkların 10’u=%1.6 ve 4. sınıfların 58’i=%9.0), ahlaki yargı yeteneği bakımından **çok düşük düzeyde** yer almaktadır. Çok düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin %91.5’i 17-24 yaş aralığında, %8.5’i ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 276’sı (hazırlıkların 161’i=%26.3 ve 4. sınıfların 115’i=%17.8), 25 yaş ve üstünde yer alan öğrencilerin de 31’i (hazırlıkların 4’ü=%0.7 ve 4. sınıfların 27’si=%4.2), ahlaki yargı yeteneği bakımından **düşük düzeyde** yer almaktadır. Düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin %89.9’u 17-24 yaş aralığında, %10.1’i ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 105'i (hazırlıkların 54'ü=%8.8 ve 4. sınıfların 51'i=%7.9), 25 yaş ve üstünde yer alan öğrencilerin de 11'i (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 11'i=%1.7), ahlaki yargı yeteneği bakımından **orta düzeyde** yer almaktadır. Orta düzeyde yer alan bu öğrencilerin %90.5'i 17-24 yaş aralığında, %9.5'i ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin 34'ü (hazırlıkların 20'si=%3.3 ve 4. sınıfların 14'ü=%2.2), 25 yaş ve üstünde yer alan öğrencilerin de 3'ü (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5), ahlaki yargı yeteneği bakımından **yüksek düzeyde** yer almaktadır. Yüksek düzeyde yer alan bu öğrencilerin %91.9'u 17-24 yaş aralığında, %8.1'i ise 25 yaş ve üzerinde yer almaktadır.

3.2.3. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki

Yargı Yeteneği Puanları

Tablo 34. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Düzenli iş	(N)	Medyan	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	30	10.80	769.53	23086.00	13289.00	0.015*
Hayır	1197	6.50	610.10	730292.00		

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 34'te görüldüğü üzere, düzenli bir işte çalışan öğrencilerinin **c-skoru** medyan değeri 10.80 ve sıra ortalamaları 769.53 puan iken, çalışmayan öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.50 ve sıra ortalaması puanları 610.10'dur. Düzenli bir işte çalışma durumlarına göre **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, çalışan öğrencilerin **c-skoru puanları** anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [U=13289.00, p<0.05)].

Tablo 35. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları

Ahlaki Yargı	Düzenli iş	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)
Çok	Evet	6(%1.0)	6(%1.0)	12	1.5
Düşük	Hayır	360(%60.1)	405(%64.5)	765	98.5
Düşük	Evet	3(%0.5)	8(%1.3)	11	3.7
	Hayır	157(%26.2)	131(%20.9)	288	96.3
Orta	Evet	1(%0.2)	4(%0.6)	5	4.3
	Hayır	53(%8.8)	57(%9.1)	110	95.7
Yüksek	Evet	1(%0.2)	1(%0.2)	2	5.6
	Hayır	18(%3.0)	16(%2.5)	34	94.4
Toplam		599(%100)	628(%100)	1227	

Tablo. 35 incelendiğinde düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 12'si (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 6'sı=%1.0), çalışmayan öğrencilerin de 765'i (hazırlıkların 360'ı=%60.1 ve 4. sınıfların 405'i=%64.5), ahlaki yargı yeteneği bakımından **çok düşük düzeyde** yer almaktadır. Çok düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin %1.5'i düzenli işte çalışanlardan, %98.5'i ise çalışmayanlardan oluşmaktadır.

Düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 11'i (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 8'i=%1.3), çalışmayan öğrencilerin de 288'i (hazırlıkların 157'si=%26.2 ve 4. sınıfların 131'i=%20.9), ahlaki yargı yeteneği bakımından **düşük düzeyde** yer almaktadır. Düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin %3.7'si düzenli işte çalışanlardan, %96.3'ü ise çalışmayanlardan oluşmaktadır.

Düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 5'i (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 4'ü=%0.6), çalışmayan öğrencilerin de 110'u (hazırlıkların 53'ü=%8.8 ve 4. sınıfların 57'si=%9.1), ahlaki yargı yeteneği bakımından **orta düzeyde** yer almaktadır. Orta düzeyde yer alan bu öğrencilerin %4.3'ü düzenli işte çalışanlardan, %95.7'si ise çalışmayanlardan oluşmaktadır.

Düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 2'si (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2), çalışmayan öğrencilerin de 34'ü (hazırlıkların 18'i=%3.0 ve 4.

sınıfların 16'sı=%2.5) ahlaki yargı yeteneği bakımından **Yüksek düzeyde** yer almaktadır. Yüksek düzeyde yer alan bu öğrencilerin %5.6'sı düzenli işte çalışanlardan, %94.4'ü ise çalışmayanlardan oluşmaktadır.

3.2.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları

Tablo 36. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	(N)	Medyan	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	795	6.60	625.20	497037.00	180627.00	0.719
Erkek	460	6.55	632.83	291103.00		

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 36'da görüldüğü üzere, kız öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.60 ve sıra ortalamaları 625.20 puana sahipken, erkek öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.55 ve sıra ortalamaları 632.83'tür. Cinsiyet değişkeni açısından **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [U=180627.00, p=0.719].

Tablo 37. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları

Ahlaki Yargı	Cinsiyet	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)
Çok	Kız	219(%35.8)	290(%45.0)	509	63.9
Düşük	Erkek	154(%25.2)	134(%20.8)	288	36.1
Düşük	Kız	110(%18.0)	85(%13.2)	195	63.5
	Erkek	55(%9.0)	57(%8.9)	112	36.5
Orta	Kız	32(%5.2)	40(%6.2)	72	62.1
	Erkek	22(%3.6)	22(%3.4)	44	37.9
Yüksek	Kız	10(%1.6)	9(%1.4)	19	54.3
	Erkek	9(%1.5)	7(%1.1)	16	45.7
Toplam		611(%100)	644(%100)	1255	

Tablo. 37 incelendiğinde kız öğrencilerin 509'u (hazırlıkların 219'u=%35.8 ve 4. sınıfların 290'ı=%45.0), erkek öğrencilerin ise 288'i (hazırlıkların 154'ü=%25.2 ve 4.

sınıfların 134'ü=%20.8), ahlaki yargı yeteneği bakımından **çok düşük düzeyde** yer almaktadır. Çok düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %63.9'u kızlardan, %36.1'i ise erkeklerden oluşmaktadır.

Kız öğrencilerin 195'i (hazırlıkların 110'u=%18.0 ve 4. sınıfların 85'i=%13.2), erkek öğrencilerin ise 112'si (hazırlıkların 55'i=%9.0 ve 4. sınıfların 57'si=%8.9), ahlaki yargı yeteneği bakımından **düşük düzeyde** yer almaktadır. Düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %63.5'i kızlardan, %36.5'i ise erkeklerden oluşmaktadır.

Kız öğrencilerin 72'si (hazırlıkların 32'si=%5.2 ve 4. sınıfların 40'ı=%6.2), erkek öğrencilerin ise 44'ü (hazırlıkların 22'si=%3.6 ve 4. sınıfların 22'si=%3.4) ahlaki yargı yeteneği bakımından **orta** düzeyde yer almaktadır. Orta düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %62.1'i kızlardan, %37.9'u ise erkeklerden oluşmaktadır.

Kız öğrencilerin 19'u (hazırlıkların 10'u=%1.6 ve 4. sınıfların 9'u=%1.4), erkek öğrencilerin ise 16'sı (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 7'si=%1.1), ahlaki yargı yeteneği bakımından **yüksek düzeyde** yer almaktadır. Yüksek düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %54.3'ü kızlardan, %45.7'si ise erkeklerden oluşmaktadır.

3.2.5. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği

Puanları

Tablo 38. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sosyo ekonomi	(N)	<, => Medyan	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Yüksek	34	11	23	5.80				
Orta	1045	519	526	6.60	2	3.126	0.209	---
Düşük	178	91	87	6.75				

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 38’de görüldüğü üzere, sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin 11’i, orta düzeyde olanların 519’u ve düşük olanların 91’i örneklem grubunun medyan değerinin üzerinde c-skoru puanı alırken; sosyo ekonomik durumu yüksek olanların 23’ü, orta düzeyde olanların 526’sı ve düşük olanların 87’si örneklem grubunun medyan değerinin altında c-skoru puanı almışlardır. **Sosyo ekonomik durumu yüksek** olan öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 5.80 ve sıra ortalamaları 542.44 puan, **orta düzeyde** olan öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.60 ve sıra ortalamaları 626.83 puan ve **düşük** olan öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.75 ve sıra ortalamaları 658.25’tir. Sosyo ekonomi değişkeni açısından **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$\chi^2=3.126$, $p=0.209$].

Tablo 39. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları

Ahlaki Yargı	Sosyo Ekonomi	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)
Çok Düşük	Yüksek	7(%1.1)	20(%3.1)	27	3.4
	Orta	311(%50.7)	354(%55.0)	665	83.3
	Düşük	56(%9.1)	50(%7.8)	106	13.3
Düşük	Yüksek	2(%0.3)	2(%0.3)	4	1.3
	Orta	137(%22.4)	119(%18.5)	256	83.7
	Düşük	26(%4.2)	20(%3.1)	46	15.0
Orta	Yüksek	0	2(%0.3)	2	1.7
	Orta	46(%7.5)	49(%7.6)	95	81.9
	Düşük	8(%1.3)	11(%1.7)	19	16.4
Yüksek	Yüksek	0	1(%0.2)	1	2.7
	Orta	16(%2.6)	13(%2.0)	29	78.4
	Düşük	4(%0.7)	3(%0.5)	7	18.9
Toplam		613(%100)	644(%100)	1257	

Tablo. 39 incelendiğinde sosyo ekonomik durumu yüksek olan 27 (hazırlıkların 7’si=%1.1 ve 4. sınıfların 20’si=%3.1), orta düzeyde olan 665 (hazırlıkların 311’i=%50.7 ve 4. sınıfların 354’ü=%55.0) ve düşük olan 106 (hazırlıkların 56’sı=%9.1 ve 4. sınıfların 50’si=%7.8) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **çok düşük düzeyde** yer almaktadır. Çok düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına

baktığımızda %3.4'ünün sosyo ekonomik durumu yüksek, %83.3'ünün orta ve %13.3'ününki düşüktür.

Sosyo ekonomik durumu yüksek olan 4 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3), orta düzeyde olan 256 (hazırlıkların 137'si=%22.4 ve 4. sınıfların 119'u=%18.5) ve düşük olan 46 (hazırlıkların 26'sı=%4.2 ve 4. sınıfların 20'si=%3.1) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **düşük düzeyde** yer almaktadır. Düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %1.3'ünün sosyo ekonomik durumu yüksek, %83.7'sinin orta ve %15.0'ininki düşüktür.

Sosyo ekonomik durumu yüksek olan 2 (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 2'si=%0.3), orta düzeyde olan 95 (hazırlıkların 46'sı=%7.5 ve 4. sınıfların 49'u=%7.6) ve düşük olan 19 (hazırlıkların 8'i=%1.3 ve 4. sınıfların 11'i=%1.7) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **orta düzeyde** yer almaktadır. Orta düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %1.7'sinin sosyo ekonomik durumu yüksek, %81.9'unun orta ve %16.4'ününki düşüktür.

Sosyo ekonomik durumu yüksek olan 1 (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 1'i=%0.2), orta düzeyde olan 29 (hazırlıkların 16'sı=%2.6 ve 4. sınıfların 13'ü=%2.0) ve düşük olan 7 (hazırlıkların 4'ü=%0.7 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **yüksek düzeyde** yer almaktadır. Yüksek düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %2.7'sinin sosyo ekonomik durumu yüksek, %78.4'ünün orta ve %18.9'ununki düşüktür.

3.2.6. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları

Tablo 40. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Aile Tipi	(N)	<, => Medyan	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Geniş	333	171	162	6.90	637.11			
Çekirdek	899	440	459	6.50	625.45	2	0.614	0.736
Parçalanmış	26	11	15	6.10	672.06			---

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 40'ta görüldüğü üzere, geniş aile tipine sahip öğrencilerin 171'i, çekirdek aile tipine sahip olanların 440'ı ve parçalanmış aile tipine sahip olanların 11'i örneklem grubunun medyan değerinin üzerinde c-skoru puanı alırken; geniş aile tipine sahip öğrencilerin 162'si, çekirdek aileye tipine sahip olanların 459'u ve parçalanmış aile tipine sahip olanların 15'i örneklem grubunun medyan değerinin altında c-skoru puanı almışlardır. **Geniş aile** tipine sahip öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.90 ve sıra ortalamaları 637.11 puan, **çekirdek aileye** tipine sahip öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.50 ve sıra ortalamaları 625.45 puan ve **parçalanmış aile** tipine sahip olan öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.10 ve sıra ortalamaları 672.06'dır. Aile tipi açısından **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$\chi^2=0.614$, $p=0.736$].

Tablo 41. Aile Tipine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları

Ahlaki Yargı	Aile Tipi	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)
Çok Düşük	Geniş	98(%16.0)	109(%16.9)	207	25.9
	Çekirdek	266(%43.4)	308(%47.6)	574	71.9
	Parçalanmış	10(%1.6)	7(%1.1)	17	2.1
Düşük	Geniş	45(%7.3)	39(%6.0)	84	27.4
	Çekirdek	117(%19.1)	102(%15.8)	219	71.3
	Parçalanmış	3(%0.5)	1(%0.2)	4	1.3
Orta	Geniş	19(%3.1)	13(%2.0)	32	27.6
	Çekirdek	33(%5.4)	48(%7.4)	81	69.8
	Parçalanmış	2(%0.3)	1(%0.2)	3	2.6
Yüksek	Geniş	6(%1.0)	4(%0.6)	10	27.0
	Çekirdek	13(%2.1)	12(%1.9)	25	67.6
	Parçalanmış	1(%0.2)	1(%0.2)	2	5.4
Toplam		613(%100)	645(%100)	1258	

Tablo. 41 incelendiğinde geniş aile tipine sahip olan 207 (hazırlıkların 98'i=%16.0 ve 4. sınıfların 109'u=%16.9), çekirdek aile tipine sahip olan 574

(hazırlıkların 266'sı=%43.4 ve 4. sınıfların 308'i=%47.6) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 17 (hazırlıkların 10'u=%1.6 ve 4. sınıfların 7'si=%1.1) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **çok düşük düzeyde** yer almaktadır. Çok düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %25.9'u geniş aileden, %71.9'u çekirdek aileden ve %2.1'i ise parçalanmış aileden gelmektedir.

Geniş aile tipine sahip olan 84 (hazırlıkların 45'i=%7.3 ve 4. sınıfların 39'u=%6.0), çekirdek aile tipine sahip olan 219 (hazırlıkların 117'si=%19.1 ve 4. sınıfların 102'si=%15.8) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 4 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **düşük düzeyde** yer almaktadır. Düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %27.4'ü geniş aileden, %71.3'ü çekirdek aileden ve %1.3'ü ise parçalanmış aileden gelmektedir.

Geniş aile tipine sahip olan 32 (hazırlıkların 19'u=%3.1 ve 4. sınıfların 13'ü=%2.0), geniş aile tipine sahip olan 81 (hazırlıkların 33'ü=%5.4 ve 4. sınıfların 48'i=%7.4) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 3 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **orta düzeyde** yer almaktadır. Orta düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %27.6'sı geniş aileden, %69.8'i çekirdek aileden ve %2.6'sı ise parçalanmış aileden gelmektedir.

Geniş aile tipine sahip olan 10 (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 4'ü=%0.6), geniş aile tipine sahip olan 25 (hazırlıkların 13'ü=%2.1 ve 4. sınıfların 12'si=%1.9) ve parçalanmış aile tipine sahip olan 2 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **yüksek düzeyde** yer almaktadır. Yüksek düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %27.0'si geniş aileden, %67.6'sı çekirdek aileden ve %5.4'ü ise parçalanmış aileden gelmektedir.

3.2.7. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği

Puanları

Tablo 42. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bölüm mem.	(N)	<, Medyan	=> Medyan	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
Evet	814	385	429	6.30	609.33				
Kısmen	370	199	171	7.35	667.01	2	7.453	0.024*	1-2
Hayır	75	38	37	7.10	671.75				

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 42’de görüldüğü üzere, okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin 385’i, kısmen memnun olanların 199’u ve memnun olmayanların 38’i örneklem grubunun medyan değerinin üzerinde c-skoru puanı alırken; memnun olanların 429’u kısmen memnun olanların 171’i ve memnun olmayanların 37’si örneklem grubunun medyan değerinin altında c-skoru puanı almışlardır. Okuduğu bölümden **memnun olan** öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.30 ve sıra ortalamaları 609.33 puan, **kısmen memnun olan** öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 7.35 ve sıra ortalamaları 667.01 puan ve **memnun olmayanların c-skoru** medyan değeri 7.10 ve sıra ortalamaları 671.75 puandır. Bölüm memnuniyeti değişkeni açısından **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [$\chi^2=7.453$, p<0.05]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerle kısmen memnun olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 43. Bölüm Memnuniyetine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları

Ahlaki Yargı	Memnuniyet	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)
Çok Düşük	Evet	259(%42.3)	281(%43.5)	540	67.6
	Kısmen	97(%15.8)	118(%18.3)	215	26.9
	Hayır	18(%2.9)	26(%4.0)	44	5.5

Düşük	Evet	99(%16.2)	89(%13.8)	188	61.2
	Kısmen	57(%9.3)	42(%6.5)	99	32.2
	Hayır	9(%1.5)	11(%1.7)	20	6.5
Orta	Evet	34(%5.5)	34(%5.3)	68	58.6
	Kısmen	17(%2.8)	22(%3.4)	39	33.6
	Hayır	3(%0.5)	6(%0.9)	9	7.8
Yüksek	Evet	9(%1.5)	9(%1.4)	18	48.6
	Kısmen	11(%1.8)	6(%0.9)	17	45.9
	Hayır	0	2(%0.3)	2	5.4
Toplam		613(%100)	646(%100)	1259	

Tablo. 43 incelendiğinde okuduğu bölümden memnun olan 540 (hazırlıkların 259'u=%42.3 ve 4. sınıfların 281'i=%43.5), kısmen memnun olan 215 (hazırlıkların 97'si=%15.8 ve 4. sınıfların 118'i=%18.3) ve memnun olmayan 44 (hazırlıkların 18'i=%2.9 ve 4. sınıfların 26'sı=%4.0) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **çok düşük düzeyde** yer almaktadır. Çok düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %67.6'sı bölümünden olanlardan, %26.9'u kısmen memnun olanlardan ve %5.5'i ise memnun olmayanlardan oluşmaktadır.

Okuduğu bölümden memnun olan 188 (hazırlıkların 99'u=%16.2 ve 4. sınıfların 89'u=%13.8), kısmen memnun olan 99 (hazırlıkların 57'si=%9.3 ve 4. sınıfların 42'si=%6.5) ve memnun olmayan 20 (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 11'i=%1.7) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **düşük düzeyde** yer almaktadır. Düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %61.2'si bölümünden olanlardan, %32.2'si kısmen memnun olanlardan ve %6.5'i ise memnun olmayanlardan oluşmaktadır.

Okuduğu bölümden memnun olan 68 (hazırlıkların 34'ü=%5.5 ve 4. sınıfların 34'ü=%5.3), kısmen memnun olan 39 (hazırlıkların 17'si=%2.8 ve 4. sınıfların 22'si=%3.4) ve memnun olmayan 9 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **orta düzeyde** yer almaktadır. Orta düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %58.6'sı bölümünden

olanlardan, %33.6'sı kısmen memnun olanlardan ve %7.8'i ise memnun olmayanlardan oluşmaktadır.

Okuduğu bölümden memnun olan 18 (hazırlıkların 9'u=%1.5 ve 4. sınıfların 9'u=%1.4), kısmen memnun olan 17 (hazırlıkların 11'i=%1.8 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9) ve memnun olmayan 2 (hazırlıkların hiçbiri ve 4. sınıfların 2'si=%0.3) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **yüksek düzeyde** yer almaktadır. Yüksek düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %48.6'sı bölümünden olanlardan, %45.9'u kısmen memnun olanlardan ve %5.4'ü ise memnun olmayanlardan oluşmaktadır.

3.2.8. İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı

Yeteneği Puanları

Tablo 44. Fakülte Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Tercih Sebebi	(N)	<, => Medyan	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
Aile ve çevre	313	161	152	6.90	638.90			2-3
Kendi isteği	881	426	455	6.30	610.15	2	7.833	0.020*
Ekonomi	51	34	17	8.80	747.30			

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 44'de görüldüğü üzere, aile ve çevrenin yönlendirmesiyle fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin 161'i, İlahiyat alanında kendilerini geliştirmek için tercih ettiğini belirten öğrencilerin 426'sı ve ekonomik gerekçelerle tercih edenlerin 34'i örneklem grubunun medyan değerinin üzerinde c-skoru puanı alırken; aile ve çevrenin yönlendirmesiyle fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin 152'si, İlahiyat alanında kendilerini geliştirmek için tercih edenlerin 455'i ve ekonomik gerekçelerle tercih edenlerin 17'si örneklem grubunun medyan değerinin altında c-skoru puanı almışlardır. **Aile ve çevrenin** yönlendirmesiyle fakültesini tercih eden öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.90 ve sıra ortalamaları 638.90 puan, **kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek**

için tercih eden öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.30 ve sıra ortalamaları 610.15 puan ve **ekonomik gerekçelerle** tercih edenlerin **c-skoru** medyan değeri 8.80 ve sıra ortalamaları 747.30 puandır. Fakülte tercih sebebi değişkeni açısından **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [$\chi^2=7.833$, $p<0.05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, ekonomik gerekçelerle tercih eden öğrencilerin diğer iki gruptan farklılaşmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 45. İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları

Ahlaki Yargı	Tercih Sebebi	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)
Çok Düşük	Aile ve çevre	63(%10.4)	129(%20.2)	192	24.2
	Kendi isteği	293(%48.3)	282(%44.1)	575	72.4
	Ekonomi	15(%2.5)	12(%1.9)	27	3.4
Düşük	Aile ve çevre	38(%6.3)	45(%7.0)	83	27.5
	Kendi isteği	115(%19.0)	91(%14.2)	206	68.2
	Ekonomi	10(%1.7)	3(%0.5)	13	4.3
Orta	Aile ve çevre	12(%2.0)	18(%2.8)	30	26.8
	Kendi isteği	38(%6.3)	37(%5.8)	75	67.0
	Ekonomi	2(%0.3)	5(%0.8)	7	6.3
Yüksek	Aile ve çevre	3(%0.5)	5(%0.8)	8	21.6
	Kendi isteği	15(%2.5)	10(%1.6)	25	67.6
	Ekonomi	2(%0.3)	2(%0.3)	4	10.8
Toplam		606(%100)	639(%100)	1245	

Tablo. 45 incelendiğinde aile ve çevrenin yönlendirmesiyle fakülte tercihinde bulunan 192 (hazırlıkların 63'ü=%10.4 ve 4. sınıfların 129'u=%20.2), İlahiyat alanında kendilerini geliştirmek için tercih ettiğini belirten 575 (hazırlıkların 293'ü=%48.3 ve 4. sınıfların 282'si=%44.1) ve ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih ettiğini belirten 27 (hazırlıkların 15'i=%2.5 ve 4. sınıfların 12'si=%1.9) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **çok düşük düzeyde** yer almaktadır. Çok düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %24.2'si aile ve çevrenin

yönlendirmesiyle fakülte tercihinde bulunanlardan, %72.4'ü İlahiyat alanında kendilerini geliştirmek için tercih ettiğini belirtenlerden ve %3.4'ü ise ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih ettiğini belirtenlerden oluşmaktadır.

Aile ve çevrenin yönlendirmesiyle fakülte tercihinde bulunan 83 (hazırlıkların 38'i=%6.3 ve 4. sınıfların 45'i=%7.0), İlahiyat alanında kendilerini geliştirmek için tercih ettiğini belirten 206 (hazırlıkların 115'i=%19.0 ve 4. sınıfların 91'i=%14.2) ve ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih ettiğini belirten 13 (hazırlıkların 10'u=%1.7 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **düşük düzeyde** yer almaktadır. Düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %27.5'i aile ve çevrenin yönlendirmesiyle fakülte tercihinde bulunanlardan, %68.2'si İlahiyat alanında kendilerini geliştirmek için tercih ettiğini belirtenlerden ve %4.3'ü ise ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih ettiğini belirtenlerden oluşmaktadır.

Aile ve çevrenin yönlendirmesiyle fakülte tercihinde bulunan 30 (hazırlıkların 12'si=%2.0 ve 4. sınıfların 18'i=%2.8), İlahiyat alanında kendilerini geliştirmek için tercih ettiğini belirten 75 (hazırlıkların 38'i=%6.3 ve 4. sınıfların 37'si=%5.8) ve ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih ettiğini belirten 7 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 5'i=%0.8) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **orta düzeyde** yer almaktadır. Orta düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %26.8'si aile ve çevrenin yönlendirmesiyle fakülte tercihinde bulunanlardan, %67.0'si İlahiyat alanında kendilerini geliştirmek için tercih ettiğini belirtenlerden ve %6.3'ü ise ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih ettiğini belirtenlerden oluşmaktadır.

Aile ve çevrenin yönlendirmesiyle fakülte tercihinde bulunan 8 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 5'i=%0.8), İlahiyat alanında kendilerini geliştirmek için tercih ettiğini belirten 25 (hazırlıkların 15'i=%2.5 ve 4. sınıfların 10'u=%1.6) ve ekonomik

gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih ettiğini belirten 4 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **yüksek düzeyde** yer almaktadır. Yüksek düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %21.6'sı aile ve çevrenin yönlendirmesiyle fakülte tercihinde bulunanlardan, %67.6'sı İlahiyat alanında kendilerini geliştirmek için tercih ettiğini belirtenlerden ve %10.8'i ise ekonomik gerekçelerden dolayı İlahiyat Fakültesi'ni tercih ettiğini belirtenlerden oluşmaktadır.

3.2.9. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği

Puanları

Tablo 46. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Lise Türü	(N)	<, => Medyan		Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
Genel-Düz	132	71	61	7.80	680.33				
İmam Hatip	896	440	456	6.50	623.43				
Meslek	39	17	22	5.60	583.09	4	5.033	0.284	---
Fen-Anadolu	166	82	84	6.60	648.36				
Diğer	26	12	14	6.25	553.90				

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 46'da görüldüğü üzere, Genel Lise mezunu öğrencilerin 71'i, İmam Hatip Lisesi mezunu öğrencilerin 440'ı, Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin 17'si, Fen-Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin 82'si ve diğer lise mezunu öğrencilerin 12'si örneklem grubunun medyan değerinin üzerinde c-skoru puanı alırken; Genel Lise mezunu öğrencilerin 61'i, İmam Hatip Lisesi mezunu öğrencilerin 456'sı, Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin 22'si, Fen-Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin 84'ü ve diğer lise mezunu öğrencilerin 14'ü örneklem grubunun medyan değerinin altında c-skoru puanı almışlardır. **Genel Lise** mezunu öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 7.80 ve sıra ortalamaları 680.33 puan, **İmam Hatip Lisesi** mezunu öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.50 ve sıra ortalamaları 623.43 puan, **Meslek Lisesi** mezunu öğrencilerin **c-skoru**

medyan değeri 5.60 ve sıra ortalamaları 583.09 puan, **Fen-Anadolu Lisesi** mezunu öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.60 ve sıra ortalamaları 648.36 puan ve **diğer lise** mezunu öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.25 ve sıra ortalamaları 553.90 puandır. Mezun olduğu lise değişkeni açısından **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$\chi^2=5.033$, $p=0.284$].

Tablo 47. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları

Ahlaki Yargı	Lise Türü	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)
Çok Düşük	Genel-Düz	31(%5.1)	43(%6.7)	74	9.3
	İmam Hatip	257(%41.9)	321(%49.7)	578	72.3
	Meslek	13(%2.1)	12(%1.9)	25	3.1
	Fen-Anadolu	66(%10.8)	38(%5.9)	104	13.0
	Diğer	7(%1.1)	11(%1.7)	18	2.3
Düşük	Genel-Düz	16(%2.6)	21(%3.3)	37	12.1
	İmam Hatip	118(%19.2)	95(%14.7)	213	69.4
	Meslek	5(%0.8)	7(%1.1)	12	3.9
	Fen-Anadolu	23(%3.8)	16(%2.5)	39	12.7
	Diğer	3(%0.5)	3(%0.5)	6	2.0
Orta	Genel-Düz	6(%1.0)	8(%1.2)	14	12.1
	İmam Hatip	35(%5.7)	44(%6.8)	79	68.1
	Meslek	1(%0.2)	1(%0.2)	2	1.7
	Fen-Anadolu	12(%2.0)	7(%1.1)	19	16.4
	Diğer	0	2(%0.3)	2	1.7
Yüksek	Genel-Düz	3(%0.5)	4(%0.6)	7	18.9
	İmam Hatip	15(%2.4)	11(%1.7)	26	70.3
	Meslek	0	0	0	0
	Fen-Anadolu	2(%0.3)	2(%0.3)	4	10.8
	Diğer	0	0	0	0
Toplam		613(%100)	646(%100)	1259	

Tablo. 47 incelendiğinde Genel Lise mezunu 74 (hazırlıkların 31'i=%5.1 ve 4. sınıfların 43'ü=%6.7), İmam Hatip Lisesi mezunu 578 (hazırlıkların 257'si=%41.9 ve 4. sınıfların 321'i=%49.7), Meslek Lisesi mezunu 25 (hazırlıkların 13'ü=%2.1 ve 4. sınıfların 12'si=%1.9), Fen-Anadolu Lisesi mezunu 104 (hazırlıkların 66'sı=%10.8 ve 4.

sınıfların 38'i=%5.9) ve diğer lise mezunu 18 (hazırlıkların 7'si=%1.1 ve 4. sınıfların 11'i=%1.7) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **çok düşük düzeyde** yer almaktadır. Çok düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %9.3'ü Genel Lise, %72.3'ü İmam Hatip Lisesi, %3.1'i Meslek Lisesi, %13.0'ü Fen-Anadolu Lisesi ve %2.3'ü ise diğer lise mezunu olanlardan oluşmaktadır.

Genel Lise mezunu 37 (hazırlıkların 16'sı=%2.6 ve 4. sınıfların 21'i=%3.3), İmam Hatip Lisesi mezunu 213 (hazırlıkların 118'i=%19.2 ve 4. sınıfların 95'i=%14.7), Meslek lisesi mezunu 12 (hazırlıkların 5'i=%0.8 ve 4. sınıfların 7'si=%1.1), Fen-Anadolu Lisesi mezunu 39 (hazırlıkların 23'ü=%3.8 ve 4. sınıfların 16'sı=%2.5) ve diğer lise mezunu 6 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **düşük düzeyde** yer almaktadır. Düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %12.1'i Genel Lise, %69.4'ü İmam Hatip Lisesi, %3.9'u Meslek Lisesi, %12.7'si Fen-Anadolu Lisesi ve %2.0'si ise diğer lise mezunu olanlardan oluşmaktadır.

Genel Lise mezunu 14 (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 8'i=%1.2), İmam Hatip Lisesi mezunu 79 (hazırlıkların 35'i=%5.7 ve 4. sınıfların 44'ü=%6.8), Meslek Lisesi mezunu 2 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 1'i=%0.2), Fen-Anadolu Lisesi mezunu 19 (hazırlıkların 12'si=%2.0 ve 4. sınıfların 7'si=%1.1) ve diğer lise mezunu 2 (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 2'si=%0.3) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **orta düzeyde** yer almaktadır. Orta düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %12.1'i Genel Lise, %68.1'i İmam Hatip Lisesi, %1.7'si Meslek Lisesi, %16.4'ü Fen-Anadolu Lisesi ve %1.7'si ise diğer lise mezunu olanlardan oluşmaktadır.

Genel Lise mezunu 7 (hazırlıkların 3'ü=%0.5 ve 4. sınıfların 4'ü=%0.6), İmam Hatip Lisesi mezunu 26 (hazırlıkların 15'i=%2.4 ve 4. sınıfların 11'i=%1.7) ve Fen-Anadolu Lisesi mezunu 4 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3)

öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **yüksek düzeyde** yer almaktadır. Meslek Lisesi ve diğer lise mezunu öğrenciler bu düzeyde görülmemiştir. Yüksek düzeyde yer alan öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %18.9'u Genel Lise, %70.3'ü İmam Hatip Lisesi ve %10.8'i Fen-Anadolu Lisesi mezunu olanlardan oluşmaktadır.

3.2.10. Dini Bilginin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı

Yeteneği Puanları

Tablo 48. Dini Bilginin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Dini bilgi	(N)	<	=>	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
Aile	405	203	202	6.70	621.67				
Cami-Kur'an Kursu	253	128	125	6.70	639.08				
Medrese	68	33	35	6.30	623.06	5	3.560	0.614	
Okul	455	213	242	6.40	616.83				---
Kendi Araştırmaları	50	29	21	8.35	696.42				
Diğer	24	14	10	7.85	701.04				

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 48'de görüldüğü üzere, dini bilgilerini en çok ailesinden öğrendiğini belirten öğrencilerin 203'ü, Cami-Kur'an Kursu'ndan öğrendiğini beliten öğrencilerin 128'i, medreseden öğrendiğini beliten öğrencilerin 33'ü, okuldan öğrendiğini beliten öğrencilerin 213'ü, kendi araştırmalarından öğrendiğini beliten öğrencilerin 29'u ve diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi) yerlerden aldıklarını belirten öğrencilerin 14'ü örneklem grubunun medyan değerinin üzerinde c-skoru puanı alırken; dini bilgilerini en çok ailesinden öğrendiğini belirten öğrencilerin 202'si, Cami-Kur'an Kursu'ndan öğrendiğini beliten öğrencilerin 125'i, medreseden öğrendiğini beliten öğrencilerin 35'i, okuldan öğrendiğini beliten öğrencilerin 242'si, Kendi araştırmalarından öğrendiğini beliten öğrencilerin 21'i ve diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi) yerlerden aldıklarını belirten öğrencilerin 10'u örneklem grubunun medyan değerinin altında c-skoru puanı almışlardır. Dini bilgilerini en çok **ailesinden** öğrendiğini belirten öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.70 ve sıra ortalamaları 621.67 puan, **Cami-Kur'an Kursu'ndan**

öğrendiğini beliten öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.70 ve sıra ortalamaları 639.08 puan, **medreseden** öğrendiğini beliten öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.30 ve sıra ortalamaları 623.06 puan, **okuldan** öğrendiğini beliten öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.40 ve sıra ortalamaları 616.83 puan, **kendi araştırmalarından** öğrendiğini beliten öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 8.35 ve sıra ortalamaları 696.42 puan ve **diğer** (cemaat, dernek, vakıf gibi) yerlerden aldıklarını belirten öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 7.85 ve sıra ortalamaları 701.04 puandır. Dini bilginin en çok öğrenildiği yer değişkeni açısından **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$\chi^2=3.560$, $p=0.614$].

Tablo 49. Dini Bilginin Öğrenildiği Yere Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Düzeylerine Dağılımları

Ahlaki Yargı	Dini bilgi	Hazırlık(N)	4.Sınıf(N)	Toplam(N)	(%)
Çok Düşük	Aile	141(%23.1)	118(%18.3)	259	32.5
	Cami-Kur'an Kursu	86(%14.1)	67(%10.4)	153	19.2
	Medrese	22(%3.6)	21(%3.3)	43	5.4
	Okul	95(%15.5)	205(%31.8)	300	37.7
	Kendi Araştırmaları	21(%3.4)	6(%0.9)	27	3.4
	Diğer	8(%1.3)	6(%0.9)	14	1.8
Düşük	Aile	57(%9.3)	36(%5.6)	93	30.3
	Cami-Kur'an Kursu	42(%6.9)	25(%3.9)	67	21.8
	Medrese	7(%1.1)	10(%1.6)	17	5.5
	Okul	51(%8.3)	60(%9.3)	111	36.2
	Kendi Araştırmaları	6(%1.0)	6(%0.9)	12	3.9
	Diğer	2(%0.3)	5(%0.8)	7	2.3
Orta	Aile	25(%4.1)	18(%2.8)	43	37.1
	Cami-Kur'an Kursu	12(%2.0)	13(%2.0)	25	21.6
	Medrese	4(%0.7)	3(%0.5)	7	6.0
	Okul	12(%2.0)	20(%3.1)	32	27.6
	Kendi Araştırmaları	1(%0.2)	6(%0.9)	7	6.0
	Diğer	0	2(%0.3)	2	1.7
Yüksek	Aile	8(%1.3)	2(%0.3)	10	27.8
	Cami-Kur'an Kursu	2(%0.3)	6(%0.9)	8	22.2
	Medrese	0	1(%0.2)	1	2.8
	Okul	8(%1.3)	4(%0.6)	12	33.3
	Kendi Araştırmaları	1(%0.2)	3(%0.5)	4	11.1
	Diğer	0	1(%0.2)	1	2.8
Toplam		611(%100)	644(%100)	1255	

Tablo. 49 incelendiğinde dini bilgilerini en çok ailesinden öğrendiğini belirten 259 (hazırlıkların 141'i=%23.1 ve 4. sınıfların 118'i=%18.3), Cami-Kur'an Kursu'ndan öğrendiğini belirten 153 (hazırlıkların 86'sı=%14.1 ve 4. sınıfların 67'si=%10.4), medreseden öğrendiğini belirten 43 (hazırlıkların 22'si=%3.6 ve 4. sınıfların 21'i=%3.3), okuldan öğrendiğini belirten 300 (hazırlıkların 95'i=%15.5 ve 4. sınıfların 205'i=%31.8), kendi araştırmalarından öğrendiğini belirten 27 (hazırlıkların 21'i=%3.4 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9) ve diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi) yerlerden öğrendiğini belirten 14 (hazırlıkların 8'i=%1.3 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **çok düşük düzeyde** yer almaktadır. Çok düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %32.5'i dini bilgilerini en çok ailesinden öğrendiğini belirtenlerden, %19.2'si Cami-Kur'an Kursu'ndan öğrendiğini belirtenlerden, %5.4'ü medreseden öğrendiğini belirtenlerden, %37.7'si okuldan öğrendiğini belirtenlerden, %3.4'ü kendi araştırmalarından öğrendiğini belirtenlerden ve %1.8'i diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi) yerlerden öğrendiğini belirtenlerden meydana gelmektedir.

Dini bilgilerini en çok ailesinden öğrendiğini belirten 93 (hazırlıkların 57'si=%9.3 ve 4. sınıfların 36'sı=%5.6), Cami-Kur'an Kursu'ndan öğrendiğini belirten 67 (hazırlıkların 42'si=%6.9 ve 4. sınıfların 25'i=%3.9), medreseden öğrendiğini belirten 17 (hazırlıkların 7'si=%1.1 ve 4. sınıfların 10'u=%1.6), okuldan öğrendiğini belirten 111 (hazırlıkların 51'i=%8.3 ve 4. sınıfların 60'ı=%9.3), kendi araştırmalarından öğrendiğini belirten 12 (hazırlıkların 6'sı=%1.0 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9) ve diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi) yerlerden öğrendiğini belirten 7 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 5'i=%0.8) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **düşük düzeyde** yer almaktadır. Düşük düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %30.3'ü dini bilgilerini en çok ailesinden öğrendiğini belirtenlerden, %21.8'i Cami-Kur'an Kursu'ndan öğrendiğini belirtenlerden, %5.5'i medreseden öğrendiğini belirtenlerden,

%36.2'si okuldan öğrendiğini belirtenlerden, %3.9'u kendi araştırmalarından öğrendiğini belirtenlerden ve %2.3'ü diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi) yerlerden öğrendiğini belirtenlerden meydana gelmektedir.

Dini bilgilerini en çok ailesinden öğrendiğini belirten 43 (hazırlıkların 25'i=%4.1 ve 4. sınıfların 18'i=%2.8), Cami-Kur'an Kursu'ndan öğrendiğini belirten 25 (hazırlıkların 12'si=%2.0 ve 4. sınıfların 13'ü=%2.0), medreseden öğrendiğini belirten 7 (hazırlıkların 4'ü=%0.7 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5), okuldan öğrendiğini belirten 32 (hazırlıkların 12'si=%2.0 ve 4. sınıfların 20'si=%3.1), kendi araştırmalarından öğrendiğini belirten 7 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9) ve diğer yerlerden (cemaat, dernek, vakıf gibi) öğrendiğini belirten 2 (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 2'si=%0.3) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **orta düzeyde** yer almaktadır. Orta düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %37.1'i dini bilgilerini en çok ailesinden öğrendiğini belirtenlerden, %21.6'sı Cami-Kur'an Kursu'ndan öğrendiğini belirtenlerden, %6.0'sı medreseden öğrendiğini belirtenlerden, %27.6'sı okuldan öğrendiğini belirtenlerden, %6.0'sı kendi araştırmalarından öğrendiğini belirtenlerden ve %1.7'si diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi) yerlerden öğrendiğini belirtenlerden meydana gelmektedir.

Dini bilgilerini en çok ailesinden öğrendiğini belirten 10 (hazırlıkların 8'i=%1.3 ve 4. sınıfların 2'si=%0.3), Cami-Kur'an Kursu'ndan öğrendiğini belirten 8 (hazırlıkların 2'si=%0.3 ve 4. sınıfların 6'sı=%0.9), medreseden öğrendiğini belirten 1 (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 1'i=%0.2), okuldan öğrendiğini belirten 12 (hazırlıkların 8'i=%1.3 ve 4. sınıfların 4'ü=%0.6), kendi araştırmalarından öğrendiğini belirten 4 (hazırlıkların 1'i=%0.2 ve 4. sınıfların 3'ü=%0.5) ve diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi) yerlerden öğrendiğini belirten 1 (hazırlıkların hiçbirisi ve 4. sınıfların 1'i=%0.2) öğrenci, ahlaki yargı yeteneği bakımından **yüksek düzeyde** yer almaktadır. Yüksek düzeyde yer alan bu öğrencilerin grup içindeki dağılımına baktığımızda %27.8'i dini bilgilerini en çok

ailesinden öğrendiğini belirtenlerden, %22.2'si Cami-Kur'an Kursu'ndan öğrendiğini belirtenlerden, %2.8'i medreseden öğrendiğini belirtenlerden, %33.3'ü okuldan öğrendiğini belirtenlerden, %11.1'i kendi araştırmalarından öğrendiğini belirtenlerden ve %2.8'i diğer (cemaat, dernek, vakıf gibi) yerlerden öğrendiğini belirtenlerden meydana gelmektedir.

3.3. Kimlik Statüleri ile Ahlaki Yargı Yargı Yeteneği Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

3.3.1. Kimlik Statüsü ile Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları Arasındaki İlişki

Tablo 50. Kimlik Statüleri ile Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyonu Analiz Sonuçları

	$\bar{x}$	ss	1	2	3	4	5
1 C-İndeksi	9.48	8.51	-----	-0.078**	0.005	-0.018	0.087**
2 İdeolojik Başarılı	35.94	5.75	-0.078**	-----	0.052	0.023	-0.414**
3 İdeolojik Moratoryum	33.84	5.78	0.005	0.052	-----	-0.013	-0.139**
4 İdeolojik İpotekli	26.00	6.65	-0.018	0.023	-0.013	-----	0.146**
5 İdeolojik Dağınık	16.88	6.14	0.087**	-0.414**	-0.139**	0.146**	-----

	$\bar{x}$	ss	1	2	3	4	5
1 C-İndeksi	9.48	8.51	-----	-0.039	0.019	-0.050	0.115**
2 Kişiler arası Başarılı	36.32	5.17	-0.039	-----	0.058*	0.090**	-0.419**
3 Kişilerarası Moratoryum	30.06	5.88	0.019	0.058*	-----	-0.046	-0.090**
4 Kişilerarası İpotekli	29.45	6.57	-0.050	0.090**	-0.046	-----	0.053
5 Kişilerarası Dağınık	19.02	6.27	0.115**	-0.419**	-0.090**	0.053	-----

*p < 0.05; **p < 0.01

Tablo. 50'ye bakıldığında ahlaki yargı yeteneği puanı (**C-İndeks**) ile **ideolojik başarılı** kimlik statüsü puanları ($r=-0.078$, $p<0.01$) arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. **C-İndeksi** ile **ideolojik moratoryum** ($r=0.005$, $p=0.848$) ve **ideolojik ipotekli** kimlik statüsü puanları ($r=-0.018$, $p=0.514$) arasında herhangi bir ilişki gözlemlenmemiştir. **C-İndeksi** ile **ideolojik dağınık** kimlik statüsü puanları ($r=0.087$, $p<0.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Ahlaki yargı yeteneği (**C-indeks**) puanı ile **kişiler arası başarılı** ($r=-0.039$, $p=0.164$), **moratoryum** ($r=0.019$, $p=0.507$) ve **ipotekli** kimlik statüsü puanları ($r=-0.050$, $p=0.076$) arasında herhangi bir ilişki gözlemlenmemiştir. **C-indeksi** ile **kişiler arası dağınık** kimlik statüsü puanları ($r=0.115$, $p<0.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

3.3.2. Ahlaki Yargılama Düzeyine Göre Öğrencilerin Kimlik Statüsü

Puanları

Tablo 51. Ahlaki Yargılama Düzeyine Göre Kimlik Statüsü Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Satatü	Ahlaki Yargı	(N)	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Orta.	F	p	Anlam Fark	
İdeolojik	Başarılı	Çok düş.	799	36.26	5.57	264.451	3	88.150			Tukey
		Düşük	307	35.42	6.15	41286.961	1255	32.898	2.680	0.046*	1-2
		Orta	116	35.63	6.04	41551.412	1258				1-4
		Yüksek	37	34.38	4.70						
	Moratoryum	Çok düş.	799	33.83	5.82	17.594	3	5.865			
		Düşük	307	33.75	5.82	41986.674	1255	33.456	0.175	0.913	
		Orta	116	33.93	5.64	42004.268	1258				---
		Yüksek	37	34.46	5.08						
	İpotekli	Çok düş.	799	26.14	6.51	68.095	3	22.698			
		Düşük	307	25.93	7.02	55522.898	1255	44.241	0.513	0.673	
		Orta	116	25.47	6.75	55590.993	1258				---
		Yüksek	37	25.27	6.12						
	Dağınık	Çok düş.	799	16.45	5.90	805.481	3	268.494			Tukey
		Düşük	307	17.11	6.23	46657.588	1255	37.177	7.222	0.000**	1-3
		Orta	116	18.17	6.61	47463.069	1258				1-4
		Yüksek	37	20.35	7.38						2-4
Kişiler Arası	Başarılı	Çok düş.	799	36.47	5.07	93.921	3	31.307			
		Düşük	307	36.07	5.35	33480.210	1255	26.677	1.174	0.319	
		Orta	116	36.37	5.40	33574.132	1258				---
		Yüksek	37	35.08	4.83						
	Moratoryum	Çok düş.	799	30.05	5.65	40.450	3	13.483			
		Düşük	307	29.89	6.21	43417.201	1255	34.595	0.390	0.760	
		Orta	116	30.58	6.73	43457.651	1258				---
		Yüksek	37	30.05	5.18						

İpotekli	Çok düş.	799	29.69	6.34	128.150	3	42.717			
	Düşük	307	29.07	7.06	54185.693	1255	43.176	0.989	0.397	
	Orta	116	28.92	7.10	54313.843	1258				---
	Yüksek	37	29.11	5.41						
Dağımk	Çok düş.	799	18.51	6.12	609.451	3	203.150			Tukey
	Düşük	307	19.83	6.49	48860.164	1255	38.932	5.218	0.001**	1-2
	Orta	116	19.79	6.13	49469.616	1258				
	Yüksek	37	20.89	7.02						

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 51'e bakıldığında **ideolojik kimlik** boyutunda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya ahlaki yargılama düzeyi **çok düşük** olan öğrenciler ($\bar{X}$ =36.26) sahipken, onları sırasıyla **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X}$ =35.63), **düşük** düzeyde olanlar ($\bar{X}$ =35.42) ve **yüksek** düzeyde olanlar ($\bar{X}$ =34.38) izlemektedir. Ahlaki yargılama düzeyine göre **ideolojik başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(3-1255)} = 2.680$, $p < 0.05$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, **çok düşük** ahlaki yargılama düzeyinde olan öğrencilerin, **düşük ve yüksek** düzeye sahip olanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.006$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

İdeolojik kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya ahlaki yargılama düzeyi **yüksek** olan öğrenciler ($\bar{X}$ =34.46) sahipken, onları sırasıyla **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X}$ =33.93), **çok düşük** düzeyde olanlar ($\bar{X}$ =33.83) ve **düşük** düzeyde olanlar ($\bar{X}$ =33.75) izlemektedir. Ahlaki yargılama düzeyine göre **ideolojik moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-1255)} = 0.175$, $p = 0.913$].

İdeolojik kimlik boyutunda, **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya ahlaki yargılama düzeyi **çok düşük** olan öğrenciler ($\bar{X}$ =26.14) sahipken, onları sırasıyla

düşük düzeyde olanlar ($\bar{X}=25.93$), **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X}=25.47$) ve **yüksek** düzeyde olanlar ($\bar{X}=25.27$) izlemektedir. Ahlaki yargılama düzeyine göre **ideolojik ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-1255)}=0.513$, $p=0.673$].

İdeolojik kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya ahlaki yargılama düzeyi **yüksek** olan öğrenciler ($\bar{X}=20.35$) sahipken, onları sırasıyla **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X}=18.17$), **düşük** düzeyde olanlar ($\bar{X}=17.11$) ve **çok düşük** düzeyde olanlar ($\bar{X}=16.45$) izlemektedir. Ahlaki yargılama düzeyine göre **ideolojik dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(3-1255)}=7.222$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, **yüksek** ahlaki yargılama düzeyinde olan öğrencilerin, **düşük ve çok düşük** düzeyde olanlardan, **orta** ahlaki yargılama düzeyinde olanların ise **çok düşük** düzeyde olanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.017$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Kişiler arası kimlik boyutunda, **başarılı** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya ahlaki yargılama düzeyi **çok düşük** olan öğrenciler ($\bar{X}=36.47$) sahipken onları sırasıyla **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X}=36.37$), **düşük** düzeyde olanlar ($\bar{X}=36.07$) ve **yüksek** düzeyde olanlar ($\bar{X}=35.08$) izlemektedir. Ahlaki yargılama düzeyine göre **kişiler arası başarılı** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-1255)}=1.174$, $p=0.319$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **moratoryum** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya ahlaki yargılama düzeyi **orta** olan öğrenciler ($\bar{X}=30.58$) sahipken, onları sırasıyla **yüksek** düzeyde olanlar ($\bar{X}=30.05$), **çok düşük** düzeyde olanlar ($\bar{X}=30.05$) ve

düşük düzeyde olanlar ($\bar{X}=29.89$) izlemektedir. Ahlaki yargılama düzeyine göre **kişiler arası moratoryum** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-1255)}= 0.390$, $p=0.760$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **ipotekli** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya ahlaki yargılama düzeyi **çok düşük** olan öğrenciler ($\bar{X}=29.69$) sahipken, onları sırasıyla **yüksek** düzeyde olanlar ($\bar{X}=29.11$), **düşük** düzeyde olanlar ($\bar{X}=29.07$) ve **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X}=28.92$) izlemektedir. Ahlaki yargılama düzeyine göre **kişiler arası ipotekli** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-1255)}= 0.989$, $p=0.397$].

Kişiler arası kimlik boyutunda, **dağınık** kimlik puanlarında en yüksek ortalamaya ahlaki yargılama düzeyi **yüksek** olan öğrenciler ($\bar{X}=20.89$) sahipken, onları sırasıyla **düşük** düzeyde olanlar ($\bar{X}=19.83$), **orta** düzeyde olanlar ($\bar{X}=19.79$) ve **çok düşük** düzeyde olanlar ($\bar{X}=18.51$) izlemektedir. Ahlaki yargılama düzeyine göre **kişiler arası dağınık** puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(3-1255)}= 5.218$, $p<0.01$]. Yapılan Post Hoc (**Tukey**) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı farkın, **çok düşük** ahlaki yargılama düzeyinde olan öğrencilerin, **düşük** düzeyde olanlardan ayrışmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.012$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.3.3. Kimlik Statülerine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları

Tablo 52. Kimlik Statülerine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Kimlik Statüsü	(N)	<, => Medyan	Medyan	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Farklılık
İdeolojik	Başarılı	132	55 77	5.45	554.65	3	10.49 8	0.015 *
	Moratoryum	756	380 456	6.75	633.59			
	İpotekli	140	63 77	6.15	602.92			
	Dağınık	231	124 107	7.30	677.71			
Kişiler Arası	Başarılı	113	50 63	6.30	587.60	3	7.595	0.055
	Moratoryum	758	384 374	6.80	641.16			
	İpotekli	198	85 113	5.75	579.79			
	Dağınık	190	103 87	7.45	663.03			

*p < 0.05; **p < 0.01

Tablo. 52’de görüleceği üzere **ideolojik kimlik** açısından **başarılı statüdeki** öğrencilerin 55’i, **moratoryum statüdekilerin** 380’i, **ipoteekli statüdekilerin** 63’ü ve **dağınık statüdekilerin** 124’ü örneklem grubunun medyan değerinin üzerinde c-skoru puanı alırken; **başarılı statüdeki** öğrencilerin 77’si, **moratoryum statüdekilerin** 456’sı, **ipoteekli statüdekilerin** 77’si ve **dağınık statüdekilerin** 107’si örneklem grubunun medyan değerinin altında c-skoru puanı almışlardır. **Başarılı statüdeki** öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 5.45 ve sıra ortalamaları 554.65 puan, **moratoryum statüdekilerin c-skoru** medyan değeri 6.75 ve sıra ortalamaları 633.59 puan, **ipoteekli statüdekilerin c-skoru** medyan değeri 6.15 ve sıra ortalamaları 602.92 puan ve **dağınık statüdekilerin c-skoru** medyan değeri 7.30 ve sıra ortalamaları 677.71 puandır. **İdeolojik** kimlik statüleri açısından **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [$\chi^2=10.498$, $p<0.05$]. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, **başarılı statüdeki** öğrencilerin

moratoryum ve dağınık statüdekilerden ayrışmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Kişiler arası kimlik açısından **başarılı statüdeki** öğrencilerin 50'si, **moratoryum statüdekilerin** 384'ü, **ipotecli statüdekilerin** 85'i ve **dağınık statüdekilerin** 103'ü örneklem grubunun medyan değerinin üzerinde c-skoru puanı alırken; **başarılı statüdeki** öğrencilerin 63'ü, **moratoryum statüdekilerin** 374'ü, **ipotecli statüdekilerin** 113'ü ve **dağınık statüdekilerin** 87'si örneklem grubunun medyan değerinin altında c-skoru puanı almışlardır. **Başarılı statüdeki** öğrencilerin **c-skoru** medyan değeri 6.30 ve sıra ortalamaları 587.60 puan, **moratoryum statüdekilerin c-skoru** medyan değeri 6.80 ve sıra ortalamaları 641.16 puan, **ipotecli statüdekilerin c-skoru** medyan değeri 5.75 ve sıra ortalamaları 579.79 puan ve **dağınık statüdekilerin c-skoru** medyan değeri 7.45 ve sıra ortalamaları 663.03 puandır. Kişiler arası kimlik statüleri açısından **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$\chi^2=7.595$, $p=0.055$].

3.4. Kimlik Statülerine Dair Tartışma ve Yorum

3.4.1. Öğrenim Düzeyine Göre Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 1'de *fakülteye yeni başlayan öğrenciler ile mezun durumdaki öğrencilerin kimlik statüsü puanlarının farklılaşacağı* (a) ve *mezun durumdaki 4. sınıf öğrencilerinin, kimlik edinme noktasında hazırlık sınıfı öğrencilerinden daha başarılı olacakları* (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre, kimliğin hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutlarında **başarılı kimlik** puanlarında sınıflar arası bir farklılık gözlemlenmezken hazırlık sınıfı öğrencilerinin **ipotecli ve moratoryum** kimlik puanları, mezun durumundaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. **Dağınık kimlik** puanlarında ise **kişiler arası** boyutta puanlar arasında herhangi bir

farklılık ortaya çıkmazken, **ideolojik** boyutta 4. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları, hazırlık sınıfı öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla *fakülteye yeni başlayan öğrenciler ile mezun durumdaki öğrencilerin kimlik statülerinin farklılaşacağı* şeklinde öne sürülen hipotez 1 (a)'nın desteklendiğini görmekteyiz.

Kimlik puanlarında görülen bu farklılaşmanın kimlik edinme noktasında hangi sınıfa bir avantaj sağladığı, başka bir ifadeyle kimlik edinme noktasında hangi sınıfın daha başarılı olduğunu anlamak için kimlik puanlarıyla beraber öğrencilerin kimlik statüsü gruplarına dağılımlarını da göz önüne almamız gerekmektedir. Buna göre kimlik kazanmayı temsil eden **başarılı kimlik** puanlarında, öğrenim düzeyine göre herhangi bir farklılaşma görülmemekle birlikte İlahiyat eğitimi alan grubun, hazırlık grubundaki öğrencilere göre bu statüde daha fazla oranda yer aldıklarına şahit olmaktadır. Çünkü **ideolojik** boyutta başarılı statüde yer alan (132) öğrencilerin %59.8'i 4. sınıf, %40.2'si hazırlık sınıfında yer almaktadır. Aynı şekilde **kişiler arası** boyutta başarılı statüde yer alan (113) öğrencilerin %65.5'i 4. sınıf, %34.5'i hazırlık sınıfında yer almaktadır. Ayrıca İlahiyat eğitimini tamamlayan grubun ideolojik boyutta %12.2'si, kişiler arası boyutta %11.5'i başarılı statüdeyken; İlahiyat eğitimine yeni başlayan grubun ideolojik boyutta %8.6'sı, kişiler arası boyutta %6.4'ü başarılı statüde yer almaktadır. Dolayısıyla İlahiyat eğitimini tamamlayan öğrencilerin, başarılı kimlik statüsünde daha fazla temsil edildiklerini söyleyebiliriz. Fakat bu noktada kesin bir karara varmak mümkün değildir. Çünkü öğrencilerin diğer statülere ilişkin puan ve dağılımlarının da göz önüne alınması gerekmektedir.

Kimlik edinme noktasında en olumsuz kimliği temsil eden **dağınık kimlik** puanlarına odaklandığımızda, **kişiler arası** boyutta sınıflar arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmezken **ideolojik** boyutta 4. sınıf öğrencilerin dağınık kimlik puanları, hazırlık öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumu, öğrencilerin kimlik statülerine ilişkin dağılımlarında da gözlemlemek mümkündür. Çünkü **ideolojik**

boyutta dağınık statüde yer alan (231) öğrencilerin %57.6'sı 4. sınıf, %42.4'ü hazırlık sınıfında yer almaktadır. **Kişiler arası** boyutta ise dağınık statüde yer alan (190) öğrencilerin %51.1'i 4. sınıf, %48.9'u hazırlık sınıfında yer almaktadır. Ayrıca İlahiyat eğitimini tamamlayan grubun ideolojik boyutta %20.6'sı, kişiler arası boyutta %15.0'ı dağınık statüdeyken, İlahiyat eğitimine yeni başlayan grubun ideolojik boyutta %16.0'sı, kişiler arası boyutta %15.2'si dağınık statüde yer almaktadır. Dolayısıyla İlahiyat eğitimini tamamlayan öğrencilerin, başarılı kimlik statüsünde olduğu gibi ideolojik dağınık kimlik statüsünde daha fazla temsil edildiklerini söyleyebiliriz.

Başarılı kimlikten sonraki olumlu kimliği temsil eden, başarılı kimliğin ön şartı olan ve geçiş kategorisinde yer alan **moratoryum kimlik** puanlarına baktığımızda hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta hazırlık sınıfı öğrencileri, mezun durumundaki öğrencilerden anlamlı derecede ayrılmakla beraber; bu statüde yer alan öğrencilerin dağılımlarına baktığımızda oranların birbirine çok yakın olduklarını hatta İlahiyat eğitimini tamamlayan gruptaki öğrencilerin temsil oranının daha fazla olduğunu müşahade etmekteyiz. Çünkü ideolojik boyutta moratoryum statüde yer alan (756) öğrencilerin %50.8'i 4. sınıf, %49.2'si hazırlık sınıfında yer almaktadır. Aynı şekilde kişiler arası boyutta moratoryum statüde yer alan (758) öğrencilerin %53.0'ü 4. sınıf, %47.0'si hazırlık sınıfında yer almaktadır. Ayrıca İlahiyat eğitimini tamamlayan grubun ideolojik boyutta %59.4'ü, kişiler arası boyutta %62.2'si moratoryum statüdeyken, İlahiyat eğitimine yeni başlayan grubun ideolojik boyutta %60.7'si, kişiler arası boyutta %58.1'ü moratoryum statüde yer almaktadır. Dolayısıyla İlahiyat eğitimine yeni başlayan ve tamamlama aşamasındaki öğrencilerin, en fazla bu statüde temsil edildiklerini ve statü dağılımlarının birbirine yakın olduklarını ancak hazırlık aşamasındaki öğrencilerin kimlik edinme noktasında daha fazla kararsızlık içerisinde olduklarını, puanlar arasındaki farktan gözlemek mümkündür.

Kimlik edinme noktasında dağınık kimlikten sonra en olumsuz kimlik olan ve geçiş kategorisini temsil eden **ipotekli kimlik** puanlarına baktığımızda hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta hazırlık sınıfı öğrencilerinin, mezun durumundaki öğrencilerden anlamlı derecede farklılaştıkları görülmektedir. Bu durumu öğrencilerin mevcut statülerinde de görmek mümkündür. Buna göre ideolojik boyutta ipotekli statüde yer alan (140) öğrencinin %35.7'si 4. sınıf, %64.3'ü hazırlık sınıfında yer almaktadır. Aynı şekilde kişiler arası boyutta ipotekli statüde yer alan (198) öğrencinin %36.9'u 4. sınıf, %63.1'i hazırlık sınıfında yer almaktadır. Bunun yanında İlahiyat eğitimini tamamlayan grubun, ideolojik boyutta %7.7'si kişiler arası boyutta %11.3'ü ipotekli statüdeyken; İlahiyat eğitimine yeni başlayan grubun ideolojik boyutta %14.7'si, kişiler arası boyutta %20.4'ü ipotekli statüde yer almaktadır. Dolayısıyla İlahiyat eğitimine yeni başlayan öğrencilerin, ipotekli kimlik statüsünde daha fazla temsil edildiklerini ve kimlik edinme noktasında çevrelerindeki insanlara daha fazla bağımlı olduklarını söyleyebiliriz.

Dört kimlik türünden alınan puanlar ve kimlik statülerine dağılımları göz önüne alındığında İlahiyat eğitimini tamamlayan öğrencilerin, kimliğe bağlanma noktasında ideolojik ve kişiler arası boyutta hem başkalarına olan bağılıklarının (ipotekli) hem de kararsızlıklarının (moratoryum) hazırlık öğrencilerinden daha düşük olduğu söylenebilir. Ancak bu farklılığın yönü başarılı kimlikten ziyade daha çok olumsuz kimliğe doğrudur. Çünkü bu öğrenciler, her ne kadar **başarılı** kimlik statüsünde diğerlerine göre daha çok temsil edilseler dahi, başarılı kimlik puanları olumlu yönde farklılaşmamış; tam tersine ideolojik boyutta başarılı kimlik puanları, hazırlık öğrencilerinden daha düşük çıkmıştır. Daha da önemlisi İlahiyat eğitimini tamamlayan öğrencilerin, ideolojik boyutta **dağınık kimlik statüsünde daha fazla temsil edildikleri ve dağınıklık puanlarının (ideolojik) İlahiyat eğitimine yeni başlayanlardan anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmüştür.** Dolayısıyla *mezun durumdaki 4. sınıf öğrencilerinin, kimlik edinme*

noktasında hazırlık sınıfı öğrencilerinden daha başarılı olacakları” şeklindeki hipotez 1 (b)’nin moratoryum ve ipotekli kimlik puanları açısından desteklendiği, başarılı ve dağınık kimlik açısından ise desteklenmediğini tespit etmekteyiz.

Eğitim düzeyi ile kimlik statülerine dair yapılan literatür taramasında, Görgülü (2019: 51), Güler (2019: 71), Akar (2012: 83) ve Eryüksel (1987: 69), sınıf düzeyinde herhangi bir farklılık tespit etmemişlerdir. Atak ise üniversite eğitimi alan ve almayan genç yetişkinlerin kimlik statüleri arasında, herhangi bir farklılık gözlemlememiştir (Atak, 2010: 161). Farklı ölçme araçları kullanan Dereboy ve arkadaşları, sınıf düzeyi yükseldikçe, olumsuz kimlik duygusu edinme puanının düştüğünü gözlemlemişlerdir (Dereboy ve Diğerleri, 1994: 64). Aynı şekilde Morsünbül üniversite eğitimi alanların, liseli öğrencilere göre kimlik edinme açısından farklı seçenekleri genişlemesine ve saplantılı araştırma noktasında, daha yüksek puan aldıklarını gözlemlemiştir (Morsünbül, 2013: 879-880). Atak (2005: 125) ise yetişkinliğe bağlanma arayışının, eğitimi tamamlayanlardan ziyade öğrenci grubunda, anlamlı derecede yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Balkaya ve Ceyhan, akademik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin kimlik duygusu puanlarının, diğerlerine göre anlamlı bir şekilde yüksek çıktığını gözlemlemişlerdir (Balkaya ve Ceyhan, 2007: 440). Akar, üniversite öğrencilerinin başarılı kimlik statüsü puanlarının en yüksek olduğunu, bunu sırası ile moratoryum, dağınık ve ipotekli kimlik statüsü puanlarının izlediğini saptamıştır (Akar, 2012: 60). Son olarak İmam Hatip Lisesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada Kula, okuldaki eğitimin öğrencilerin bir hayat felsefesi kazanmada önemli bir faktör olduğunu; din eğitimi ile hayat felsefesi geliştirmede zorluk yaşayanların azaldığını; din eğitiminin kişilik geliştirmeye olumlu etkiye sahip olduğunu ve bireyin kendisini tanımaya yönlendirme konusunda olumlu etkiye sahip olduğu tespit etmiştir (Kula,1986: 64-65).

Gençlerin kimlik statülerine dağılımlarına ilişkin farklı araştırmaların bulgularına baktığımızda Eryüksel, lise öğrencilerin en çok moratoryum kimlik statüsünde yer

aldıklarını gözlemlemiştir (Eryüksel, 1987: 67). Atak da üniversite eğitimi alan ve almayan genç yetişkinlerin kimlik statüleri arasında, en fazla gözlenen kimlik statüsünün moratoryum olduğunu ve araştırma grubunun tamamında en az görülen statünün dağınık kimlik statüsü olduğunu tespit etmiştir (Atak, 2010: 172). Demir ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin üç kimlik statüsüne ayrıldıklarını ve dağınık kimlik statüsüne ilişkin bulgulara rastlamadığını aktarmaktadır (Demir, 2009: 119). Aynı araştırmada Demir, başarılı kimlik statüsünün de en çok 4. sınıf öğrencilerinde (%50.3) görüldüğünü gözlemlemiştir (Demir, 2009: 101). Gönül ise yaptığı araştırmada üniversite mezunu 22-30 yaş aralığındaki bireylerin başarılı kimlik statüsünde olanların oranını %70, başarısız (dağınık) kimlik statüsünde olanların oranını %10.8, ipotekli kimlik düzeyinde olanların oranını %9.2 ve moratoryum kimlik statüsünde olanların oranını %10 olarak gözlemlemiştir (Gönül, 2008: 59).

Araştırmamızın bulguları ile diğer araştırmaları karşılaştırdığımızda Görgülü (2019), Güler (2019), Akar (2012) ve Eryüksel (1987)'in sınıf düzeyine göre, Atak (2010)'ın ise eğitim alıp almama durumuna göre farklılık görülmemesine dair tespitleri, araştırmamızın bulguları ile çelişmektedir. Çünkü araştırmamızda dağınık, ipotekli ve moratoryum kimlik puanlarında sınıflar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Dereboy ve arkadaşları (1994), Kula (1986), Atak (2005) ve Mosümbül (2013)'ün eğitim düzeyi; Balkaya ve Ceyhan (2007)'nin ise akademik başarı düzeyi yükseldikçe olumlu kimliğe bağlanmanın artıp, olumsuz kimlik emarelerinin azaldığına dair bulgular da araştırmamızın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Çalışmamızda her ne kadar mezun durumundaki öğrenciler, hazırlıklara göre başarılı kimlik statülerinde daha fazla yer alsalar dahi dağınık (ideolojik boyutta) kimlik puanları da hazırlık sınıfı öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek gözlemlenmiştir. Nitekim mezun durumundaki öğrencilerin, ideolojik boyutta %20.6'sı kişiler arası boyutta ise %15'i halihazırda dağınık kimlik statüsünde olduğu tespit edilmiştir. Başarılı

ve dağınık kimliğe dair bu bulgular, Demir (2009), Atak (2010) ve Gönül (2008)'ün, araştırma bulgularıyla da çelişmektedir. Çünkü bu çalışmalarda, başarılı kimlik statüsü en fazla gözlemlenen statü olmuş, dağınık kimlik statüsü ise ya hiç gözlemlenmemiş ya da en az gözlemlenen statü konumundadır.

Dağınık kimliğe dair gözlemlenen bu anlamsal farklılığın yanında göz önüne alınması gereken hususlardan biri de mezun ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin en yüksek puanı, başarılı kimlik statüsünden, daha sonra sırasıyla moratoryum, ipotekli ve dağınık kimlik statülerinden almalarıdır. Akar (2012)'in kimlik statüsü dağılımına ilişkin bulgularıyla örtüşen bu durum, hem hazırlıkların hem de mezun durumdaki öğrencilerin kimlik edinme noktasında önemli mesafe kat ettiklerini göstermektedir. Nitekim Eryüksel (1987) ve Atak (2010)'in bulgularıyla da örtüşen ve çoğunluğunun moratoryum statüde yer alması, bunu doğrulamaktadır. Çünkü bulgularımıza göre, hem hazırlık (ideolojik %60.7, kişiler arası %58.1) hem de mezun durumdaki öğrencilerin (ideolojik %59.4, kişiler arası %62.2) büyük bölümü, başarılı kimliğin ön şartı olan moratoryum statüsüne ulaşmışlardır.

Bu gerçekliğin yanında cevabı verilmesi gereken 2 temel soru bulunmaktadır: Birincisi İlahiyat eğitimi alan grubun, İlahiyat eğitimi almayan gruptan ipotekli ve moratoryum statülerinde niçin olumlu yönde ayrıştığıdır. Öncelikle eğitim alan grubun eğitim almayan gruptan ipotekli ve moratoryum kimlikte olumlu yönde farklılaşması, diğer araştırma bulgularıyla uyumlu olduğu gibi Erikson ve Marcia'nın öngörleriyle de uyumludur. Her ne kadar Erikson (1968; 2014), ipotekli kimlik kavramını kullanmasa da kimlik edinme noktasında başvurduğu temel iki kavram kriz ve bağlılıktır. Kimlik edinme noktasında kriz geçirmek ve bir kimliğe bağlanmak her genç için bir gelişim görevi olduğu halde, Marcia'ya göre (1966; 2001; 2006) kimi gençler, krizden kurtulmak için geçici bir kimliğe bağlanarak (ipotekli) krizden kurtulmaya çalışırlar. Ancak bu durum gerçeklikten uzak olduğu için genç birey, hayata tutunmak için eninde

sonunda gerçek bir kimliğe bağlanmak için kimlik arayışına (moratoryum) girer. Bir kimlik edinince de moratoryum sureci sona erer. Dolayısıyla İlahiyat eğitimini alan grubun geçirdiği yaşantılar nedeniyle başkalarına olan bağlılıklarının (ipotekli) ve kararsızlıklarının (moratoryum) azalması, din eğitimi surecinin kimlik edinme surecindeki olumlu tarafını yansıtmaktadır. Çünkü ipotekli kimliği terk etmek bağımsız, kendine has gerçek bir kimlik duygusu arayışını temsil ettiği gibi, kararsızlıktan kurtulma da gerçek bir kimliğe bağlanmayı temsil etmektedir.

Bu gerçekliğin yanında cevabı verilmesi gereken ikinci temel soru, İlahiyat eğitimi alan grubun, İlahiyat eğitimi almayan gruptan başarılı kimlikte farklılaşmadığı halde dağınık kimlik statüsünde, niçin olumsuz yönde farklılaştığıdır. Öncelikle başarılı kimlik puanları arasında anlamlı bir farklılık gzlemlenmezse de mevcut statü dağılımlarına baktığımızda, İlahiyat eğitimini alan grubun (ideolojik %12.2, kişiler arası %11.5), İlahiyat eğitimine yeni başlayan gruptan (ideolojik %8.6, kişiler arası %6.4) başarılı statüde daha fazla temsil edildiğini görmekteyiz. Anlamlı farklılığın gzlemlenmemesinin sebebi ise dağınık kimlik puanlarında görmek mümkündür. Çünkü İlahiyat eğitimini alan grup, dağınık kimlik puanlarında söz konusu eğitimi almayan gruptan anlamlı derecede olumsuz yönde farklılaşmıştır. Halbuki eğitim düzeyi ile kimliğe dair yapılan literatür araştırmaların hiçbirinde, eğitim seviyesi yükseldikçe başarısız kimliğin daha da arttığına dair ipuçları vermemektedir. Tam tersine dağınık, karasız veya bağımlı kimlik statülerinden, başarılı kimliğe doğru bir ilerleme söz konudur.

Bu durumu dindarlık algısıyla da ilişkilendirmek, yani dindarlık eğiliminin artmasıyla açıklamak mümkün değildir. Çünkü bir dine veya ideolojiye bağlanmak, Erikson'a göre (1958; 1968; 1993; 2003) kimliğin temel ltlerindendir. Yapılan farklı alan araştırmalarında bu durumu görmek mümkündür. Örneğin Ayten, kimlik dağınıklığı ile dindarlık arasında zıt yönde bir ilişki tespit etmiştir (Ayten, 2012: 114). Kartopu ve

Hacıkeleşoğlu (2016: 260), öznel dindarlık algısı arttıkça, kimlik duygusu puanının da arttığını saptamışlardır. Başka bir çalışmada ise, dindarlık ile başarılı ve ipotekli kimlik statüleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Hunsberger, Pratt ve Pancer, 2001: 378). Benzer şekilde Topuz (2013: 148), benlik saygısı ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Zaten, İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden öğrencilerin büyük bölümünün dindar ailelerden geldiği düşünülmektedir. Nitekim çalışma grubumuzdaki öğrencilerin %71.2'si (896 öğrenci) din eğitimi veren İmam Hatip Liselerinden gelmektedir. Dolayısıyla din eğitimi sürecinde yaşanan dağınıklığı, dindarlık eğiliminin artmasıyla ilişkilendirmek mantıklı bir gerekçe olarak görünmemektedir.

Bu durumu, bireyin olgunlaşmasıyla başka bir deyişle yaşının ilerlemesiyle açıklamak da mümkün değildir. Çünkü yaş düzeyine göre, araştırma grubunun başarılı ve dağınık kimlik puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık gözlemlenmediği Tablo. 12'de anlaşılmaktadır. İlahiyat eğitimini tamamlayan grubun okulu bitirme, mesleğe atanma, aile baskısı gibi problemlerle karşı karşıya oldukları dile getirilebilir. Fakat öğrenciler, asıl dağınıklığı kişiler arası ilişkilerden ziyade, ideolojik kimlik boyutunda yaşamaktadırlar. Nitekim kişiler arası alanda mezun durumundaki öğrencilerden 97'si dağınık kimlik statüsünde yer alırken, ideolojik boyutta 133 öğrenci dağınık statüde olduğu Tablo. 11'de görülmektedir. Dolayısıyla bu durumun temel sebebini, öğrencilerin İlahiyat eğitim sürecinde geçirdiği yaşantılara bağlamak daha anlamlı gelmektedir. Çünkü önemli sayıda öğrenci, İlahiyat eğitimini tamamladığı halde hala ideolojik anlamında dağınıklık yaşamaktadır.

Bu durumda şu tespiti yapmak mümkündür: Mezun durumundaki önemli sayıdaki öğrenci daha önceki bilgi ve tecrübeleri ile İlahiyatta öğrendiklerini anlamlandırma noktasında problem yaşamaktadır. Kimliğin bireyin geçmişi ile geleceği arasında kurulan bir köprü olduğu düşünüldüğünde, azımsanmayacak sayıdaki öğrenci, İlahiyat eğitimi

aldığı halde, geçmişten gelen kimliği bugüne taşıma noktasında dağınıklık yaşadığı gibi kendilerini geleceğe taşıyacak bilgi ve tecrübeyi kazandığına dair önemli kuşkular taşıdıkları söylenebilir. Erikson'un deyiimiyle *kendi bedeninde, kendi evinde hissetmek* (Erikson, 1968: 165), kimi öğrenciler açısından buhranlı bir hale gelmektedir. Burada sorulması gereken önemli bir soru daha var: Hangi öğrenciler dağınıklık yaşamaktadırlar? Bu sorunun cevabını ise ancak diğer değişkenlere dair bulguların yorumlanmasına görmek mümkün olabilmektedir.

3.4.2. Yaş Düzeyine Göre Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 3'te *öğrencilerin kimlik statüsü puanlarının, yaş değişkenine göre farklılaşacağı* (a) ve *kimlik kazanma noktasında 25 yaş üstü gruptaki öğrencilerin, 17-24 yaş grubundaki öğrencilerden daha başarılı olacakları* (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre hem **ideolojik** hem de **kişiler arası kimlik boyutunda başarılı** ve **dağınık** kimlik puanları, yaş gruplarına göre farklılaşmadığı halde, her iki boyutta 17-24 yaş grubundaki öğrencilerin **moratoryum** ve **ipotekli** kimlik puanları 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla kimlik kazanma noktasında *öğrencilerin kimlik statüsü puanlarını, yaş değişkenine göre farklılaşacağı* şeklinde öne sürülen hipotez 3 (a)'nın desteklendiğini gözlemlemekteyiz.

Kimlik puanlarında görülen bu ayrışmanın, kimlik edinme noktasında hangi yaş grubuna bir avantaj sağladığı diğer bir ifadeyle kimlik edinme noktasında hangi yaş grubunun daha başarılı olduğunu anlamak için kimlik puanlarıyla beraber öğrencilerin kimlik statüsü gruplarına dağılımlarını da göz önüne almamız gerekmektedir. Buna göre **başarılı** kimlik puanlarında yaş grupları açısından herhangi bir farklılaşma görülmemekle birlikte, yüksek yaş düzeyinde yer alan öğrencilerin hem ideolojik hem de kişiler arası alanda daha yüksek puan aldıklarını Tablo. 12'de görmekteyiz. Bu durumu, kimlik statülerine ilişkin dağılımda da görmek mümkündür. Nitekim 25 yaş ve üzerindeki

öğrenciler, ideolojik boyutta %13.6, kişiler arası boyutta ise %16.8 oranı ile en fazla başarılı kimlik statüsünde temsil edildiğini görmekteyiz. Fakat bu noktada kesin bir karara varmak mümkün değildir. Çünkü yaş grupları açısından diğer statülere ilişkin puan ve dağılımların da göz önüne alınması gerekmektedir.

En olumsuz statü olan **dağınık** kimlik puanlarına baktığımızda, hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta yaş grupları arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmezken yüksek yaş düzeyinde yer alan öğrencilerin, hem ideolojik hem de kişiler arası alanda daha yüksek puan aldıklarını görmekteyiz. Aynı durumu kimlik statülerine ilişkin dağılımda da görmek mümkündür. Çünkü 25 yaş üstündeki öğrencilerin ideolojik boyutta %12.6, kişiler arası boyutta ise %8.9 oranı ile başarılı kimlikten sonra en fazla dağınık kimlik statüsünde temsil edildiğini gözlemliyoruz.

Dağınık kimlikten sonra en olumsuz kimliği temsil eden ve başkalarının beklentileri doğrultusunda hareket ederek geçici bir rahatlamaı temsil eden **ipoteekli** kimlik puanlarına baktığımızda, hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin, 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek puan alarak farklılaştıklarını saptamaktayız. Nitekim 17-24 yaş aralığındaki öğrenciler ideolojik boyutta %95.7, kişiler arası boyutta ise %93.9 oranı ile sonra en fazla ipotekli kimlik statüsünde temsil edildiğini görmekteyiz. Dolayısıyla 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin kimlik edinme noktasında başkalarına olan bağlılıklarının daha yüksek olduğunu, aynı şekilde 25 yaş üzerindeki öğrencilerin de başkalarına olan bağlılıktan kurtularak gerçekçi bir kimliğe bağlanmaya yöneldiklerini müşahade etmekteyiz.

Kriz içerisinde bulunmayı ve kimlik arayışını temsil eden **moratoryum** kimlik puanlarına baktığımızda, hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta 17-24 yaş grubundaki öğrencilerin, 25 yaş üstündeki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek puan alarak farklılaştıklarını saptamaktayız. Bu durumu kimlik statülerine ilişkin dağılımda da görmek mümkündür. Çünkü 17-24 yaş aralığındaki öğrenciler ideolojik boyutta %92.1,

kişiler arası boyutta ise %91.4 oranı ile ipotekli kimlikten sonra en fazla moratoryum kimlik statüsünde temsil edildiğini gözlemlemekteyiz. Dolayısıyla 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerin kimlik edinme noktasında daha fazla arayış içerisinde olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum aynı zamanda 25 yaş üzerindeki öğrencilerin, kriz durumundan bir kimliğe bağlanmaya yöneldiklerini ortaya koymaktadır.

Dört kimlik türünden alınan puanlar ve kimlik statülerine dağılımları göz önüne alındığında 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerin kimliğe bağlanma noktasında ideolojik ve kişiler arası boyutta hem başkalarına olan bağlılıklarının (ipotekli) hem de kararsızlıklarının (moratoryum), 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerinden daha düşük olduğu söylenebilir. Bu nedenle farklılığın yönü, olumsuz kimlikten başarılı kimliğe doğrudur. Çünkü yüksek yaş grubunda yer alan öğrenciler, her ne kadar başarılı kimlik puanlarında farklılaşmasa bile en yüksek oranda başarılı statüde temsil edilmekte olup dağınık kimlik puanları açısından da farklılaşmamaktadırlar. Dolayısıyla *kimlik kazanma noktasında 25 yaş üstü gruptaki öğrencilerin, 17-24 yaş grubundaki öğrencilerden daha başarılı olacakları* şeklindeki hipotez 3 (b)'nin başarılı ve dağınık kimlik puanları açısından desteklenmediği halde moratoryum ve ipotekli kimlik puanları açısından desteklendiğini ve yüksek yaş düzeyindeki öğrencilerin başarılı kimliğe yöneldiklerini söyleyebiliriz.

Yaş düzeyi ile kimlik arasındaki anlamlılığa dair yapılan literatür taramasında, Dereboy ve arkadaşları (1994: 64), Süslü (2002: 50-54), Kaynak (2003: 50), Balkaya ve Ceyhan (2007: 439) kimlik duygusu ile yaş arasında herhangi bir farklılık tespit etmemiştir. Benzer şekilde Demir ve arkadaşları (2009: 234-235) kimlik bocalaması ile yaş arasında, Baş (2013: 92) kimliğe bağlanma stili ile yaş arasında, Pehlivan (2017: 91) ise kimlik statüleri ile yaş düzeyi arasında, herhangi bir farklılık tespit etmemiştir. Bununla birlikte Akar, yüksek yaş grubunda olanların (22 yaş ve üstü) büyük bölümünün dağınık ve ipotekli kimlik statüsünde olduğunu, yaşları küçük olanların (18-21 yaş)

büyük bölümünün ise moratoryum kimlik statüsünde olduğunu saptamıştır (Akar, 2012: 81). Morsünbül ve arkadaşları da yaşı artması ile birlikte başarılı kimlik statüsünde yer alan bireylerin azaldığını, dağınık kimlik statüsünde yer alan bireylerin arttığını gözlemlemişlerdir (Morsünbül ve Diğerleri, 2016: 150).

Yaş ile kimlik arasındaki bu ters yönlü tespitlerin aksine Arslan (2008: 92), yüksek yaş grubundaki ergenlerin, kimliğin keşfetme boyutunda puanlarının düşük yaş grubundaki ergenlerden anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Şahin (2009: 114), 18 yaş aralığındaki ergenlerin başarılı kimlik statüsü puanlarının, 16 yaşındakilerden olumlu yönde farklılaştığını gözlemlemiştir. Lewis de yaşı küçük olanların dağınık ve ipotekli kimlik puanlarının, daha yüksek olduğunu saptamıştır (Lewis, 2003: 170). Benzer şekilde Özcan ve Durukan (2011: 135), 14-20 yaş aralığındaki ergenlerde kimlik bocalamasının, en fazla 17 yaşında hissedildiğini ve bu yaştan sonra aşamalı bir şekilde kimlik bocalamasının azaldığını tespit etmiştir. Ayten ise ilk yetişkin dönemindeki bireylerin dağınık, moratoryum ve ipotekli kimlik puanlarının, ergenlere göre anlamlı derecede düşük olduğunu gözlemlemiştir (Ayten, 2012: 114). Aynı şekilde Köker (1997: 61), yetişkin ve genç yetişkinlerin kimlik duygusu puanlarının, ergenlerden daha düşük olduğunu saptamıştır.

Bu bulguları destekleyecek şekilde Akman, araştırmasında başarılı kimliğin yaşla birlikte arttığını ve diğer üç kimlik statüsünde ise yaşla birlikte bir azalma olduğunu saptamıştır (Akman, 2007: 86). İlhan ve Özdemir ise yaş ilerledikçe bireylerin hem başarılı hem de ipotekli kimlik statüsüne bağlanma eğilimlerinin, arttığını tespit etmişlerdir (İlhan ve Özdemir, 2012: 237). Kantarcıoğlu da 18 yaşındaki ergenlerin, kendilerinden küçük yaş gruplarına oranla başarılı statüye geçişlerinin, daha yüksek oranda olduğunu gözlemlemiştir (Kantarcıoğlu, 2004: 103). Son olarak Varan (1990: 150), yaşı artması ile birlikte, olumsuz kimlik statülerine sahip birey sayısında azalma, olumlu kimlik statülerine sahip birey sayısında ise artış olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmamızın bulguları ile diğer araştırmaları karşılaştırdığımızda Dereboy ve arkadaşları (1994), Süslü (2002), Kaynak (2003), Balkaya ve Ceyhan (2007)'in kimlik duygusu ile yaş arasında, Demir ve arkadaşları (2009)'in kimlik bocalaması ile yaş arasında, Baş (2013)'in kimliğe bağlanma stili ile yaş arasında, Pehlivan (2017)'in ise kimlik statüleri ile yaş düzeyi arasında herhangi bir farklılık görülmemesine dair bulgular, araştırmamızın bulguları ile uyumlu değildir. Çünkü araştırmamızda ipotekli ve moratoryum kimlik puanlarında yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış, yüksek yaş grubunda yer alan bireylerin kimlik edinme noktasında başarılı kimliğe odaklandıkları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde İlhan ve Özdemir (2012)'in, yaş ilerledikçe bireylerin ipotekli kimlik statüsüne bağlanma eğilimlerinin arttığına dair tespiti, Akar (2012)'in, yüksek yaş grubunda olanların (22 yaş ve üstü) daha çok dağınık ve ipotekli kimlik statüsünde yer aldığına dair tespiti ile Morsünbül ve arkadaşları (2016)'ın yaşın artması ile birlikte başarılı kimlik statüsünde yer alan birey sayısının azalıp dağınık kimlik statüsünde yer alan bireylerin sayısının arttığına dair bulgular da araştırmamızın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Bu tespitlerin yanında Varan (1990), Köker (1997) Lewis (2003), Kantarcıoğlu (2004), Akman (2007), Arslan (2008), Şahin (2009), Ayten (2012), Özcan ve Durukan (2011)'in yaşın artmasıyla kimlik kazanımının arttığına dair bulguları, araştırmamızın bulgularıyla uyumludur. Aynı şekilde İlhan ve Özdemir (2012)'in yaş ilerledikçe bireylerin başarılı kimlik statüsüne bağlanma eğilimlerinin arttığına dair tespiti de araştırmamızın bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Bu bulgular, aynı zamanda Erikson ve Marcia'nın kimlik gelişimine ilişkin varsayımlarıyla da örtüşmektedir. Çünkü Erikson ve Marcia'ya göre gençlik döneminde kriz yaşamak, yaşam döngüsünün doğal bir ürünüdür. Dolayısıyla 25 yıllarına denk gelen ilk yetişkinlik (Atak, 2005) döneminde kimlik duygusunun netleşmeye başlamasıyla birlikte, moratoryum (kimlik arayışı) kimlik puanlarının düşmesi beklenen bir durumdur.

Aynı durum, ipotekli kimlik açısından da geçerlidir. Çünkü kimlik duygusunun temel özelliği, çocukluktan gelen yaşantı ve roller içerisinde zamanla bağımsızlaşarak kendine has bir yapıya bürümeyi ifade etmesidir (Erikson, 1963; 1964; 1968). Dolayısıyla kimlik duygusunda bağımsızlaşmayla birlikte, bireyin hayatında başkalarının beklentileri doğrultusunda hareket etmeyi ifade eden ipotekli (bağımlı) kimlik puanlarının düşmesi beklenen bir durumdur. İpotekli ve moratoryum kimliğe dair bu bulgu ve tespitler, başarılı ve dağınık kimlik açısından da aynı yönde eğilim göstermesi varsayımlarımız arasındaydı. Nitekim kimlik statüleri ölçeğini geliştiren Adams ve Bennion (Adams, 1998), gelişimsel olarak yaşın artması ile birlikte başarılı kimlik statüsünde yer alan birey sayısında artış yaşandığını, kargaşalı kimlik statüsünde yer alan birey sayısında da ise azalma olduğunu, ayrıca başarılı kimlik statüsünün elde edilmesinin yaşla doğru orantılı olduğunu öne sürmektedir. Aslında bu durum, çalışmamızın başarılı kimlik boyutuna dair bulguları açısından da kısmen geçerlidir. Çünkü 25 yaş ve üzerindeki öğrencilerin, hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta en fazla başarılı kimlik statüsünde temsil edildiğini ve başarılı kimlik puanlarının da her iki kimlik boyutunda 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerden yüksek olduğunu müşahade etmekteyiz.

Bu önemli tespitin yanında beklentilerin dışına çıkan ve göz önüne alınması gereken diğer bir husus ise 25 yaş üzerindeki öğrencilerin dağınık kimlik puanlarının anlamlı seviyede olmasa dahi 17-24 yaş aralığındaki öğrencilerden yüksek olması ve bu öğrencilerin, başarılı kimlikten sonra en çok dağınık kimlik statülerinde yer almasıdır. Bu durumun muhtemel sebebini, yüksek yaş grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin dağınık kimlik statülerindeki dağılımlarda görmek mümkündür. Çünkü ideolojik boyutta 25 yaş üzeri grupta olup dağınık statüde yer alan 29 öğrenciden sadece 2'si (%0.3) hazırlık sınıfında yer alırken, 27'si (%4.2) 4. sınıfta yer almaktadır. Aynı şekilde kişiler arası boyutta 25 yaş üzeri grupta olup dağınık statüde yer alan 17 öğrenciden sadece 1'i

(%0.2) hazırlık sınıfında yer alırken, 16'sı (%2.5) 4. sınıfta yer almaktadır. Dolayısıyla yüksek yaş düzeyindeki öğrencilerin dağınık statü oranlarının ve buna bağlı olarak dağınık kimlik puanlarının daha yüksek gözlemlenmesinin sebebinin, bu öğrencilerin 4. sınıfta daha fazla sayıda temsil edilmelerinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu durumda şu tespiti yapmak mümkün görünmektedir: **İlahiyat eğitimi alan öğrencilerin dağınıklık yaşamaları, her iki yaş grubundaki öğrencilerde paralellik arz etmektedir.**

3.4.3. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 5'te *düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrencilerin kimlik statüsü puanlarının farklılaşacağı* (a) ve *düzenli bir işte çalışan öğrencilerin, kimlik edinme noktasında çalışmayan öğrencilerden daha başarılı olacakları* (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre kimliğin hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutlarında **moratoryum ve dağınık kimlik** puanlarında gruplar arasında bir farklılık gözlemlenmezken, ipotekli kimlik puanlarında ideolojik boyutta ve başarılı kimlik puanlarında ise kişiler arası boyutta, gruplar arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Dolayısıyla *düzenli bir işe sahip olan öğrenciler ile çalışmayan öğrencilerin kimlik statüsü puanlarının farklılaşacağı* şeklinde öne sürülen hipotez 5 (a)'nın desteklendiğini görmekteyiz.

Kimlik puanlarında görülen bu ayrışmanın, kimlik edinme noktasında hangi grup açısından olumlu emareler içerdiğini anlamak için kimlik puanlarının yanında öğrencilerin kimlik statüsü gruplarına dağılımlarını da göz önüne almamız gerekmektedir. Buna göre kimlik kazanmayı temsil eden **başarılı kimlik** puanlarında, ideolojik boyutta gruplar arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmemekle birlikte çalışan grubun en fazla bu statüde temsil edildiğini Tablo. 15'te, başarılı kimlik puanlarının yüksek olduğunu Tablo. 14'te görmek mümkündür. Zaten kişiler arası

boyutta, düzenli işte çalışan öğrencilerin başarılı kimlik puanları, farklılık seviyesinde yüksek gözlemlenmiş olup, bu öğrencilerin en yüksek temsiliyet oranını bu statüde yakaladıklarını görmekteyiz.

Dağınık kimlik puanları açısından yaklaştığımızda hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta çalışan öğrencilerin, çalışmayan öğrencilerden daha düşük puana sahip olduklarını ancak gruplar arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmediğini müşahade etmekteyiz. Bununla birlikte düzenli bir işe sahip olan öğrencilerin, kişiler arası kimlik boyutunda en düşük temsiliyet oranını %1.6, düzenli bir işte çalışmayan öğrencilerin ise en yüksek temsiliyet oranını %98.4 ile dağınık kimlik statüsünde temsil edildiklerini görmekteyiz. ideolojik boyutta ise çalışan öğrenciler, başarılı kimlikten sonra en fazla dağınık statüde temsil edilmişlerdir. Dolayısıyla çalışan öğrencilerin ideolojik boyuttan ziyade kişiler arası boyutta, kimlik edinme noktasında çalışmayan öğrencilerden daha avantajlı oldukları görülmektedir.

Moratoryum kimlik puanları açısından baktığımızda, hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta, gruplar arasında ayrışma olmamakla birlikte, çalışmayan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğunu Tablo. 14’de görmek mümkündür. Kimlik statülerine dağılımları açısından ele alındığında, ideolojik boyutta çalışan öğrencilerin, başarılı (%3.1) ve dağınık (%2.7) statülerden sonra %2.5 ile en fazla bu statüde temsil edildiğini Tablo. 15’te görmekteyiz. Kişiler arası boyutta ise çalışan öğrencilerin, başarılı kimlikle birlikte en yüksek oranı %2.7 ile bu statüde yakaladıklarını gözlemlemekteyiz. Dolayısıyla bir işte çalışma durumuna göre moratoryum kimlik puanlarının, başarılı kimlik puanları ile paralellik gösterdiğini, düzenli bir işte çalışan öğrencilerin kimlik edinme noktasında bu statüde temsiliyet oranının yüksekliğine rağmen kararsızlıklarının düştüğünü söyleyebiliriz.

İpotekli kimlik puanlarına baktığımızda, hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta düzenli bir işte çalışmayan öğrencilerin, en yüksek puan aldıklarını görmekteyiz.

Nitekim ideolojik boyutta çalışmayan öğrencilerin ipotekli kimlik puanları, çalışan öğrencilerden ayrılmıştır. Bu ayrışma, öğrencilerin mevcut statü dağılımlarında daha belirginleşmektedir. Çünkü çalışan öğrenciler, ideolojik boyutta en düşük temsiliyet oranını (%1.5), çalışmayanlar ise en yüksek temsiliyet oranını (%98.5) ipotekli statüde yakalamışlardır. Kişiler arası boyutta ayrışma görülmemekle birlikte çalışan grubun dağılık kimlikten sonra en düşük, çalışmayan grubun ise en yüksek oranı bu statüde yakaladıklarını görmekteyiz. Dolayısıyla düzenli bir işe sahip olan öğrencilerin, çalışmayan öğrencilere göre başkalarına olan bağlılıklarının azaldığını ve asıl farklılığın ideolojik boyutta olduğunu görmekteyiz.

Dört kimlik türünden alınan puanlar ve kimlik statülerine dağılımları göz önüne alındığında *düzenli bir işte çalışan öğrencilerin, kimlik edinme noktasında çalışmayan öğrencilerden daha başarılı olacakları*” şeklindeki hipotez 5 (b)’nin ipotekli kimlik puanları açısından ideolojik boyutta, başarılı kimlik açısından ise kişiler boyutta desteklendiğini, moratoryum ve dağılık kimlik puanları açısından ise herhangi bir boyutta desteklenmediğini gözlemlemekteyiz. Bu durumda şu tespiti yapmak mümkündür: **Düzenli bir işte çalışan öğrenciler, kimliğe bağlanma noktasında çalışmayan öğrencilerden olumlu yönde ayrılmaktadırlar.**

Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında Akar (2012: 88), bir işte çalışıp çalışmama durumları ile kimlik statüleri arasında herhangi bir farklılık tespit etmemiştir. Atak, çalışmayanların büyük çoğunluğunun kendilerini hem yetişkin gibi hem de değilmiş gibi, çalışanların büyük çoğunluğunun ise kendini yetişkin gibi hissettiklerini, dolayısıyla kimlik arayışının çalışmayan grubunda daha fazla olduğunu tespit etmiştir (Atak, 2005: 128). Eroğlu (2020: 59-60) ise okuyup çalışan ve çalışmayan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, kimlik keşfi ve olumsuz kararsızlık puanları açısından gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit etmezken, okuyup çalışan grubun kendine

odaklanma puanları açısından çalışmayan öğrenci grubundakilerden olumlu yönde farklılaştığını tespit etmiştir.

Akar (2012)'ın bir işte çalışıp çalışmama durumları ile kimlik statüleri arasında herhangi bir farklılık görülmemesine dair tespitleri, araştırmamızın bulguları ile çelişmektedir. Çünkü araştırmamızda ipotekli kimlik (ideolojik) ve başarılı kimlik (kişiler arası) puanlarında, gruplar arasında önemli ayrılıklar görülmüştür. Bunun yanında Atak (2005)'ın, kimlik arayışının çalışmayan grubunda daha fazla olduğuna dair tespiti, aynı şekilde Eroğlu (2020)'nin çalışan öğrencilerin, kendine odaklanma puanları açısından çalışmayan öğrenci grubundakilerden olumlu yönde farklılaştığına dair tespiti, araştırmamızın bulgularıyla uyumludur.

Kimliğin bir bileşeninin iş veya meslek olduğu göz önüne alındığında, düzenli bir işe sahip olmanın kimlik puanlarını olumlu yönde etkilemesi, Erikson'un kimlik gelişimine ilişkin varsayımlarıyla örtüşmektedir. Çünkü ona göre bireyin kendisini toplum içerisinde bir yere konumlandırmasının yolu, toplumsal rollere katılımdan geçmektedir. Dolayısıyla rollere katılım, başka bir ifadeyle sorumluluk üstlenme, kimlik duygusunda bağımsızlaşmayı beraberinde getirmektedir. Bunun için düzenli bir işte çalışıp, kimlik duygusunun bağımsızlaşmayla birlikte başkalarının beklentileri doğrultusunda hareket etmeyi ifade eden ipotekli (ideolojik) kimlik puanlarının düşmesi ve başarılı kimlik (kişiler arası) puanlarının yükselmesi beklenen bir durumdur.

İpotekli ve başarılı kimliğe dair bu bulgu ve tespitler, moratoryum kimlik puanları açısından da kısmen geçerlidir. Çünkü düzenli bir işte çalışanların moratoryum kimlik puanları, farklılaşmasa dahi hem ideolojik hem de kişiler arası alanda çalışmayanlara göre daha düşük olduğunu Tablo. 14'te görmekteyiz. Moratoryumun bir kriz durumu olduğu göz önüne alındığında, rol üstlenmenin krizi hafiflettiğini söyleyebiliriz. Bu önemli bulgularının yanında varsayımlarımızın dışına çıkan ve yorumlanması gereken önemli bir husus ise, düzenli bir işte çalışan öğrencilerin dağınık (ideolojik) kimlik

puanlarının anlamlı seviyede olmasa dahi çalışmayan öğrencilerden yüksek olması ve bu öğrencilerin, başarılı kimlikten sonra en çok dağınık kimlik statülerinde temsil edilmesidir. Bu durumun muhtemel sebebinin, düzenli bir işte çalışma durumuna göre öğrencilerin dağınık (ideolojik) kimlik statülerindeki dağılımlarda görmek mümkündür. Çünkü Tablo. 15’te de görüleceği üzere düzenli bir işte çalışan ve çalışmayan öğrencilerin dağınıklık oranı, 4. sınıf öğrencileri arasında daha fazladır. Bu durumda şu tespiti yapmak mümkün görünmektedir: **İlahiyat eğitimi alan öğrencilerin ideolojik kimlikte dağınıklık yaşamaları, düzenli bir işte çalışanlar ile çalışmayanlar arasında benzerlik arz etmektedir.**

3.4.4. Cinsiyete Göre Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve

Yorumlanması

Hipotez 7’de *öğrencilerinin kimlik statüsü puanlarının, cinsiyetlerine göre farklılaşmadıkları* ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** kimlik boyutunda, kızların **başarılı ve moratoryum** kimlik puan ortalamaları, erkeklerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde **kişiler arası** kimlik boyutunda, kızların **ipotekli** kimlik puan ortalamaları, erkeklerden anlamlı derecede yüksek gözlemlenmiştir. Ancak **dağınık** kimlik puanlarında ise erkeklerin, her iki kimlik boyutunda, kızlardan anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla kimliğe bağlanma noktasında, kız ve erkek öğrencilerin birbirinden ayrıştıklarını tespit etmiş bulunmaktayız. Bu durumda hipotez 7’nin desteklenmediğini söyleyebiliriz.

Kimlik puanlarında görülen bu farklılaşmada, kimlik edinme noktasında hangi cinsiyet grubunun daha başarılı olduğunu anlamak için kimlik puanlarıyla beraber öğrencilerin kimlik statüsü gruplarına dağılımlarını da göz önüne almamız gerekmektedir. Buna göre kimlik kazanmayı temsil eden **başarılı kimlik** puanlarında, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** alanda kız öğrencilerin, daha yüksek puan alarak

erkeklerden ayrıştıklarını gözlemlemekteyiz. Bu durumu, öğrencilerin kimlik statülerine ilişkin dağılımda da görmek mümkündür. İdeolojik kimlik boyutunda başarılı statüde yer alan öğrencilerin %66.4'ünü (87) kızlar, %33.6'sını (44) erkekler oluşturmaktadır. Aynı şekilde kişiler arası kimlik boyutunda başarılı statüde yer alan öğrencilerin %72.3'ünü (81) kızlar, %27.7'sini (31) erkekler oluşturmaktadır. Dolayısıyla başarılı kimlik statüsüne ulaşan öğrencilerin büyük bölümünü, kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Dağınık kimlik puanlarına baktığımızda, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta, erkeklerin anlamlı derecede yüksek puan aldıklarını gözlemlemekteyiz. Kişiler arası boyutta, dağınık statüde yer alan öğrencilerin oranı birbirine yakın olsa da ideolojik boyutta erkekler, kızlardan daha fazla oranda dağınık statüde (%52.8) yer edinmişlerdir. Bu durum, başarılı kimliğe dair bulguları teyit etmektedir. Çünkü başarılı kimlik puanının anlamlı derecede artması, dağınık kimlik puanının da azalmasını beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla başarılı kimlik puanları düşük olan erkeklerin, kimlik edinme noktasında daha fazla dağınıklık yaşadıkları görülmektedir.

İpotekli kimlik puanlarına baktığımızda, ideolojik boyutta puanlar arasında herhangi bir farklılık görülmediği halde, kişiler arası boyutta kızların anlamlı derecede yüksek puan alarak farklılaştığını gözlemlemekteyiz. Nitekim ideolojik boyutta ipotekli statüde yer alan öğrencilerin %65'i, kişiler arası alanda ise ipotekli statüdekilerin %72.3'ü kızlardan meydana gelmektedir. Dolayısıyla kızların kimlik edinme noktasında başkalarına olan bağlılıklarının daha yüksek olduğunu, bunun aksine erkeklerin ise başkalarına olan bağlılıklarının daha az olduğunu söyleyebiliriz.

Moratoryum kimlik puanlarına baktığımızda, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek puan alarak farklılaştıklarını gözlemlemekteyiz. Bu durumu, kimlik statülerine ilişkin dağılımda da görmek mümkündür. Çünkü moratoryum statüsü içerisinde yer alan öğrencilerin oranına baktığımızda, ideolojik boyutta %67.4, kişiler arası boyutta ise %61.8'i kızlardan

oluşmaktadır. Dolayısıyla kız öğrencilerin kimlik edinme noktasında daha fazla kararsızlık yaşadığını, kimlik krizini daha derin hissettiklerini ve bu noktada arayış içerisinde olduklarını söylemek mümkündür. Erkek öğrencilerin ise başarılı kimlik puanlarının daha düşük ve dağınık kimlik puanlarının ise daha yüksek olduğu göz önüne alındığında, moratoryum kimliğe dair bu durum, onlarda kimlik arayışı ile birlikte kimlik karmaşasının arttığını söyleyebiliriz. Dört kimlik türünden alınan puanlar ve kimlik statülerine dağılımları göz önüne alındığında, kişiler arası alanda başkalarına bağlı olmalarına (ipotekli) rağmen kız öğrencilerin kimliği kazanma noktasında hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta erkeklerden olumlu yönde farklılaştıkları sonucunu çıkarabiliriz.

Cinsiyet ile kimlik arasındaki bağa ilişkin yapılan literatür taramasında, Dereboy ve arkadaşları (1994: 64), Köker (1997: 63), Süslü (2002: 57) Kaynak (2003: 45), Balkaya ve Ceyhan (2007: 438), Kesebir ve arkadaşları (2011: 106), kimlik duygusu edinme puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Varan (1990: 149), Demir (2009: 58), Ayten (2012: 111), Akar (2012: 79), Boynueğri (2018: 49) ve Güler (2019: 69) cinsiyet ile kimlik statüleri arasında herhangi bir farklılaşma tespit etmemişlerdir. Demir ve arkadaşları (2009: 234-235) ise cinsiyet ile kimlik bocalaması, Yıldız ve Çapar (2010: 114) da cinsiyet ile benlik saygısı arasında, herhangi bir farklılık gözlemlememişlerdir. Diğer taraftan Arslan (2008: 87), kimliğin keşfetme boyutunda cinsiyetler arasında herhangi bir fark görmezken, kararlılık boyutunda kızların puanlarının erkeklerden anlamlı şekilde farklılaştığını gözlemlemiş, kimlik duygusu kazanımı açısından da kızların erkeklerden olumlu yönde farklılaştığını tespit etmiştir. Arı ise kişisel, sosyal ve genel uyum puanları arasında cinsiyete göre herhangi bir farklılık gözlemlemezken, erkeklerin atılganlık puanlarının kızlardan anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir (Arı, 1999: 107-112).

Ergin, kızların erkeklere göre daha fazla deneme/kendine odaklanma özelliğine sahip olduklarını betimlemiştir (Ergin, 2015: 73-74). Gültekin (Gültekin, 2001: 235), kızların kendisini diğer bireylere açma puanının, erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek çıktığını tespit etmiştir. İmamoğlu kızların, erkeklerden daha fazla kişiler arası bağlılık kurma arzusunda olduklarını saptamıştır (İmamoğlu, 2008: 232). Kartopu, kızların kimlik duygusu puanlarını, erkeklerin kimlik duygusu puanlarından anlamlı derecede yüksek bulmuştur (Kartopu, 2016: 495).

Berg ve Erling, kızların daha çok moratoryum, erkeklerin ise daha çok dağınık kimlik statüsünde yer aldıklarını gözlemlemişlerdir (Berg ve Erling, 2005: 391). Bununla birlikte Eryüksel, ipotekli kimlik statüde daha çok kızların yer aldıklarını tespit etmiştir (Eryüksel, 1987: 70). Görgülü ise başarılı ve moratoryum kimliğinin daha çok kızlarda, ipotekli ve dağınık kimliğinin ise erkeklerde daha çok görüldüğünü tespit etmiştir (Görgülü, 2019: 51).

Ergin (2015: 78-79), ipotekli ve moratoryum kimlik puanlarında erkeklerin, başarılı kimlik puanlarında ise kızların daha yüksek puan alarak farklılaştıklarını gözlemlemiştir. Akman (2007: 84), ipotekli kimlik puanlarında kızların, moratoryum kimlik puanlarında ise erkeklerin daha yüksek puan alarak farklılaştıklarını gözlemlemiştir. Morsünbül ve arkadaşları, ipotekli ve başarılı kimlik puanlarında kızların, moratoryum ve dağınık kimlik puanlarında ise erkeklerin daha yüksek puan alarak farklılaştıklarını gözlemlemişlerdir (Morsünbül ve Diğerleri, 2016: 150). Baş (2013: 82), moratoryum, ipotekli ve dağınık kimlik puanlarında erkeklerin daha yüksek puan alarak farklılaştıklarını gözlemlemiştir. Şahin (2009: 111), kızların kararsız kimlik statüsü puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu gözlemlemiştir. İlhan ve Özdemir (2012: 236), erkeklerin dağınık kimlik puanlarının, kızlardan anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Lewis (2003: 173), kişiler arası boyutta erkeklerin dağınık ve ipotekli kimlik puanlarının, başarılı kimlikte ise kızların

puanlarının anlamlı derecede daha yüksek çıktığını gözlemlemiştir. Son olarak Gündoğdu ve Zeren (1999: 61) ile Oral (2012: 57), kızların dağınık kimlik puanlarının erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmamızın bulguları ile diğer araştırmaları karşılaştırdığımızda, Dereboy ve arkadaşları (1994), Köker (1997), Süslü (2002) Kaynak (2003), Balkaya ve Ceyhan (2007), Kesebir ve arkadaşları (2011)'nın kimlik duygusu ile cinsiyet arasında, Varan (1990), Demir (2009), Ayten (2012), Akar (2012), Boynueğri (2018) ve Güler (2019)'in kimlik statüleri ile cinsiyet arasında, Demir ve arkadaşları (2009)'nın kimlik bocalaması ile cinsiyet arasında, Yıldız ve Çapar (2010)'ın ise benlik saygısı ile cinsiyet arasında herhangi bir farklılık görülmemesine dair bulguları, araştırmamızın tespitleri ile uyumlu değildir. Aynı şekilde Arslan (2008)'in kimliğin keşfetme boyutunda, Arı (1999)'nın ise kişisel uyum, sosyal uyum ve genel uyum puanları arasında cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmediğine dair tespitleri, araştırmamızın bulgularıyla örtüşmemektedir. Çünkü araştırmamızda başarılı, dağınık, ipotekli ve moratoryum kimlik puanlarında, cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Cinsiyet ile kimliğe dair yapılan farklı çalışmalardan farklılık seviyesine ulaşan bulgular ile araştırmamızın bulgularının genel olarak benzer olduklarını ve kız öğrencilerin, kimliğe bağlanma noktasında erkeklerden ayrıştıklarını, daha başarılı olduklarını müşahade etmekteyiz. Bu durumu, her kimlik statüsü için ayrı ayrı ele almak mümkündür. Başarılı kimlik açısından erkeklerin puanlarının daha yüksek düzeyde yordayan herhangi bir çalışma olmadığı halde, Ergin (2015), Morsünbül ve arkadaşları (2016)'nın kızların başarılı kimlik statülerinde daha yüksek puan alarak farklılaştıkları yönündeki tespitleri, araştırmamızın bulgularıyla uyumludur. Görgülü (2019)'nın, kızların erkeklere göre başarılı kimlikte daha fazla yer almalarına dair tespiti de bulgularımızla uyumludur. Benzer şekilde Arslan (2008) ve Kartopu (2016)'nın kimlik duygusu kazanımı açısından kızların, erkeklerden olumlu yönde farklılaştığına dair

bulguları; Gültekin (2001)'in kız öğrencilerin toplam kendisini diğer bireylere açma puanının, erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek çıktığına dair bulgusu ve İmamoğlu (2008)'un kızların, erkeklerden daha fazla kişiler arası bağlılık kurma arzusunda olduklarına dair tespiti, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Dağınık kimlik açısından konuyu ele aldığımızda bulgular, başarılı kimliğin tam tersini ortaya koymaktadır. Çünkü kızların dağınık kimlik puanlarını daha yüksek düzeyde yordayan Gündoğdu ve Zeren (1999) ile Oral (2012)'in çalışmaları bulgularımızla örtüşmezken; Lewis (2003), İlhan ve Özdemir (2012), Baş (2013), Morsünbül ve arkadaşları (2016)'nın erkeklerin dağınık kimlik puanlarında daha yüksek puan alarak farklılaştıkları yönündeki tespitleri, araştırmamızın bulgularıyla uyumludur. Benzer şekilde Berg ve Erling (2005)'in erkeklerin daha çok dağınık kimlik statüsünde yer aldıklarına dair tespitleri ile Görgülü (2019)'ün dağınık kimliğin kızlara göre erkeklerde daha çok görüldüğüne dair tespiti de, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

İpotekli kimlik açısından konuyu ele aldığımızda Baş (2013), Lewis (2003) ve Ergin (2015)'in, ipotekli kimlik puanlarında erkeklerin, daha yüksek puan alarak farklılaştığına dair bulgusu, araştırmamızın bulgularıyla örtüşmemektedir. Aynı şekilde Görgülü (2019)'nün erkeklerin ipotekli kimlik statüsünde kızlara oranla daha çok yer aldığına dair bulgusu da gözlemlerimizle uyumlu değildir. Diğer taraftan Akman (2007), Morsünbül ve arkadaşları (2016)'ın ipotekli kimlik puanlarında, kızların daha yüksek puan alarak farklılaştığına dair bulgusu, araştırmamızın bulgularıyla uyumludur. Aynı durum, Eryüksel (1987)'in kızların ipotekli statüde daha çok yer aldıklarına dair tespiti için de geçerlidir.

Moratoryum kimlik açısından konuyu ele aldığımızda, Akman (2007), Baş (2013), Ergin (2015), Morsünbül ve arkadaşları (2016)'ın moratoryum kimlik puanlarında erkeklerin daha yüksek puan alarak farklılaştığına dair bulgusu,

araştırmamızın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bununla birlikte Şahin (2009)'ın kızların moratoryum kimlik statüsü puanlarının, erkeklerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğuna dair tespiti, araştırmamızın bulgularıyla uyumludur. Aynı şekilde Berg ve Erling (2005)'in kızların daha çok moratoryum statüde yer aldıklarına dair gözlemleri ile Görgülü (2019)'nün başarılı ve moratoryum kimliğinin daha çok kızlarda görüldüğüne dair tespiti ve Ergin (2015)'in kızların erkeklere göre daha fazla deneme/kendine odaklanma özelliğine sahip olduklarına dair tespiti, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve literatürdeki diğer çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, kimliğe bağlanma noktasında kız ve erkeklerin birbirinden ayrıştıkları ve kızların genel olarak daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz. Peki neden? Öncelikle Erikson'a göre, gençlik döneminde bir kimlik rolüne bağlanmak, hem erkekler hem de kızlar açısından temel gelişim görevi olarak görülmektedir. Nitekim çalışmamızda da hem kızların hem de erkeklerin büyük bölümünün moratoryum statüde yer aldıkları ve en yüksek puanı başarılı kimlik puanlarından aldıkları göz önüne alındığında, her iki grubun da kimlik edinmeye odaklandığını söyleyebiliriz. Bununla birlikte gruplar arasındaki farklılaşmalardan da görüleceği üzere erkeklerin, kızlara oranla, olumsuz kimlik emarelerini daha fazla yansıttıklarını gözlemlemekteyiz. Dolayısıyla asıl ortaya konulması gereken erkeklerin niçin dağınıklık yaşadıklarıdır.

Kızların ergenlik dönemine erkeklerden 1-2 yıl daha önce girmesi (Erden ve Akman, 2003: 52), bu durumun bir sebebi olarak görülebilir. Çünkü 1-2 yıllık süre zarfında birey, farklı seçenekleri araştırmak suretiyle kimlik duygusu için daha fazla içsel yatırım yapabilmektedir. Bu durumda, erkeklerin daha fazla dağınıklık yaşamalarının sebebini, tecrübe eksikliğine bağlamak mümkündür. Ülkemizde erkeklerin evlenme yaşının daha yüksek olması da bu durumu teyit etmektedir. Nitekim Erikson, toplumun genç bireye kimliğini oluşturması için yeterince zaman tanımamasını, olumsuz kimliğin

ortaya çıkmasının sebeplerinden biri olarak görmektedir (Erikson, 1964; 1968; 2014). Dolayısıyla erkeklerin tecrübe eksikliğine bağlı olarak sahip olduğu bilgi birikimini örgütleyip bir kimlik rolüne bağlanması için daha çok zamana ihtiyaçları olabilir. Bu durum, aynı zamanda kızların başarılı ve moratoryum kimlik puanlarında farklılaşmalarının sebebi olarak görülebilir.

Toplumun kız ve erkeklere farklı rol ve görevler biçmesi veya onlara farklı şekilde yaklaşması, kız ve erkeklerin kimlik puanlarında farklılaşmalarının diğer bir sebebi olarak görülebilir. Örneğin toplumumuzda gençlik döneminde, erkeklere daha fazla müsamaha gösterilirken, kızlar üzerindeki anne baba denetimi artabilmektedir. Dolayısıyla araştırmamızda bağımlı (kimlik) puanlarında kızların daha yüksek (kişiler arası) puan alarak ayrışmaları, bağımsızlaşma yolunda daraltılmış bir yaşama sahip olmalarından kaynaklanabilir. Dolayısıyla dindar veya muhafazakar ailelerde, kızlar üzerindeki anne baba denetiminin daha fazla olduğu göz önüne alındığında, çalışma grubumuzdaki kız öğrencilerin bağımsızlaşma noktasında erkeklere göre dezavantajlı bir konumda olduklarını düşünebiliriz. Ancak anne baba denetiminin olmayışı veya eksik olmasının, bireyi başarılı kimliğe götürebileceğini söylemek mümkün değildir. Örneğin çalışmamızda parçalanmış aile tipindeki öğrencilerde olduğu gibi, anne baba eksikliği veya onlara olan bağlılığın azalması başarılı kimlikten ziyade, dağınık kimliğin işareti olabilmektedir. Dolayısıyla anne baba denetiminin olmaması veya eksik olması da, kimlik duygusunda olumsuz öğelerin yerleşmesine sebep olabilmektedir. Nitekim Yenihayat, üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada anne kabulü ve baba denetiminin, başarılı kimlik statüsü ile ilişkili olduğunu gözlemlemiştir (Yenihayat, 2011: 89).

Erkeklerin aile içerisinde daha fazla özgür olması, kimliğe dair farklı seçenekleri araştırma noktasında kendisine bir avantaj sağlayabilmektedir. Ancak birey, günlük hayatta sadece olumlu yaşantıları tecrübe etmez. Çünkü istenmeyen yaşantılar da kimlik

edinme sürecinde bireyin yaşamına girer. Dolayısıyla bağımsızlaşmayla beraber yaşanan olumsuz tecrübeler, bireyin dağınıklık yaşamasına sebep olabilmektedir. Ayrıca Tablo. 17’de görüleceği üzere 4. sınıftaki kız öğrencilerin ipotekli (bağımlı) statü oranının, hazırlık sınıfındakilere göre oldukça düşük olduğunu göz önüne aldığımızda, kızların da bağımlı statüden zaman içerisinde uzaklaştığını görebilmek mümkündür. Bununla birlikte, ideolojik boyutta 4. sınıftaki kızların hazırlık sınıfındakilere oranla dağınık statüde daha fazla temsil edildikleri göz önüne alındığında, bağımsızlaşmayla birlikte kızlarda da dağınık kimlik emarelerinin ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Bu durum, aynı zamanda 4. sınıfların ideolojik boyutta dağınık kimlik puanlarının daha yüksek gözlemlenmesinin bir başka sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle **İlahiyat eğitimi tamamlayan öğrencilerde görülen ideolojik dağınıklık, erkeklerde daha baskın olmakla birlikte, kızlar açısından da kısmen geçerlidir.**

3.4.5. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Kimlik Statüsü Puanlarının

Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 9’da *öğrencilerinin kimlik statüsü puanlarının, sosyo ekonomi değişkenine göre farklılaşacağı* (a) ve *sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilerden kimlik kazanma noktasında daha başarılı olacakları* (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre, **ideolojik** kimlik boyutunda **başarılı, moratoryum** ve **ipotekli kimlik** puanları sosyo ekonomik duruma göre farklılaşmadığı halde, sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin **dağınık** kimlik puanları, sosyo ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde **kişiler arası** kimlik boyutunda **başarılı** ve **ipotekli kimlik** puanları sosyo ekonomik duruma göre farklılaşmadığı halde, sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin **moratoryum** ve **dağınık** kimlik puanları, durumu orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla kimliğe bağlanma

noktasında sosyo ekonomik durumlarına göre öğrencilerin, birbirinden ayrıştıklarını tespit etmiş bulunmaktayız. Bu durumda hipotez 9 (a)'nın desteklendiğini söyleyebiliriz.

Kimlik puanlarında görülen bu farklılaşmada, kimlik edinme noktasında hangi sosyo ekonomik durumdaki grubun daha başarılı olduğunu anlamak için kimlik puanlarıyla beraber öğrencilerin kimlik statüsü gruplarına dağılımlarını da göz önüne almamız gerekmektedir. Buna göre **başarılı kimlik** puanlarında, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** alanda en düşük puanı, sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrenciler almıştır. Başarılı kimlik puanları arasındaki fark anlamlı seviyede olmasa dahi sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrenciler, Tablo. 19'da görüleceği üzere hem ideolojik hem de kişiler arası alanda en yüksek temsiliyet oranını, başarılı kimlik statüsünde yakalamışlardır. Dolayısıyla sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin kimlik edinme noktasında, başarılı kimliğe daha fazla odaklandıkları görülmektedir.

Dağınık kimlik puanlarına baktığımızda, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta, sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin en yüksek puan alarak, ideolojik boyutta orta gelir seviyedeki öğrencilerden, kişiler arası alanda ise yüksek ve orta gelir seviyedeki öğrencilerden anlamlı derecede farklılaştıklarını gözlemlemekteyiz. Nitekim bu öğrencilerin hem ideolojik hem de kişiler arası alanda en yüksek seviyedeki temsiliyeti, dağınık statüde yakaladıklarını Tablo. 19'da gözlemlemek mümkündür. Bunun aksine yüksek ve orta gelir durumundaki öğrenciler, en düşük seviyedeki temsiliyeti dağınık statüde yakalamışlardır. Bu durum, başarılı kimliğe dair bulguları teyit etmektedir. Çünkü başarılı kimlik puanının anlamlı derecede artması, dağınık kimlik puanının da azalmasını beraber getirmektedir. Dolayısıyla sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin, kimlik edinme noktasında daha fazla dağınıklık yaşadıkları görülmektedir.

Moratoryum kimlik puanlarına baktığımızda, hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta en yüksek puanı, sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin aldıklarını

gözlemlemekteyiz. İdeolojik boyutta puanlar arasında herhangi bir farklılık görülmediği halde, kişiler arası alanda düşük sosyo ekonomik durumdaki öğrencilerin, diğer iki gruptan anlamlı derecede farklılaştıklarını gözlemlemekteyiz. Moratoryum'un kimlik arayışıyla birlikte kriz geçirme ve kararsızlık içerisinde olmayı temsil etmesi nedeniyle, bu statüdeki bireylerin önemli özelliklerinden biri de psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmemeleridir (Marcia, 1966; 2002b; 2006). Dolayısıyla sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin, daha fazla bunalım geçirdiklerini söyleyebiliriz.

İpotekli kimlik puanlarına baktığımızda hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta puanlar arasında herhangi bir farklılık görülmediği halde, her iki boyutta en düşük puanı, sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin aldıklarını gözlemlemekteyiz. Ayrıca sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin, her iki kimlik boyutunda başarılı kimlikten sonra en fazla ipotekli statüde temsil edildiklerini görmek mümkündür. Dolayısıyla sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin, diğerlerine oranla başkalarına olan bağlılıklarının daha az olduğunu söyleyebiliriz.

Dört kimlik türünden alınan puanlar ve kimlik statülerine dağılımları göz önüne alındığında, sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin, kimliğe bağlanma noktasında **ideolojik ve kişiler arası** boyutta orta ve yüksek gelir grubundaki öğrencilerden farklı eğilim gösterdiğini gözlemlemekteyiz. Çünkü bu öğrencilerin, kimliğe bağlanma noktasında diğerlerine göre kararsızlıklarının (moraryum) ve özellikle de dağınıklıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla “*sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilerden kimlik kazanma noktasında daha başarılı olacakları*” şeklindeki hipotez 9 (b)'nin desteklendiğini gözlemlemiş bulunmaktayız.

Sosyo ekonomik durum ile kimliği ele alan çalışmalara baktığımızda Güler, sosyo ekonomik durum ile kimlik statüleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemlemiştir (Güler, 2019: 74). Benzer şekilde Kesebir ve arkadaşları sosyo ekonomik

düzeyin, kimlik bocalaması yaşayanlar ile yaşamayanlar arasında farklılaşmadığını tespit etmişlerdir (Kesebir ve Diğerleri, 2011: 106). Bu gözlemlerin aksine Kula (2001: 153) ve Balkaya (2005: 108) sosyo ekonomik düzey yükseldikçe, kimlik duygusundan alınan puanların da yükseldiğini gözlemlemişlerdir. Benzer şekilde Kaynak, sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, kimlik duygusunu kazanma noktasında daha az problem yaşadıklarını, sosyo ekonomik düzeyi düşük olanların ise kimlik duygusu kazanmada daha fazla problem yaşadığını gözlemlemiştir (Kaynak, 2003: 50). Varan da olumlu kimlik statülerinin sosyo ekonomik durumu yüksek olan okul öğrencilerinde daha fazla oranda temsil edildiğini gözlemlemiştir (Varan, 1990: 151). Akman ise ailede ekonomik problemlerin var olması durumunda, moratoryum kimlik puanlarının düştüğünü gözlemlenmiştir (Akman, 2007: 86). Bu tespitleri destekleyecek şekilde Özcan ve Durukan (2011: 136), aileleri düşük gelire sahip olan ergenlerin, orta ve yüksek gelire sahip olanlardan daha çok kimlik bocalaması yaşadığını gözlemlemişlerdir. Benzer şekilde Demir (2010: 63), ailenin gelir düzeyinin benlik saygısı ve kendilik farkındalığı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gözlemlemiştir. Son olarak Yıldız ve Çapar (2010: 114), sosyo ekonomik düzeyi orta ve yüksek düzeyde olanların benlik saygılarının, düşük olanlardan olumlu yönde farklılaştığını tespit etmişlerdir.

Araştırmamızın bulguları ile diğer araştırmaları karşılaştırdığımızda Kula (2001), Varan (1990), Kaynak (2003), Balkaya (2005) Demir (2010), Yıldız ve Çapar (2010), Özcan ve Durukan (2011)'ın sosyo ekonomik düzeyin kimliği olumlu yönde etkilediğine dair tespitler, araştırmamızın sonuçları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte Akman (2007)'in ailede ekonomik problemlerin yaşanması ile moratoryum kimlik puanlarının düştüğüne dair tespiti, bulgularımızla çelişmektedir. Çünkü araştırmamızda sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin, moratoryum puanları (kişiler arası) orta ve yüksek gelir grubundaki öğrencilerden anlamlı derecede farklılaşmıştır. Dolayısıyla az sayıdaki çalışmanın aksine, araştırmalar genel olarak kimliğin ekonomik düzeye göre

farklılaştığını ve sosyo ekonomik durumun yükselmesinin başarılı kimliği; düşmesinin ise dağınık kimliği etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bu durumda artık farklılığın sebeplerini, irdelemek gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, düşük sosyo ekonomiye sahip olan öğrenciler, kimlik edinme konusunda niçin dağınık ve karasız kimlik puanlarında farklılaşmaktadır? Sorusuna cevap aranmalıdır. Erikson’a göre (1963; 1964; 1968), kimlik duygusunun önündeki en büyük engel, bireyin geçirdiği olumsuz deneyimlerdir. Dolayısıyla bireyin çocukluktan itibaren olumsuz yaşantı ve öğeleri tecrübe etmesi, kimlik karmaşasını tetiklemektedir. Bu minvalde toplumsallaşma süreci içerisinde, maddi veya manevi ihtiyaçların karşılanması, bireyin kimlik duygusunu olumlu etkilediği gibi bu ihtiyaçların yeterince karşılanmaması durumunda ise bireyin kimlik dağınıklığı yaşamasına sebebiyet verir. İşte bu noktada bireyin, çocukluktan itibaren maddi ihtiyaçlarını karşılayacak bir ailede yetişmesi kimlik gelişimi açısından son derece önemlidir.

Sosyo ekonomik durumun iyi olması genç bireye, akranlarıyla birlikte daha fazla vakit geçirme fırsatı sunduğu gibi ona farklı nitelikteki spor, sanat ve kültürel etkinliklere katılma fırsatı vererek başarılı kimlik için gerekli yaşamsal sermayeyi depolamasını sağlar. Oysaki sosyo ekonomik açıdan sınırlı olanaklara sahip olmak, çoğu bireyi bu yaşantılardan mahrum bırakmakta, onları bazen çocukluktan itibaren bir işte çalışmak zorunda bırakabilmektedir. Böylece sosyo ekonomik açıdan sınırlandırılmak, genç bireyi yaşamsal bazı aktivitelerden alıkoyduğu gibi, ona gücünün üzerinde sorumluluk yüklemek suretiyle dağınıklığını daha da derinleştirebilmektedir. Dolayısıyla düşük sosyo ekonomik durumun, bireyin gelişimindeki olumsuz etkisi gençlik döneminde çok daha belirgin bir hale gelebilmektedir.

Maddi imkansızlıklar nedeniyle yeterli bir kimlik sermayesi oluşturmada sıkıntı çeken birey, kendi yaşantısı ile toplumsal roller arasındaki dengesizliği görüp, dağınıklığı tecrübe ettikçe, kimlik duygusu edinme süreci de uzayabilmektedir.

Dolayısıyla düşük sosyo ekonomik duruma sahip olan öğrencilerin, kararsız (moratoryum) kimlik puanlarının anlamlı derecede yüksek olmasının sebebini, onların kimlik duygusunda yaşadıkları karmaşa ve dağınıklığa bağlamak makul bir sebep olarak görülebilir. Çünkü Tablo. 18’de görüldüğü üzere, bu öğrencilerin kararsızlık puanlarıyla birlikte, dağınık kimlik puanları yükselmekte, başarılı kimlik puanları düşmektedir. Başka bir ifadeyle, kimlik duygusunda hissedilen uyumsuzluk, bireyin kararsızlığını tetikleyebilmektedir. Nitekim Marcia’ya göre (1966; 2002b; 2006) psikolojik açıdan kendilerini kötü hisseden iki statü, moratoryum ve dağınık statüsüdür. Sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin, bu iki statü özelliklerini daha baskın yaşadıkları için kimlik bunalımını, daha derin ve daha uzun sürede tecrübe ettiklerini söylemek mümkündür. Nitekim çalışmamızda düşük sosyo ekonomik duruma sahip olup, başarılı statüde temsil edilenlerin oranı 4. sınıf öğrencilerinden ziyade, hazırlık öğrencilerinde daha yüksektir. Dağınık statüde temsil edilen öğrencilerin oranı ise hazırlık sınıfından ziyade, 4. sınıftaki öğrencilerde daha yüksektir. **Bu durum, aynı zamanda 4. sınıf öğrencilerinin kimlik dağınıklığını daha fazla yaşamalarının sebeplerinden birini oluşturmaktadır.**

3.4.6. Aile Tipine Göre Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve

Yorumlanması

Hipotez 11’de *öğrencilerinin kimlik statüsü puanlarının, aile tipine göre farklılaşacağı (a) ve parçalanmış aile tipine sahip olan öğrencilerin, kimlik kazanma noktasında diğerlerinden olumsuz yönde farklılaşacağı (b) ileri sürülmüştü.* Elde edilen bulgulara göre, **ideolojik** kimlik boyutunda **başarılı, moratoryum ve dağınık kimlik** puanları aile tipine göre farklılaşmadığı halde, parçalanmış aile tipine sahip olan öğrencilerin **ipotekli** kimlik puanları, çekirdek aile tipine sahip öğrencilerden anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Benzer şekilde **kişiler arası** kimlik boyutunda, **başarılı ve moratoryum kimlik** puanları aile tipine göre farklılaşmadığı halde, parçalanmış aile

tipine sahip olan öğrencilerin **ipotekli** kimlik puanları, geniş aile tipine sahip olan öğrencilerden anlamlı derecede düşük; **dağınık** kimlik puanları ise hem geniş hem de çekirdek aile tipindeki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek gözlemlenmiştir. Dolayısıyla kimliğe bağlanma noktasında aile tipine göre, öğrencilerin birbirinden ayrıştıklarını, tespit etmiş bulunmaktayız. Bu durumda hipotez 11 (a)'nın desteklendiğini söyleyebiliriz.

İkinci hipotezi değerlendirmek için kimlik puanlarıyla beraber öğrencilerin kimlik statüsü gruplarına dağılımlarını da göz önüne almamız gerekmektedir. Buna göre **başarılı kimlik** puanlarında, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** alanda en düşük puanı, parçalanmış aile tipindeki öğrenciler alırken diğer iki gruptaki öğrencilerin puanları birbirine oldukça yakındır. Başarılı kimlik puanları arasındaki fark anlamlı seviyede olmasa dahi parçalanmış aile tipindeki öğrenciler, ipotekli kimlikten (ideolojik) sonra en düşük temsiliyet oranını başarılı kimlikte yakalamışlardır. Dolayısıyla parçalanmış aileye sahip olan öğrencilerin, başarılı kimliğe ulaşma noktasında daha başarısız oldukları görülmektedir.

Dağınık kimlik puanlarına baktığımızda, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta parçalanmış aile tipindeki öğrencilerin, en yüksek puan aldıkları ve kişiler arası alanda diğer iki gruptan ayrıştıkları görülmektedir. Nitekim bu öğrencilerin hem ideolojik hem de kişiler arası alanda en yüksek seviyedeki temsiliyeti dağınık statüde yakaladıklarını Tablo. 21'de gözlemek mümkündür. Başarılı kimliğe dair bulguları teyit eden bu durum, parçalanmış aile tipine sahip öğrencilerin kimlik edinme noktasında, daha fazla dağınıklık yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

İpotekli kimlik puanlarına baktığımızda, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta parçalanmış aile tipindeki öğrencilerin, en düşük puan alarak ayrıştıklarını gözlemlemekteyiz. Nitekim parçalanmış aile tipindeki öğrenciler en düşük temsiliyet oranına, ipotekli kimlik statüsünde ulaşmışlardır. Dolayısıyla parçalanmış aileye sahip

olan öğrencilerin, başkalarına olan bağlılıklarının oldukça düşük seviyede seyrettiğini söyleyebiliriz.

Moratoryum kimlik puanlarına baktığımızda, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta aile tipine göre puanlar, birbirine oldukça yakın seyretmektedir. Dört kimlik türünden alınan puanlar ve kimlik statülerine dağılımları göz önüne alındığında parçalanmış aile tipindeki öğrencilerin, kimliğe bağlanma noktasında **ideolojik ve kişiler arası** boyutta geniş ve çekirdek tipindeki öğrencilerden farklı eğilim gösterdiğini gözlemlemekteyiz. Çünkü bu öğrencilerin, kimliğe bağlanma noktasında diğerlerine göre bağlılıklarının (ipotekli) oldukça düşük, fakat dağınıklıklarının ise oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla *“parçalanmış aile tipine sahip olan öğrencilerin, kimlik kazanma noktasında diğerlerinden olumsuz yönde farklılaşacağı”* şeklindeki hipotez 11 (b)’nin desteklendiğini gözlemlemiş bulunmaktayız.

Yapılan literatür taramasında, tespit edebildiğimiz kadar aile tipi ile kimliği ele alan üç çalışma mevcuttur. Buna göre Balkaya (2005: 106), Özcan ve Durukan (2011: 136) aile tipi ile kimlik duygusu arasında, Akar (2012: 85) ise aile tipi ile kimlik statüleri ile arasında herhangi bir farklılık gözlemlememişlerdir. Bunun yanında Gündoğdu ve Zeren (1999: 60-61), ailesinin yanında yaşayan öğrencilerin başarılı kimlik puan ortalamalarının, yurttan kalan öğrencilerin başarılı puanlarından; yurttan kalan öğrencilerin ise dağınık kimlik puanlarının, ailesinin yanında yaşayanların dağınık kimlik puanlarından, anlamlı derecede yüksek çıktığını gözlenmiştir. Şahin ve Sürücü (2011: 1325-1326), ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerin başarılı ve ipotekli kimlik puanlarının; yetiştirme yurdunda kalanların ise moratoryum ve dağınık kimlik puanlarının, anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Ergin (2015: 79), ailesi ile birlikte yaşayanların ipotekli kimlik statüsü puanlarının; aileden ayrı yaşayanların ise başarılı kimlik statüsü puanlarının, daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Kartopu (2015: 160) ise anne babasıyla birlikte yaşayanların öz yeterlilik puanlarının, babası vefat

eden öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır. Son olarak Bilen (2013: 89), kimlik duygusunda sorun yaşayan üniversite öğrencilerinin, babaları tarafından daha fazla ihmal edilmiş, babalarıyla ilişkilerinde daha az ilgi görmüş bireyler oldukları tespit etmiştir.

Araştırmamızın bulguları ile diğer araştırmaları karşılaştırdığımızda, aile tipi ile kimlik arasında herhangi bir çalışma tespit etmeyen Balkaya (2005), Akar (2012), Özcan ve Durukan (2011)'in bulguları araştırmamızın tespitleriyle uyumlu değildir. Aynı şekilde Ergin (2015)'in ailesinden ayrı yaşayanların, başarılı kimlik statusü puanlarının daha yüksek olduğuna dair tespiti de gözlemlerimizle uyumlu değildir. Ancak Gündoğdu ve Zeren (1999)'in başarılı ve dağınık kimliğe dair bulguları, Şahin ve Sürücü (2011)'ün başarılı, ipotekli ve dağınık kimliğe dair bulguları ve Ergin (2015)'in ipotekli kimliğe dair bulguları, araştırmamızın sonuçları ile uyumludur. Kartopu (2015)'nin babası vefat eden öğrencilerin öz yeterliliklerinin; Bilen (2013)'in ise babalarıyla olumsuz ilişkiye sahip olanların kimlik duygularının daha düşük olduğuna dair bulgusu da, araştırmamızın bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Sonuç olarak bir aileye sahip olmak veya aileyle birlikte yaşamak, kimliğin önemli bir belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. O halde parçalanmış aileye sahip öğrencilerin, farklı yöne evrilmesinin sebeplerinin tartışılması gerekir.

Bunu, Erikson'un "bağlılık" kavramına yüklediği anlamda bulmak mümkündür. Bağlılık, genç bireyin çocukluktan edindiği yaşantılar yoluyla gençlik döneminde yaşadığı kriz içerisinde kendisine has bir kimlik edinmeyi ifade eder. Başka bir ifadeyle bağlılık, kimlik duygusu ile kimlik karmaşasının bir arada yaşandığı gençlik döneminde, bireyin krizi çözerek nasıl bir rolde yaşamak istediğine özgür iradesi ile karar vermesini ifade eder (Erikson, 1963; 1964; 1968; 2014). Erikson'a göre bağlılığın kökenini, bebeklikten itibaren çevre ile kurulan özdeşim ve geçirilen yaşantılar oluşturmaktadır. Örneğin yaşamın ilk döneminde, birey anne ve çevresine muhtaç olduğu için onlara

güvenmek, onlara bağlanmak suretiyle kimlik duygusunu yaşatır. Bu duygu, farklı yaşantılar içerisinde anlam bularak gençlik döneminde bağımsızlaşır. Dolayısıyla bağlılık, başkalarına bağımlılıktan, kendi iradesine bağlanmaya doğru evrilen bir süreci ifade etmektedir. İşte bu noktada, bireyin bebeklik döneminden itibaren bağlanabileceği anne ve babaya sahip olması, kimlik duygusu açısından son derece önemlidir.

Anne veya babadan mahrum olmak ya da onların eksikliğini yaşamak, bağlılık zincirindeki halkalardaki kopukluğa işaret etmektedir. Çünkü kimlik statüleri açısından bağımlı (ipotekli) puanların düşük olması, kimlik kazanımı açısından olumlu bir işaret olsa da, parçalanmış aile tipindeki bireyler açısından tam tersi bir durum söz konusu olabilmektedir. Çünkü araştırmamızda parçalanmış aile tipindeki öğrencilerin bağımlı (ipotekli) kimlik puanlarının, hem ideolojik hem de kişiler arası alanda anlamlı derecede düşük çıktığı halde, başarılı kimlik puanları yükselmemiştir. Tam tersine dağınık kimlik puanları (kişiler arası boyut) anlamlı derecede yüksek gözlemlenmiştir (bkz., Tablo. 20).

Bu durum, bağlılık duygusundaki kopukluğun, olumsuz kimlik emarelerinin oluşmasına sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Akar (2012: 75)'ın başarılı kimlik puanının güvenli bağlanma stilini, dağınık kimlik puanının ise korkulu bağlanma stilini pozitif yönde yordadığı şeklindeki tespiti de, bu durumu desteklemektedir. Ancak burada dağınık kimlik puanlarından ziyade, asıl tartışılması gereken husus, parçalanmış aile tipindeki öğrencilerin, bağımlı (ipotekli) kimlik puanlarının çok düşük seviyede olmasıdır. Marcia'ya göre bağımlı (ipotekli) kimlik rolüne bağlanmak, bireye zihinsel anlamda geçici bir rahatlama sağlamaktadır. Bunun için kimlik bunalımı sürecinde, gençlerin ilk önce başkalarına bağlılığa (ipotekli), daha sonra kimlik arayışına (moratoryum) ve en sonunda başarılı kimliğe geçiş yapmaları beklenmektedir (Marcia, 2002a: 202). Bununla birlikte parçalanmış aile tipindeki öğrencilerin, Tablo. 21'de görüleceği üzere ipotekli statü temsil oranının oldukça düşük, dağınık statü oranının ise çok yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu durumdaki bireylerin, çevrelerinde

kendilerini geçici olarak rahatlatacakları uygun bağıllık rollerinden, mahrum oldukları ileri sürülebilir.

Bağıllık duygusundaki bu boşluk nedeniyle kimlik duygusu için yeterli bir bilgi birikimine sahip olamayan genç birey, toplumun kendisine sunduğu rol ve görevleri üstlenmede sıkıntı çekebilmektedir. Bağıllık duygusunda hissedilen bu eksiklik, bireyin kendisini olumsuz etkilediği gibi kişiler arası ilişkilerini de etkileyebilmektedir. Zaten çalışmamızda kimlik dağınıklığının ideolojik boyuttan ziyade, kişiler arası alanda farklılaşması da bu durumu teyit edici niteliktedir. Dolayısıyla anne babadan mahrum olmak veya onların eksikliğini yaşamak, genç bireyin kişiler arası ilişkilerinde karmaşa yaşamasına buna bağlı olarak uygun bir kimlik rolü geliştirmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim araştırmamızın bulguları, bu karmaşanın zamanla arttığını ortaya koymaktadır. Çünkü çalışmamızda kişiler arası kimlik boyutunda hazırlık sınıfında olup parçalanmış aileye sahip olan 16 öğrenciden 5'i (%31.2), dağınık statüde yer alırken; dördüncü sınıfta parçalanmış aile tipine sahip olan 10 öğrenciden 5'i (%50) dağınık statüde yer almaktadır. Dolayısıyla **araştırmamızda din eğitimi sürecinde artan kimlik karmaşasının (kişiler arası) bir sebebi de, parçalanmış aile tipine sahip öğrencilerin yaşadığı dağınıklıktan kaynaklanmaktadır.**

3.4.7. Bölüm Memnuniyeti ve İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre

Kimlik Statüsü Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 13'te *öğrencilerinin kimlik statüsü puanlarının, okudukları bölümden memnun olma durumlarına göre farklılaşacağı* (a) ve *okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin, kimlik edinme noktasında olumlu yönde farklılaşacakları* (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre, okuduğu bölümden memnun olma durumuna göre **başarılı, ipotekli ve dağınık** kimlik puanlarında hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta, **moratoryum** kimlik puanlarında ise **ideolojik** boyutta gruplar arasındaki önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Dolayısıyla kimliğe bağlanma noktasında okuduğu

bölümden memnun olma durumuna göre öğrencilerin birbirinden ayrıştıklarını, tespit etmiş bulunmaktayız. Bu durumda hipotez 13 (a)'nın desteklendiğini söyleyebiliriz.

Kimlik puanlarında görülen bu farklılaşmada kimlik edinme noktasında hangi grubun farklılaşarak başarılı kimliğe odaklandığını anlamak için, kimlik puanlarıyla beraber kimlik statülerine dağılımlarını da göz önüne almamız gerekmektedir. Buna göre **başarılı kimlik** puanlarında, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** alanda en yüksek puanı, okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin alarak farklılaştıklarını gözlemlemekteyiz. Nitekim Tablo. 23'te görüleceği üzere okuduğu bölümden memnun olan öğrenciler, ideolojik alanda en yüksek temsiliyet oranını, başarılı kimlik statüsünde yakalamışlardır. Kişiler arası alanda da ipotekli statüden sonra en yüksek temsiliyet oranını, başarılı kimlik statüsünde yakalamışlardır. Dolayısıyla okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin, kimlik edinme noktasında başarılı kimliğe daha fazla eğilim gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Dağınık kimlik puanlarına baktığımızda, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta, okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin en düşük puan alarak, diğerlerinden farklılaştıklarını gözlemlemekteyiz. Nitekim bu öğrenciler, hem ideolojik hem de kişiler arası alanda en düşük seviyedeki temsiliyet oranını, dağınık statüde yakaladıklarını Tablo. 23'te gözlemlemek mümkündür. Dolayısıyla okuduğu bölümden memnun olmayan ve kısmen memnun olan öğrencilerin, kimlik edinme noktasında daha fazla dağınıklık yaşadıkları görülmektedir.

İpotekli kimlik puanlarına baktığımızda hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta en düşük puanı, okuduğu bölümden memnun olmayan öğrencilerin alarak farklılaştıklarını gözlemlemekteyiz. Nitekim statü dağılımlarına baktığımızda bu gruptaki öğrencilerin ideolojik boyutta %3.6, kişiler arası boyutta ise %2.0 ile çok düşük oranda ipotekli statüde yer aldıklarını gözlemlemekteyiz. Dolayısıyla okuduğu bölümden

memnun olmayan öğrencilerin, diğerlerine oranla başkalarına olan bağılılıklarının daha az olduğunu söyleyebiliriz.

Moratoryum kimlik puanlarına baktığımızda, hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta en yüksek puanı, okuduğu bölümden kısmen memnun olan öğrencilerin aldıklarını ve ideolojik moratoryum puanlarının diğer iki gruptan anlamlı derecede yüksek olduğunu gözlemlemekteyiz. Bu gruptaki öğrenciler dağınık kimlikten sonraki en yüksek temsiliyeti, ideolojik boyutta % 29.2, kişiler arası boyutta %29.4 oranı ile bu statüde yakalamışlardır. Dolayısıyla okuduğu bölümden memnun olma ile olmama arasında kararsız olan öğrenciler, kararsız statüyü en iyi şekilde temsil ettiğini gözlemlemekteyiz.

Dört kimlik türünden alınan puanlar ve kimlik statülerine dağılımları göz önüne alındığında, okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin, kimliğe bağlanma noktasında diğer gruptaki öğrencilerden farklı eğilim gösterdiğini gözlemlemekteyiz. Çünkü bu öğrenciler, kararsızlık (moratoryum) noktasında kısmen memnun olanlardan; başarılı, bağımlılık (ipotekli) ve dağınıklık noktasında ise her iki gruptan ayrıştığını görmekteyiz. Dolayısıyla “*okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin, kimlik edinme noktasında olumlu yönde farklılaşacakları*” şeklindeki hipotez 13 (b)’nin desteklendiğini gözlemlemiş bulunmaktayız. Bölüm memnuniyetine dair bu farklılaşmanın sebeplerine geçmeden önce, bölüm tercih sebebi ile kimlik puanları arasındaki ilişkiye bakmak yararlı olabilir. Çünkü bölüm memnuniyeti, önemli ölçüde öğrencilerin tercih sebeplerine dayanmaktadır.

Hipotez 15 *öğrencilerinin kimlik statüsü puanlarının, İlahiyat Fakültesi tercih sebeplerine göre farklılaşacağı* (a) ve *kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek için fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin, kimlik edinme noktasında olumlu yönde farklılaşacakları* (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre, **ipotekli** ve **dağınık** kimlik puanlarında hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** alanda, **başarılı** ve **moratoryum**

kimlik puanlarında ise **ideolojik** boyutta, gruplar arasındaki önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Dolayısıyla kimliğe bağlanma noktasında, fakülte tercih sebeplerine göre öğrencilerin birbirinden ayrıştıklarını, tespit etmiş bulunmaktayız. Bu durumda hipotez 15 (a)'nın desteklendiğini söyleyebiliriz.

Kimlik puanlarında görülen bu farklılaşmada, kimlik edinme noktasında hangi grubun farklılaşarak, başarılı kimliğe odaklandığını anlamak için kimlik puanlarıyla beraber kimlik statülerine dağılımlarını da göz önüne almamız gerekmektedir. Buna göre **başarılı kimlik** puanlarında, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** alanda en yüksek puanı, kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek için fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin aldığını ve bu öğrencilerin ideolojik boyutta diğerlerinden farklılaştıklarını gözlemlemekteyiz. Nitekim Tablo. 25'te görüleceği üzere bu gruptaki öğrenciler, ideolojik boyutta en yüksek temsiliyet oranını, başarılı kimlik statüsünde yakalamışlardır. Dolayısıyla kendi istekleri ile bölümlerini seçen öğrencilerin, kimlik edinme noktasında başarılı kimliğe daha fazla eğilim gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Dağınık kimlik puanlarına baktığımızda, hem **ideolojik** hem de **kişiler arası** boyutta, kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek için fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin, en düşük puan alarak diğerlerinden farklılaştıklarını gözlemlemekteyiz. Nitekim bu öğrencilerin, hem ideolojik hem de kişiler arası alanda en düşük seviyedeki temsiliyet oranını, dağınık statüde yakaladıklarını Tablo. 25'te gözlemlemek mümkündür. Dolayısıyla ailelerinin istekleriyle veya ekonomik gerekçelerle İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden öğrencilerin, kimlik edinme noktasında daha fazla dağınıklık yaşadıkları görülmektedir.

İpotekli kimlik puanlarına baktığımızda, ideolojik boyutta aile ve çevrenin yönlendirmesiyle fakülteyi tercih eden öğrencilerin, en yüksek puan alarak diğer gruplardan farklılaştıklarını gözlemlemekteyiz. Kişiler arası alanda ise kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek için fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin, ekonomik

gerekçelerle tercih eden öğrencilerden daha yüksek puan alıp farklılaştıklarını müşahade etmekteyiz.. Nitekim statü dağılımlarına baktığımızda, ekonomik gerekçelerle fakülteyi tercih eden öğrencilerin, çok düşük oranda ipotekli statüde yer aldıklarını gözlemlemekteyiz. Dolayısıyla ekonomik gerekçelerle (kişiler arası) fakülteyi tercih eden öğrencilerin, oransal olarak başkalarına olan bağlılıklarının daha az olduğunu söyleyebiliriz. Başkalarının istekleri ile fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin ise özellikle ideolojik boyutta, başkalarına olan bağlılıklarının (ipotekli) çok yüksek olduğunu saptamaktayız.

Moratoryum kimlik puanlarına baktığımızda, hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta en düşük puanı, kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek için fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin aldıklarını ve bu öğrencilerin ideolojik boyutta moratoryum puanlarının, anlamlı derecede düşük olduğunu gözlemlemekteyiz. Bununla birlikte Tablo. 25’de görüldüğü üzere bu öğrenciler, kişiler arası boyuttaki en yüksek temsiliyet oranını; ideolojik boyutta ise başarılı kimlikten sonraki en yüksek temsiliyet oranını, moratoryum statüsünde yakalamışlardır. Dolayısıyla moratoryum statü dağılımları, kendi istekleri ile fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin başarılı kimliğe doğru evrildiğini; moratoryum kimlik puanlarındaki farklılaşma ise bu öğrencilerin kimlik krizi karşısında yaşadıkları rahatlamaı göstermektedir.

Dört kimlik türünden alınan puanlar birlikte değerlendirildiğinde, kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek için tercihte bulunan öğrencilerin, kimliğe bağlanma noktasında diğer gruptaki öğrencilerden farklı bir eğilim gösterdiğini gözlemlemekteyiz. Çünkü bu öğrenciler, kararsızlık (moratoryum) noktasında aile ve çevre tarafından yönlendirilenlerden; bağımlılık (ipotekli) kimlikte ekonomik gerekçelerle fakülteyi tercih edenlerden; başarılı ve dağınıklık noktasında ise her iki gruptan ayrıştığını görmekteyiz. Bu durumda *kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek için fakülte tercihinde bulunan*

öğrencilerin, kimlik edinme noktasında olumlu yönde farklılaşacakları şeklindeki hipotez 15 (b)'in desteklendiğini söyleyebiliriz.

Yapılan literatür taramasında, bölüm tercih sebebi ile kimliği ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmazken; bölüm memnuniyeti ile kimliği elen sadece bir çalışma tespit etmiş bulunmaktayız. Demir'e ait olan araştırmada, başarılı kimlik statüsündeki öğrencilerin, kararsız statüdeki öğrencilere göre öğrenim gördükleri üniversiteden memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Demir, 2010: 70). Araştırmamızın bulgularıyla uyumlu olan bu durum, bölüm memnuniyetinin, kimlik duygusunu etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmamızda, bölüm memnuniyetiyle birlikte bölüm tercih sebebinin de kimliği yordadığına, şahit olmaktadır. Bu durumun nedenleri incelendiğinde şu tespitler yapılabilir:

Öncelikle kimlik duygusunun özünü geçmiş yaşantılar oluştursa da bugünkü (gençlik) yaşantılar, bu duygunun hangi yöne evrileceğini belirlemesi bakımından son derece önemlidir. İşte bu noktada bireyin okuduğu okul, okulu tercih sebebi, okulda farklı etkinlikler yoluyla geçirdiği yaşantılar, okul arkadaşları veya hocaları ile geliştirdiği ilişkiler vb. kimlik duygusunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bunun için İlahiyat fakültesi öğrencilerinin, eğitim süreci içerisinde okudukları bölüme ayak uydurup kendi içlerinde kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri, kimlik duygusunu olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte eğitim süreci içerisinde geçmişten gelen kimlik duygusunun, şimdiki yaşantılar ile uyuşmaması nedeniyle kendi içlerinde yaşadıkları karmaşa ve endişe hissi, kimlik duygusunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bu durumda araştırmamızda, kendi istekleri ile fakülteyi tercih edenler ile okudukları bölümden memnun olan öğrencilerin başarılı kimlik puanlarının anlamlı derecede yüksek gözlemlenmesinin sebebini, kendilerini İlahiyat kimliği ile özdeşleştirmelerine bağlamak mümkündür. Çünkü bireyin eylem ve tercihlerini kendi

iradesi ile yapması, yaptığı işe veya okuduğu okula kendisini adanması, bireyin işini kolaylaştırdığı gibi bireyin kendi içerisinde kendi özünü benimsemesine de vesile olabilmektedir. Nitekim İnan (2019: 116), İlahiyat fakültesi öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ile bölüm memnuniyetleri arasında, anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Korkmaz (2010: 194) ise öğrencilerin memnuniyet gerekçesi olarak İlahiyat ortamının rahatlığı, güvenli olması ve bu durumun öğrencileri psikolojik olarak rahatlatmasını raporlaştırmaktadır. Dolayısıyla kendi isteği ile İlahiyat eğitimine başlama ve onunla bütünleşebilme, İlahiyat eğitimi açısından son derece önemlidir.

Bu durum, iradeleri dışında bölüm tercihinde bulunan ve okudukları bölümden memnun olmayan öğrenciler açısından düşünüldüğünde, İlahiyata uyum sağlama ağır bir yüke veya bir stres haline dönüşebilmektedir. Çünkü bu durumdaki öğrencilerin moratoryum ve dağınık kimlik puanlarının anlamlı derecede yüksek gözlemlenmesinin sebebi olarak, bu öğrencilerin, İlahiyat kimliği ile kendi yaşamlarını birbiri ile ilişkilendirme noktasında yaşadıkları karmaşa ve bunalımdan kaynaklandığını söyleyebiliriz. Okuduğu bölümden memnun olmayan öğrencilerin, ipotekli kimlik puanlarında anlamlı derecede düşük puan almaları da, bağımsız bir bağlılık duygusu açısından diğerlerine göre oldukça yetersiz bir kimlik sermayesine sahip olduklarını göstermektedir. Nitekim İnan'ın, okuduğu bölümden memnun olmayan İlahiyat öğrencilerinin, toplumsal ve kurumsal güven puanlarının anlamlı derecede düşük olduğunu dair tespiti de, bu durumu desteklemektedir (İnan, 2019: 195). Korkmaz ise memnun olmayan öğrencilerin büyük bölümünün, aldıkları İlahiyat eğitiminin beklentilerini karşılamadığını ve kendilerine katkı sağlamadığını aktarmaktadır (Korkmaz, 2010: 195-199). Dolayısıyla yetersizlik ve karmaşa yaşamaları nedeniyle bu durumda olan öğrencilerin, İlahiyat kimliğine adapte olma noktasında diğerlerine göre daha çok sıkıntı çektiklerini ve bu durum nedeniyle onların kendi benliklerine ilişkin bazı endişelere kapılabileceklerini söylemek mümkündür. Bu durum, hem hazırlık hem de son

sınıf öğrencileri açısından geçerlidir. Çünkü okuduğu bölümden memnun olmayan, başkalarının beklentileri veya ekonomik gerekçelerle İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden öğrencilerin hazırlık ve son sınıf seviyesinde dağınık statü oranları çok yüksek, başarılı statü oranları çok düşüktür. Bununla birlikte din eğitimi sürecinde yaşanan ideolojik dağınıklıktan okuduğu bölümden memnun olan ve kendi istekleri ile fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin de olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Çünkü bu kategorideki öğrencilerin dağınık statü oranı, Tablo. 23 ve 25'te görüleceği üzere 4. sınıflarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla **din eğitimi sürecinde gözlemlenen dağınıklık, bölümünden memnun olmayan ve kendi istekleri dışında fakülte tercihinde bulunanlarda baskın olmakla birlikte, bölümünden memnun olan ve kendi istekleri doğrultusunda fakülte tercihinde bulunan öğrenciler açısından benzer niteliktedir.**

3.4.8. Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Kimlik Statüsü Puanlarının

Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 17'de *öğrencilerinin kimlik statüsü puanlarının, mezun oldukları lise türüne göre farklılaşacağı* (a) ve *İmam Hatip Lisesi mezunu olanların, kimlik edinme noktasında olumlu yönde farklılaşacakları* (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre, mezun olunan lise türüne göre **başarılı, moratoryum** ve **dağınık** kimlik puanlarında gruplar arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmezken, ipotekli kimlik puanlarında hem ideolojik hem de kişiler arası alanda, gruplar arasındaki anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Dolayısıyla kimliğe bağlanma noktasında mezun olunan lise türüne göre, öğrencilerin birbirinden ayrıştıklarını tespit etmiş bulunmaktayız. Bu durumda, hipotez 17 (a)'nın desteklendiğini söyleyebiliriz.

Bulgularımızda görüleceği üzere, **ipotekli** kimlik puanlarında gruplar arasındaki farklılaşma, İmam Hatip Lisesi mezunu öğrenciler ile Genel Lise mezunu öğrenciler arasında meydana gelmiştir. Dağınık kimlikten sonra olumsuz kategoride yer alan ve

temel özelliği başkalarına bağımlılığı temsil eden (ipotekli) bağımlı kimlik puanlarında İmam Hatip Lisesi mezunu öğrencilerin daha yüksek puan alarak ayrışmaları, olumsuzluk işareti olarak görülebilir. Nitekim statü içi dağılımlara baktığımızda İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin, ideolojik boyutta %82.1, kişiler arası boyutta %76.3 oranı ile en yüksek temsiliyet oranını, ipotekli statüde aldıklarını görmekteyiz. Ayrıca kişiler arası alanda dağınık kimlik puanlarında en yüksek puanı, İmam Hatip Lisesi mezunu olan öğrenciler almışlardır. Ancak başarılı ve dağınık kimlik puanlarında, ne ideolojik ne de kişiler arası alanda herhangi bir farklılaşma gözlemlenmediği için, hangi grubun olumlu veya olumsuz yönde farklılaştığını kesin olarak söylemek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla “*İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin, kimlik edinme noktasında olumlu yönde farklılaşacakları*” şeklindeki hipotez 17 (b)’nin desteklenmediğini söyleyebiliriz. Lise türünde ipotekli kimlik puanlarında görülen bu farklılaşmanın sebeplerine geçmeden önce, dini bilgi alınan yer ile kimlik puanları arasındaki ilişkiye bakmak yararlı olabilir. Çünkü İlahiyat öğrencileri açısından bir kimliğe bağlanmanın yolu, önemli ölçüde alınan din eğitimine dayanmaktadır.

Tablo. 28’de görüleceği üzere öğrencilerin dini bilgilerini aldıkları yere göre, **başarılı** ve **dağınık** kimlik puanlarında hem ideolojik hem de kişiler arası alanda, herhangi bir farklılık gözlemlenmezken, **moratoryum** kimlik puanlarında ideolojik boyutta, **ipotekli** kimlik puanlarında ise hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta gruplar arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Dolayısıyla kimliğe bağlanma noktasında dini bilginin en çok alındığı yere göre, öğrencilerin birbirinden ayrıştıklarını tespit etmiş bulunmaktayız.

Moratoryum (kararsız) kimlik puanlarında görülen farklılaşmanın Tablo. 28’de görüleceği üzere dini bilgilerini cemaat, dernek vb. (diğer) yerlerden aldıklarını belirten öğrencilerin, dini bilgilerini aile, Cami-Kur’an kursu ve okuldan aldıklarını belirten öğrencilerden daha düşük puan alarak ayrışmalarından kaynaklandığı görmekteyiz.

Dolayısıyla dini bilgilerini en çok cemaat, dernek vb. (diğer) yerlerden aldıklarını belirten öğrencilerin, ideolojik olarak kararsızlıklarının daha az olduğunu söyleyebiliriz.

Bu durumu, ipotekli kimlik puanlarında da görmek mümkündür. Çünkü dini bilgilerini en çok cemaat, dernek vb. (diğer) yerlerden aldıklarını belirten öğrenciler, ideolojik boyutta dini bilgilerini aile, Cami-Kur'an kursu ve okuldan aldıklarını belirten öğrencilerden; kişiler arası alanda ise dini bilgilerini ailelerinden aldıklarını belirten öğrencilerden düşük puan alarak farklılaşmışlardır. Dolayısıyla dini bilgilerini en çok cemaat, dernek vb. (diğer) yerlerden aldıklarını belirten öğrencilerin bağımlı olma durumlarının daha az olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca dini bilgilerini kendi araştırmaları sonucu edindiklerini belirten öğrencilerin de, ipotekli kimlik puanlarında aile, Cami-Kur'an kursu, medrese ve okuldan aldıklarını belirten öğrencilerden farklılaştıklarını görmekteyiz. Bu nedenle dini bilgilerini en çok kendi araştırmaları sonucu edindiklerini belirten öğrencilerin de, başkalarına olan bağılıklarının daha az olduğunu söyleyebiliriz.

Yapılan literatür taramasında, dini bilginin edildiği yer ile kimliği ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmazken, lise türü ile kimliği ele alan çalışmalardan Balkaya (2005: 73), Fen ve Anadolu Lisesindeki öğrencilerin kimlik duygusu puanlarının, Genel liseler ile Meslek Lisesindeki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Oral (Oral, 2012: 60-61) ise Meslek Lisesi öğrencilerinin ipotekli, dağınık ve kararsız kimlik statüsü puanlarını, Anadolu ve Düz Lise öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede yüksek bulmuştur. Benzer şekilde Kula (2001: 112), kimliğin hayat felsefesi boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerinden: bağımsızlık boyutunda ise Anadolu Liselerindeki öğrencilerin, İmam Hatip, Meslek ve Özel okullardan olumlu yönde farklılaştığını gözlemlemiştir.

Yapılan araştırmaları değerlendirdiğimizde, şu sonuca varmak mümkündür: Fen ve Anadolu Liselerindeki öğrenciler, kimlik edinme noktasında olumlu yönde

farklılaşmaktadır. Çalışmamızda ise İmam Hatip Lisesi mezunları, ipotekli kimlik puanlarında Genel Lise mezunlarından farklılaşmıştır. Peki niçin? Öncelikle ipotekli kimliğin temel özelliği, kolay bir şekilde elde edilebilmesidir (Marcia, 1966; 2001; 2006). Çünkü bu statüde birey, çevresindeki kişilerin beklentileri doğrultusunda hareket etmek suretiyle kimlik krizini erteleyip toplumdaki rolünü icra edebilmektedir. İşte bu noktada İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin bağımlı kimlik puanlarında farklılaşmalarının sebebi, dindar bir aileden gelmelerine ve aldıkları din eğitime bağlanabilir. Çünkü dini yaşam biçimi, kendilerine kimlik duygularını tatmin edecek hazır bir yaşam biçimi ve davranış kalıpları sunmaktadır (Yapıcı, 2004: 1; 2016: 49-50). Nitekim Kula'nın çalışmasında İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin en çok benzemek istediği kişi dini bir lider iken, diğer okullarda gencin kendisi çıkmıştır (Kula, 2001: 136). Dolayısıyla kimlik duygusunun, başkalarına bağımlılıktan, kendi iradesine bağlanmaya doğru evirilen bir süreç olduğu göz önüne alındığında, dindar bir çevreye sahip olmanın İmam Hatip Lisesi öğrencilerini farklı bir yere konumlandırıldığını söyleyebiliriz.

Marcia'ya göre bağımlı kimlik statüsünün, bireye sağladığı en önemli avantaj bireye geçici bir rahatlama sağlaması, dezavantajı ise bağımlılığın zaman içerisinde otoriteren bir yaşam tarzına dönüşmesidir (Marcia, 2006). Dolayısıyla gençlik döneminde dağınık kimliğe bağlanmaktansa, geçici olarak bağımlı statüde yaşamak bireyin bunalımını dindirebilmektedir. Nitekim araştırmamızda mezun olduğu lise türüne göre sınıflardaki statü dağılımlarına baktığımız zaman, hem ideolojik hem de kişiler arası alanda bağımlı statüden çıkanların oranı, Fen Lisesi öğrencilerinden sonra en fazla İmam Hatip Lisesi öğrencilerinde olduğunu Tablo. 27'de görmek mümkündür. Benzer şekilde dağınık kimliğe geçiş yapan öğrencilerin oranı, Fen Lisesi öğrencilerinden sonra en az İmam Hatip Lisesi öğrencilerinde olduğunu gözlemlemekteyiz. Daha da önemlisi hem ideolojik hem de kişiler arası alanda başarılı kimliğe geçiş yapanların oranı en çok İmam Hatip Lisesi öğrencilerinde olduğunu görmekteyiz.

Bu durumda şu tespiti yapmak mümkündür: İmam Hatip Lisesi öğrencilerindeki bağımlı (ipotekli) kimlik puanlarının gözlemlenmesinin sebebi, hazırlık sınıfındaki İmam Hatip mezunu öğrencilerin önemli bölümünün, ipotekli statüde yer almalarıdır. Dolayısıyla başkalarına olan bağımlılığın, din eğitiminde derinleşmeyle birlikte zamanla azaldığını söyleyebiliriz. Nitekim araştırmamızda kendi araştırmaları ile dini bilgi edindiğini belirten öğrencilerin de bağımlı kimlik puanlarının, anlamlı derecede düşük gözlemlenmesi de bu durumu desteklemektedir. Çünkü birey bağıllık duygusuna yatırım yaptıkça, kendi özerkliğini kazanabilmektedir. Aynı durum dini bilgilerini en çok cemaat, dernek vb. (diğer) yerlerden aldıklarını belirten öğrenciler açısından da geçerlidir. Çünkü dini dernek ve cemaatlerin, din eğitimi ağırlıklı bir yaşantı biçimi benimsedikleri göz önüne alındığında, burada yaşayan öğrencilerin de bağıllık duygusuna yatırım yapmak için oldukça şanslı oldukları söylenebilir. Zaten bu öğrencilerin kararsız kimlik puanlarının (ideolojik boyutta) anlamlı derecede düşük gözlemlenmesi de, bağıllık duygularındaki içsel rahatlamayı gözler önüne sermektedir.

İpotekli kimliğin olumsuz yönü göz önüne alındığında, geçici rahatlamaya sahip her bireyin zaman içinde başarılı kimliğe bağlanacağını söylemek mümkün değildir. Nitekim lise türü açısından öğrencilerin statü dağılımlarına baktığımızda, Fen Lisesi mezunu öğrenciler hariç, diğer bütün lise mezunlarının dağınık statüdeki temsiliyet oranlarının din eğitimi sürecinde yükseldiğı (Tablo. 27) göz önüne alındığında önemli sayıdaki İmam Hatip Lisesi mezunu öğrencinin de ipotekli kimlikten dağınık kimliğe geçiş yaptığını söyleyebiliriz. Dolayısıyla **mezun durumdaki öğrencilerde gözlemlenen kimlik dağınıklığının, İmam Hatip Lisesi mezunu öğrenciler açısından da geçerli olduğunu söyleyebiliriz.** Bu durumda şu tespiti yapmak mümkündür: İmam Hatip Lisesinden mezun olduğı halde, daha önceki bilgi ve tecrübeleri ile İlahiyat fakültesindeki öğrendiklerini anlamlandırma noktasında problem yaşayan öğrenciler mevcuttur.

3.5. Ahlaki Yargı Yeteneğine İlişkin Tartışma ve Yorum

3.5.1. Öğrenim Düzeyine Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının

Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 2’de *fakülteye yeni başlayan öğrenciler ile mezun durumdaki öğrencilerin ahlaki yargı yetenek puanlarının farklılaşacağı* (a) ve *mezun durumdaki 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yetenek puanlarının, hazırlık sınıfı öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olacağı* (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin **ahlaki yargı yetenek puanları, sınıf düzeyine göre ($p=0.010$) düzeyinde** anlamlı derecede birbirinden ayrılmıştır. Dolayısıyla hipotez 2 (a)’nın desteklendiğini görmekteyiz. Ancak anlamlı farklılık, son sınıf öğrencilerinden ziyade hazırlık sınıfı öğrencileri lehinedir. Nitekim bütün öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanı medyan değer 6.60 olduğu göz önüne alındığında, hazırlık öğrencilerinin 7.40 medyan değeri ile ortalamanın oldukça üstünde; 4. sınıf öğrencilerinin ise 6.15 medyan değeri ile ortalamanın oldukça altında yer aldığını Tablo. 30’da görmek mümkündür. Zaten hazırlık öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneğine ilişkin sıra ortalama puanları da son sınıflara nazaran oldukça yüksek çıkmıştır. Aynı durumu, öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin dağılımlarında da gözlemlemek mümkündür. Çünkü hazırlık sınıfı öğrencilerinin %61.0’i, son sınıf öğrencilerinin ise %65.8’inin ahlaki yargı yeteneğinin, çok düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Aynı şekilde hazırlıkların %3.3’ünün, son sınıfların ise %2.6’sının, ahlaki yargı yeteneği bakımından yüksek düzeyde yer aldıklarını, Tablo. 31’de görmek mümkündür. Dolayısıyla *mezun durumdaki 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yetenek puanlarının, hazırlık sınıfı öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olacağı* şeklindeki hipotez 2 (b)’nin desteklenmediğini söyleyebiliriz.

Eğitim düzeyi ile ahlaki gelişime dair yapılan çalışmaların tartışmalarına geçmeden önce yapılan çalışmaları iki farklı başlıkta değerlendirmek, konunun anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Çünkü ahlaki gelişim konusunda yapılan

Çalışmaların bazıları ahlakı, tutum ölçekleri (duyuşsal) ile ölçerken; bazıları, yetenek testleri (bilişsel) ile ölçmektedir. Buna göre, konuyu duyuşsal açıdan ele alan çalışmalardan Yıldırım (2014: 105) ortaokulda, Şengün (2008: 177), Bayraktaroğlu (2016: 76) ve Bayraktar (2019: 147) lisede, zyer (2015: 75) ve Alkal (2016: 78) niversitede okuyan farklı sınıf seviyesindeki ğrencilerin; Seyrek (2014: 75) ise yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyine sahip akademisyenlerin ahlaki olgunluk⁸ puanları arasında herhangi bir farklılık tespit etmemişlerdir. Bununla birlikte elebi (2014: 48) lise 1.sınıf, Kaya ve Aydın (2011: 36) ise niversite 1.sınıf seviyesindeki öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarının, diğerk sınıflardaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir.

Konuyu bilişsel açıdan ele alan çalışmalara baktığımız zaman, Değerklerin Belirlenmesi testi (DIT)⁹ ile yapılan çalışmalardan Gölcük (2010: 83) ve Gümüş (2015: 124) ortaokulda, Dereboy ve arkadaşları (2007: 18) lisede, Ersoy (1997: 81), Kaya ve arkadaşları (2017: 126) ise üniversitede okuyan farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin ahlaki yargılama puanları arasında herhangi bir farklılık gözlemlemezken; Kaya (1993: 93) ve Küçükalp (2004: 86) niversite son sınıf ğrencilerinin, İz (2009: 126) ise niversite 3. sınıf ğrencilerinin ahlaki yargı puanlarının diğerk sınıflardaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Acuner (2004: 147), lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, sınıf seviyesi yükseldikçe ahlaki yargı düzeyinin de arttığını saptamıştır. elik (2016: 104) ise niversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6.sınıf öğrencilerini karşılaştırdığı araştırmada, niversite düzeyindeki grubun ahlaki yargılama puanlarının, anlamlı derecede yüksek çıktığını gözlemlemiştir.

⁸ Ahlaki olgunluk leğeri için bkz., Şengün, M., ve Kaya, M., (2007), “Ahlaki Olgunluk leğeri: Geçerlik ve Güvenirlik alışması”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 24, S.24-25, ss. 51-64

⁹ Değerklerin Belirlenmesi Testi (DIT) için bkz., Rest, J. R., (1979), **Development in Judging Moral Issues**, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Ahlaki Yargı Testi (MUT) ile yapılan çalışmalara baktığımız zaman: Gültekin (2008: 61), Söylemez ve Oruç (2018: 1610), üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında, Kaya ve arkadaşları (2017: 126) farklı sınıf seviyesindeki üniversite öğrencileri arasında; Şafak (2008: 127) lisans ve yüksek lisans; Çitemel (2010: 125) ise yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyine sahip bireyler arasında ahlaki yargı yeteneği puanlarında, herhangi bir farklılık tespit etmemişlerdir. Bunun yanında Keskin, Türkiye ve İngiltere’deki lise öğrencilerini karşılaştırdığı araştırmada, Türkiye’deki 12.sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarını, 10 ve 11.sınıflardan anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır (Keskin, 2013: 240). Benzer şekilde Altun (2018: 57), üniversite 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneğinin 1. sınıf öğrencilerinden olumlu yönde farklılaştığını saptamıştır.

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

Ahlaki gelişime dair yapılan bu çalışmalardan konuyu duyuşsal açıdan ele alan çalışmaların bulgularından bazıları, araştırmamızın sonuçları ile örtüşse dahi bunları araştırma bulgularımızla kıyaslamak doğru olmaz. Çünkü araştırmamızın teori ve mantığı bilişsel yaklaşıma dayanmaktadır. Bilişsel yaklaşıma dair yapılan çalışmaları karşılaştırdığımızda ise gerek Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) ile gerekse Ahlaki Yargı yeteneği (MUT) ile yapılan çalışmalardan anlamlı seviyede farklılık gözlemlenen bulguların hepsi, araştırmamızın sonuçları ile çelişmektedir. Çünkü öğrenim düzeyine göre farklılaşma tespit eden Kaya (1993), Küçükalp (2004), Acuner (2004), İz (2009), Keskin (2013), Çelik (2016) ve Altun (2018)’un çalışmalarının hepsinde tespit edilen

husus; öğrenim seviyesi yükseldikçe ahlaki yargılamanın da yükseldiğine dairdir. Başka bir ifadeyle yapılan araştırmalarda öğrenim düzeyi yükseldikçe, ahlaki yargılama düzeyinin de arttığını göstermektedir. Oysaki araştırmamızda İlahiyat eğitime yeni başlayan öğrencilerin, ahlaki yargı yeteneği puanları, mezun duruma gelmiş olanlardan olumlu yönde farklılaşmıştır. Daha da önemlisi mezun durumundaki öğrencilerin, din eğitimi almış olmalarına rağmen olumsuz yönde farklılaşması, beklentilerin aksini yansıtmaktadır. Çünkü din eğitiminin önemli bir boyutunu, ahlak oluşturmaktadır. Dolayısıyla İlahiyat eğitimi alan grubun, İlahiyat eğitimi almayan gruptan niçin olumsuz yönde farklılaştığının ortaya konulması önem arz etmektedir.

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

Kohlberg'in ahlakın değerlere bağlı olarak öğretilmesine karşı çıkmasının diğer sebebi ise, insanların günlük hayatta doğrudan ahlaki ilkeler üzerinden hareket

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

Kohlberg'in karşı çıktığı husus, din veya değerler değil, ahlak öğretiminin doğrudan ahlaki ilkeler (en doğru veya en yanlış olan, en iyi ve en kötü olan) üzerinden anlatılmasıdır. Kohlberg'e göre insanlar, genel olarak neyin doğru neyin yanlış olduğunu zaten bilirler. Ancak zıt ahlaki talepler arasındaki çatışmaları, nasıl çözeceklerini veya böyle bir durumda ahlaki ilkelerin hangi somut kararı ifade edeceğini, tam olarak bilmezler (Lind, 2016: 18). Dolayısıyla değerlere dayanan ahlaki ilkelerin yaşatılması, bireyin kendi gerekçelerine (adalet duygusuna) dayandırıldığı zaman ahlaki bir hüviyete kavuşur. Bunun için bireyin adaleti dağıtım ve paylaşımını yani adalet (vicdan) duygusunu, içinde bulunduğu ortamdan bağımsız olarak değerlendirmek mümkün

değildir. Dolayısıyla ahlaki yargı (eğitimi), **dışarıdan belirlenen ilkelerden** ziyade **bireyin kendi gerekçelerine dayanan ilkeler** üzerine inşa edilmelidir. Bu bağlamda düşünülecek olursa 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneğinde olumsuz yönde farklılaşmasının sebebini, ahlaki olanın, değerlerin (ilkesel olarak en doğrunun) benimsemesini esas alan bir dini öğrenme yaklaşımından geçmelerine bağlanabilir.

3.5.2. Yaş Düzeyine Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 4’de *öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, yaş değişkenine göre farklılaşmadıkları* ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin **ahlaki yargı yetenek puanlarının, yaş değişkeni açısından birbirinden farklılaşmadıkları** **Tablo. 32’de görülmektedir.** Dolayısıyla hipotez 4’ün desteklendiğini söyleyebiliriz. Her ne kadar 25 yaş üzerindeki öğrenciler, 5.90 medyan değeri ve 628.54 sıra ortalamaları puanı ile daha düşük puan alsalar dahi aradaki fark (**p=0.964**), anlamlılıktan oldukça uzaktır. Çünkü 17-24 yaş aralığındaki öğrenciler de 630.14’lük sıra ortalaması puanı ile bu gruba yakın bir puan almışlardır. Üstelik 25 yaş üzerindeki 113 öğrencinin 99’u, 4. sınıfta yer almaktadır. Dördüncü sınıftaki öğrencilerin anlamlılık seviyesinde daha düşük ahlaki yargı puanına sahip oldukları göz önüne alındığında, 25 yaş üzerindeki öğrencilerin daha düşük puan almalarının sebebi olarak dördüncü sınıfta daha yüksek oranda temsil edilmeleridir. Bu durumda, yaş grupları açısından ahlaki yargı puanlarının, birbirine oldukça yakın olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim öğrencilerin yaş grupları açısından ahlaki yargı düzeylerine dağılımlarının, birbirine oldukça yakın olduğunu Tablo. 33’te görmek mümkündür. Sonuç itibarıyla, İlahiyat Fakültesi öğrencileri açısından yaş değişkeninin, ahlaki yargı yeteneği puanını etkileyen bir faktör olmadığını söyleyebiliriz.

Yaş düzeyi ile ahlaki gelişime dair yapılan literatür taramasında konuyu duyuşsal açıdan ele alan çalışmalardan Yıldırım (2014: 111) orta okul; Şengün (2008: 177), Çelebi

(2014: 48), Gül (2019: 56), Başar (2019: 44) ve Bayraktar (2019: 146) lise; Bilgin (2017: 52) ise üniversite öğrencilerinin farklı yaş grupları açısından ahlaki olgunluk puanlarında, herhangi bir farklılık tespit etmemiştir. Benzer şekilde, Demirci öğretmenlerle yaptığı çalışmada, yaş değişkenine göre olgunluk puanlarının değişmediğini saptamıştır (Demirci, 2014: 97). Seyrek ise akademik personel üzerinde yaptığı çalışmada, meslekte geçirilen süreye göre ahlaki olgunluk puanlarının farklılaşmadığını gözlemlemiştir (Seyrek, 2014: 74). Bununla birlikte Alkal 21-24 yaş ile 25 yaş üstündeki üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının, 17-20 yaş aralığındaki üniversite öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir (Alkal, 2016: 77).

Konuyu bilişsel açıdan ele alan çalışmalara baktığımız zaman, Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) ile yapılan çalışmalardan Gümüş (2015: 125) ortaokul; Acuner (2004: 146) lise; Kaya (1993: 97), Cesur (1997: 45) ve Küçükalp (2004: 86) üniversite öğrencilerinin; Ersoy (1997: 86) ise hukuk eğitimi alan ve bu alanda çalışanların, farklı yaş grupları açısından ahlaki yargılama puanları arasında, herhangi bir farklılık tespit etmemiştir. Ancak Dereboy ve arkadaşları, lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, genel ahlaki yargılama puanları açısından herhangi bir farklılık gözlemlemezken; 4. basamak puanlarının yaş grupları açısından farklılaştığını tespit etmişlerdir (Dereboy ve Diğerleri, 2007: 21).

Ahlaki yargı testi (MUT) ile yapılan çalışmalara baktığımız zaman, Gültekin (2008: 62), Söylemez (2017: 42) ve Altun (2018: 60) üniversite öğrencilerinin; Şafak (2008: 126) ise ilkokullarda görevli olan öğretmen ve yöneticilerin farklı yaş grupları açısından, ahlaki yargılama yeteneği puanlarında herhangi bir farklılık tespit etmemiştir. Bunun yanında Piaget ve Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim kuramını esas alarak farklı ikilemler bağlamında yapılan çalışmalardan Akyürek (2007: 89), Kaya (2015: 112) ve Erel (2018: 73) ortaokul öğrencilerinin ahlaki yargılamaları ile yaşları arasında herhangi

bir farklılaşma tespit etmezken; Özgüleç (2001: 99) ve Geçmiş (2018: 83) 10-11 yaşındaki çocukların 7-8 yaşındakilerden, Çapan (2005: 125) ise 6-7 ve 11 yaş grubundaki çocukların 3-4 yaş aralığındaki çocuklardan, farklılaştığını gözlemlemiştir.

Ahlaki gelişime dair yapılan bu çalışmalardan ilkokul, ortaokul belki de lise öğrencileri ile yapılan çalışmaların sonuçlarını, araştırmamızın bulguları kıyaslamak doğru olmaz. Çünkü Kohlberg'e göre zihinsel açıdan olgunlaşmak, ahlaki gelişimin ilk şartını oluşturmaktadır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Başka bir ifadeyle ahlaki yargıda bulunmanın yolu, işlem yapma becerisini kazanmaktan geçmektedir. Bunun için Kohlberg, somut nesnelerle de olsa işlem yapma becerisi kazanmayı, ahlaki düşünmenin ikinci basamağına geçiş şartı olarak görmektedir. Benzer şekilde soyut nesnelerle işlem yapma becerisinin kazanılmasını ise, geleneksel döneme geçiş için şart koşmaktadır. Çünkü ona göre ahlaki yargılamanın tersini de düşünmek, diğer bir ifade ile yargılamaya başkalarını yani toplumu da katmak için, zihinsel işlem becerisini kazanmak gerekmektedir. Dolayısıyla yaş faktörünün, soyut işlem becerisinin kazanıldığı lise ve ergenlik dönemine kadar ahlaki yargı üzerinde etkili olması beklenirken; soyut işlem becerisinin oldukça geliştiği üniversite yıllarından itibaren farklılık yaratmaması beklenmektedir.

Yaş ile ahlakı birlikte ele alan ve yukarıda dile getirdiğimiz çalışmalar da Kohlberg'in bu sayıltılarını desteklemektedir. Çünkü Alkal'ın çalışması hariç yapılan çalışmaların hiç birinde yaş düzeyi, soyut işlem becerisi olgunlaşanlar açısından önemli bir faktör olarak görülmemektedir. Ayrıca Alkal'ın çalışmasında, ahlakın duygusal yönü esas alındığı için, ortaya çıkan verileri Bilişsel Gelişim Kuramı ile ilişkilendirmek mantıklı görünmemektedir. Dolayısıyla zihinsel yönden aynı gelişim döneminde yer alan bireyler açısından yaşın ahlaki gelişim üzerinde önemli bir faktör olması, zihinsel gelişim kuramının varsayımlarıyla örtüşmemektedir.

Yaş faktörünün ahlaki gelişim üzerinde etkili olduğunu tespit eden Özgüleç, Geçmiş, Çapan, Dereboy ve arkadaşlarının çalışmaları soyut düşünme becerisinin daha oluşmadığı veya yeterince gelişmediği, zihinsel açıdan farklı dönemlerde yer alan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalardır. Nitekim farklı zihinsel gelişim dönemlerinde bulunanlarda yaş faktörünün etkili olması, Kohlberg'in varsayımları arasındadır. Bunun için araştırmamızda aynı işlem döneminde yer alan 17-24 ve 25 yaş üstü gruplardaki öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının farklılaşmaması, Kohlberg'in varsayımlarıyla uyumlu olduğu gibi, yapılan farklı alan araştırmalarının bulgularıyla da örtüşmektedir. Ayrıca araştırmamızda öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin dağılımı gösteren Tablo. 33'te görüleceği üzere, yaş değişkeni açısından 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargılama düzeylerine rastgele dağıldığını dolayısıyla temsiliyet oranının her iki yaş grubu açısından benzerlik gösterdiğini görmekteyiz. Bunun için **İlahiyat eğitimi alan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının düşük çıkmasının, her iki yaş grubundaki öğrencilerde paralellik arz ettiğini söyleyebiliriz.**

3.5.3. Düzenli Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Ahlaki Yargı Yeteneği

Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 6'da *düzenli bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının farklılaşacağı* (a) ve *düzenli bir işte çalışan öğrencilerin ahlaki yargı yetenek puanlarının, çalışmayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olacağı* (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerinin **ahlaki yargı yetenek puanları, düzenli bir işte çalışma durumuna göre ($p=0.015$) düzeyinde** anlamlı derecede birbirinden ayrılmıştır. Bunun için hipotez 6 (a)'nın desteklendiğini söyleyebiliriz. Farklılaşmanın düzenli bir işte çalışan öğrenciler lehine olduğunu Tablo. 34'te görmek mümkündür. Nitekim örneklem grubunun medyan değerinin 6.60 olduğu göz önüne alındığında düzenli bir işte çalışan öğrencilerin 10.80 medyan değeri ile ortalamanın oldukça üzerinde puan aldıklarını, çalışmayan

öğrencilerin ise 6.50 medyan değeri ile ortalamanın altında puan aldıklarını görmekteyiz. Benzer şekilde düzenli bir işte çalışan öğrencilerin sıra ortalamaları puanı 769.53'ken çalışmayan öğrencilerin sıra ortalamaları puanının 610.10 olduğunu Tablo. 34'te görmekteyiz. Daha da önemlisi Tablo. 35'te ahlaki yargı düzeylerine dağılımlarına baktığımızda, düzenli bir işte çalışan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyi yükseldikçe temsiliyet oranlarının yükseldiğini, çalışmayan öğrencilerin ise temsiliyet oranlarının düştüğünü görmekteyiz. Dolayısıyla *düzenli bir işe çalışan öğrencilerin ahlaki yargı yetenek puanlarının, çalışmayan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olacağı* şeklindeki hipotez 6 (b)'nin desteklendiğini gözlemlemekteyiz. Bunun için düzenli bir işte çalışmanın veya düzenli bir işe sahip olmanın, ahlaki yargı yeteneği puanını etkileyen önemli bir faktör olduğunu söyleyebiliriz.

Yapılan literatür taramasında, düzenli bir işte çalışıp çalışmama durumu ile ahlaki yargı yeteneğini doğrudan ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Ersoy, hukuk bölümünde okuyanlar ile hukuk bölümünde çalışanların ahlaki yargı yeteneği puanları arasında herhangi bir farklılık gözlemlememiştir (Ersoy, 1997: 81). Ancak Şafak (2008: 124), kadrolu öğretmenlerin ahlaki yargı yeteneğinin puanının, sözleşmeli öğretmenlerden anlamlı derecede farklılaştığını gözlemlemiştir. Aynı çalışmada araştırmacı, öğretmenlerin kıdemlerinin artınca, ahlaki yargılama düzeylerinin de anlamlı şekilde arttığını tespit etmiştir (Şafak, 2008: 129).

Örneklem gruplarının birbirinden oldukça farklı olması nedeniyle, bu çalışmanın tespitlerini araştırmamızın bulgularıyla kıyaslamak doğru olmasa da, meslekte geçirilen sürenin ve çalışılan mesleğin güvence altında olup olmamasının, ahlaki yargı yeteneğini etkileyen bir faktör olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Çünkü Kohlberg, zihinsel işlem becerisiyle birlikte ahlaki gelişimin temel belirleyici ikinci faktörü olan **sosyal perspektif edinmenin**, önemli oranda toplumsal rollere katılımdan-yani sorumluluk üstlenmeden-geçtiğini öne sürmektedir (Kohlberg, 1984b: 199-200).

Kohlberg'e göre bireyin günlük hayatta bir sosyal gruba veya kuruma katılım oranı ne kadar yüksekse, başkalarının bakış açısını buna bağlı olarak haklarını göz önüne alması için o kadar fazla fırsata sahip olur. Örneğin bir kişi evlendiğinde toplumun aile kurumuna yüklediği misyon gereği kendisinin, eşinin ve çocuklarının haklarını gözetmek (denge) noktasında önemli sorumluluklar üstlenmektedir. Aynı kişi fabrikada bir işçi olduğunda kendisinin, fabrika kurumundaki diğer işçilerin, fabrika yöneticilerinin ve fabrika kurumunun haklarını gözetmek (denge) noktasında bazı sorumluluklar üstlenmektedir. Bu kişi rol üstlendiği kurumlarda sorumluluklarını yerine getirirken hakkaniyet (denge) noktasında geçirdiği olumlu veya olumsuz deneyimler, kendisine ahlaki durum veya olaylar karşısında başkalarının düşüncelerini, duygularını, amaçlarını, fırsatlarını vb. düşünüp dikkate alması için oldukça zengin bir çerçeve sunar. Bunun için birey, toplumsal rollere katıldıkça başkalarının hakları hakkındaki endişesi de artmaktadır.

Sorumluluk üstlenme ile hakkaniyet arasındaki bu ilişkiden dolayı Kohlberg, günlük hayatta *rol üstlenme eğilimleri ile adalet duygusunun iç içe geçtiğini* iddia etmektedir. Bunun için *herhangi bir kurumda, aileden okula, okuldan hükümete, kural koyma ve rol dağıtma ilkeleri (hak ve görevler) adalet ilkeleridir* (Kohlberg, 1981f: 143-144). Dolayısıyla Kohlberg, bireyin toplumsallaşma sürecinde edindiği farklı roller vasıtasıyla sorumluluk üstlenmesini yani sosyal perspektif almasını, ahlakın hakkaniyetine bağlamaktadır. Başka bir ifadeyle hak ve sorumluluk arasındaki denge, toplumsal kurumların rolleri aracılığıyla yürütülmektedir. Bunun için *adalet (hak ve görevler) açısından daha iyi örgütlenmiş kurumlar, haksız kurumlara göre daha fazla rol alma ve birlikte yaşama duygusu sağlar* (Kohlberg, 1981f: 143-144). Hakkaniyetin gözetilmediği kurumlarda ise insanlar sorumluluk üstlenmekten çekinir, birlikte yaşama duygusu zarar görür. Bundan dolayı olgun bir adalet duygusunun oluşması, taraf olan kişilerin haklarının gözetildiği adil kurumlar vasıtasıyla mümkün olabilmektedir.

Bu minvalde düşünülecek olursa bireyin günlük hayatta üstlendiği roller ve buna bağlı olarak sorumlu olduğu kişi sayısı arttıkça, hak (adalet) dağıtım ve paylaşım nosyonun da artması beklenmektedir. Bunun için araştırmamızda düzenli bir işte çalışan öğrencilerin taşıdıkları sorumluluk gereği ahlaki yargı puanlarının çalışmayan öğrencilerden anlamlı derecede farklılaşmasının, Kohlberg'in varsayımları arasında olduğunu ve yapılan farklı nitelikteki alan araştırmalarının bulgularıyla da örtüştüğünü söyleyebiliriz. Nitekim araştırmamızda din eğitimi sürecinde gözlemlenen düşük ahlaki yargı yeteneği eğiliminin, düzenli bir işte çalışanlardan ziyade çalışmayanlardan kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Çünkü Tablo. 35'te görüleceği üzere, düzenli bir işte çalışan öğrencilerin büyük bölümü (19 kişi) 4. sınıfta olduğu halde, oransal olarak bu öğrencilerin alt ahlaki yargılama düzeyinde (düşük ve çok düşük) daha az, üst yargılama düzeyinde (orta ve yüksek) daha çok temsil edildiğini görmekteyiz. **Dolayısıyla din eğitimi sürecinde görülen düşük ahlaki yargı yeteneği eğiliminin, düzenli bir işte çalışan öğrenciler için geçerli olmadığını söyleyebiliriz.**

3.5.4. Cinsiyete Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 8'de *öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadıkları* ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerinin **ahlaki yargı yetenek puanlarının, cinsiyet değişkeni açısından birbirinden farklılaşmadıkları** Tablo. 36'da görülmektedir. Dolayısıyla hipotez 8'in desteklendiğini söyleyebiliriz. Her ne kadar erkek öğrenciler 632.83 sıra ortalamaları puanı ile kız öğrencilerin 625.20'lik puanından daha yüksek puan alsalar dahi kız öğrencilerin medyan değerinin daha yüksek olduğunu gözlemlemekteyiz. Daha da önemlisi sıra ortalamaları arasındaki fark (**p=0.719**), anlamlılıktan oldukça uzaktır. Dolayısıyla cinsiyet değişkeni açısından ahlaki yargı puanlarının, birbirine oldukça yakın

olduğunu ve cinsiyetin ahlaki yargı yeteneği puanını etkileyen bir faktör olmadığını söyleyebiliriz.

Cinsiyet ile ahlaki gelişime dair yapılan literatür taramasında, konuyu duyuşsal açıdan ele alan çalışmalardan Gül (2019: 53) lise öğrencileriyle, Demirci (2014: 97) öğretmenlerle, Seyrek (2014: 73) ise akademik personelle yaptığı araştırmada cinsiyete göre ahlaki olgunluk puanlarının, farklılaşmadığını gözlemlemiştir. Bununla birlikte Akınal (2013: 92) 7-12 yaş grubu çocukların, Yıldırım (2014: 104) ortaokul; Şengün (2008: 177), Çelebi (2014: 48), Bayraktar (2019: 145) ve Başar (2019: 43) lise; Kaya ve Aydın (2011: 36), Özyer (2015: 75), Aktaş ve Kartopu (2016: 130), Alkal (2016: 77) ve Bilgin (2017: 54), üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının, kızlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Ancak Yeşilkayalı (2014: 148) ilköğretim, Bayraktaroğlu (2016: 135) lise, Evli (2018: 80) ise üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının, erkekler lehine anlamlı şekilde farklılaştığını gözlemlemiştir.

Konuyu bilişsel açıdan ele alan çalışmalara baktığımız zaman, değerlerin belirlenmesi testi (DIT) ile yapılan çalışmalardan Kabaday ve Aladağ (2010: 890), Gölcük (2010: 81) ve Gümüş (2015: 124) ortaokul, Acuner (2005: 273), Dereboy ve arkadaşları (2007) lise öğrencilerinin; Kangal (2010: 122) ise üstün yetenekli ve yetenekli olmayan çocukların, cinsiyet değişkeni açısından ahlaki yargılama puanlarının farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çelik ise, üniversite 1.sınıf öğrencileri ile ortaokul 6.sınıf öğrencilerini karşılaştırdığı araştırmada, üniversite düzeyinde cinsiyete göre herhangi bir farklılık gözlemlemezken ortaokul öğrencilerinin gelenek sonrası ahlaki yargı puanlarının, kızlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmiştir (Çelik, 2016: 109). Benzer şekilde Kaya (1993: 95), Küçükalp (2004: 86), Kaya ve arkadaşları (2017: 120) üniversite öğrencilerinin, ahlaki yargı puanlarının, kızlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir.

Ahlaki yargı testi (MUT) ile yapılan çalışmalara baktığımız zaman Seydooğulları (2008: 60) ve Keskin (2013: 239) Lise, Gültekin (2011: 236), Cesur ve Küyel (2010: 80) Söylemez (2017: 43), Kaya ve arkadaşları (2017: 120) üniversite öğrencilerinin, Şafak (2008: 125) ise ilkokullarda görevli olan öğretmen ve yöneticilerin ahlaki yargılama puanlarının, cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit ederken; Çiftçi (2001: 194) lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarının erkekler lehine, Altun (2018:58) ise üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarının kızlar lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Bunun yanında Piaget ve Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim kuramını esas alarak farklı ikilemler bağlamında yapılan çalışmalardan Özgüleç (2001: 99), Çapan (2005: 128), Akyürek (2007: 88), Kaya (2015: 111), Geçmiş (2018: 83) ve Erel (2018: 75) ilk veya ortaokul, Çitemel (2010:124) lisansüstü öğrencilerinin ahlaki yargılamaları ile cinsiyetleri arasında herhangi bir farklılaşma tespit etmezken; Hatunoğlu (2003: 88) Heinz ikilemi ile üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, ahlaki yargılama puanlarının kızlar lehine farklılaştığını tespit etmiştir.

Ahlaki gelişime dair yapılan bu çalışmaların sayısına bakarak cinsiyetin, ahlaki gelişimi belirleyen bir faktör olup olmadığı noktasında en çok tartışılan değişkenlerin başında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmaların bulgularından görüleceği üzere bazı araştırmalarda cinsiyet farklılıklarının ahlaki gelişim üzerinde bir etkisi görülmezken, bazılarında özellikle kızlar lehine farklılaşma olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı ölçme araçlarıyla yapılan çalışmaların sonuçlarının da birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Çünkü ahlaki olgunluk ölçeğini ele alan 17 çalışmanın 14'ünde (11'i kızlar, 3'ü erkekler lehine) cinsiyete göre ahlaki gelişimde farklılaşma gözlemlenirken, sadece 3 çalışmada farklılık görülmemiştir. Oysaki ahlaki yargıyı esas alan 29 çalışmanın 22'sinde cinsiyete göre farklılaşma görülmezken 6 çalışmada kızlar, 1 çalışmada ise erkekler lehine farklılaşma olduğu görülmektedir. Üstelik kızlar lehine farklılaşma tespit edenlerin bazıları, farklılaşmanın bir ikilemden (Hatunoğlu) veya bir

basamak düzeyinden (Çelik) kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ahlaki yargıyı esas alan çalışmaların diğerlerinden ayrıştığını ve cinsiyete göre ahlaki yargılamanın ibresinin, daha çok farklılaşmaktan yana olduğunu söyleyebiliriz.

Bilişsel Gelişim Kuramı (Kohlberg, 1981a; 1982; 1984a; 1987; Piaget, 2015), cinsiyet farklılıklarını öngörmemektedir. Bunun sebebi olarak: 1-kız ve erkeklerin aynı zihinsel gelişim dönemlerinden geçmesi ve buna bağlı olarak aynı zihinsel işlem becerilerini kullanmasını 2-sosyalleşme süreci içerisinde kendi yaşamları ile toplumsal yaşam arasında uyum sağlarken, her ikisinin de rol edinme yani sorumluluk üstlenmek zorunda olmasını görmektedir. Dolayısıyla kuram, kız ve erkeklerin günlük hayatta sosyalleşme süreci içerisinde kendilerini topluma adapte ederken kullandıkları uyum stratejilerinin (adalet oryantasyonlarının) aynı olması nedeniyle, ahlaki gelişimde cinsiyet farklılıklarının belirleyici olmadığını öne sürmektedir. Cinsiyet farklılıklarına dair bu durum, Kohlberg'in eleştirilmesine sebep olmuştur. Örneğin Gilligan, kadın ve erkeklerin ahlaki yönelimlerinin birbirinden farklı olduğunu iddia etmektedir. Ona göre erkeklerin ahlaki yönelimleri adalet eğilimliyken, kadınların yönelimi daha çok bakım ve sorumluluk üzerine eğilmektedir (Gilligan, 1982). Kohlberg'e göre bu noktada farklılık yaratan husus, rol ve kurumlara katılım düzeyidir. Nitekim yaptığı araştırmalarda, ev kadınlarının ahlaki yargı düzeylerinin erkeklerden düşük olduğunu gözlemleyen Kohlberg, kadınların eğitim veya iş hayatına katılmasıyla bu farklılığın ortadan kaybolduğunu raporlaştırmaktadır (Kohlberg, Levine ve Hower, 1984b: 348).

Kohlberg, kız ve erkeklerin günlük hayatta yapıları gereği farklı eğilimlerinin veya farklı değerlerinin olabileceğini kabul etmektedir. Ancak ona göre bu farklılık, kullanılan uyum işlemlerinden (adalet oryantasyonları) ziyade, yönelinen farklı roller içerisinde kendisini dışa vurur. Örneğin, kızlar günlük hayatta daha hassas ve kırılgan olmaları nedeniyle kaba kuvvet gerektiren rollerden uzak durabilmektedirler. Ancak bu durum onların rol üstlenmesi (sorumluluk almalarının) önündeki bir engelden ziyade,

sosyalleşme sürecinin, doğası gereği uyumun başka roller vasıtasıyla yerine getirilmesidir (Kohlberg, Levine ve Hower, 1984b). Dolayısıyla kadın veya erkek, toplumun kendisine sunduğu uygun rolleri üstlenmek suretiyle farklı değer ve yönelimlerini doyurabilmektedir. Bunun için ister kadın olsun isterse erkek ahlaki yargılamalarını etkileyen faktör, farklı değer ve yönelimlere sahip olmaktan ziyade, toplumun yapısında var olan bu değer ve yönelimleri besleyen rollere katılım düzeyidir.

Rollere katılımın önünde engeller olması, örneğin kadının veya erkeğin iş hayatının veya eğitimin dışında tutulması gibi durumlarda, ahlaki yargı yeteneğinin gelişmesi beklenmez. İşte bu noktada çalışmamızda üniversite düzeyinde okuyan öğrenciler açısından cinsiyete göre ahlaki yargılama puanlarında herhangi bir farklılık gözlemlenmemesinin, Kohlberg'in varsayımlarıyla ve yapılan literatür çalışmalarıyla büyük ölçüde uyumlu olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte araştırmamızda 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargılama puanlarının düşük gözlemlenmesinin sebeplerinden birinin de, bu sınıftaki kız öğrencilerin alt ahlaki yargılama (çok düşük ve düşük) düzeyinde hazırlıklara oranla daha yüksek oranda temsil edilmesidir (Tablo. 37). Ancak din eğitimi alan grupta üst ahlaki yargılama (orta ve yüksek) düzeyinde her iki cinsiyet grubunun, hazırlık grubuna göre temsileyetlerinin daha düşük olduğu göz önüne görülmektedir. **Dolayısıyla din eğitimi süreciyle birlikte ortaya çıkan düşük ahlaki yargı yeteneği eğilimi, kız öğrencilerde baskın olmakla birlikte erkek öğrenciler açısından da geçerlidir.**

3.5.5. Sosyo Ekonomik Duruma Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 10'da *öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarının sosyo ekonomi değişkenine göre farklılaşacağı (a) ve sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin ahlaki yargı yetenek puanlarının, sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olacağı (b) ileri sürülmüştü.* Elde edilen bulgulara göre

öğrencilerinin **ahlaki yargı yetenek puanlarının, sosyo ekonomik durumlarına göre farklılaşmadıkları Tablo. 38’de görülmektedir.** Dolayısıyla hipotez 10 (a) ve (b)’nin desteklenmediğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte aynı tabloda sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin medyan değerinin 5.80, sıra ortalaması puanının 542.44; orta olan öğrencilerin medyan değerinin 6.60, sıra ortalaması puanının 626.83 ve düşük olan öğrencilerin medyan değerinin 6.75, sıra ortalaması puanının 658.25 olduğu göz önüne alındığında, sosyo ekonomik durumun yükseldikçe ahlaki yargı yeteneği puanlarının da düştüğünü görmekteyiz. Nitekim öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği düzeylerine dağılımlarını gösteren Tablo. 39’a baktığımız zaman sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin en yüksek temsiliyeti, **çok düşük** ahlaki yargılama düzeyinde yakaladıklarını; sosyo ekonomik durumu düşük olanların ise en yüksek temsiliyeti, **yüksek** ahlaki yargılama düzeyinde yakaladıklarını gözlemlemek mümkündür.

Yapılan literatür taramasında, konuyu duyuşsal açıdan ele alan çalışmalardan Kaya ve Aydın (2011: 36), Demirci (2014: 93), Yıldırım (2014: 109), Çelebi (2014: 49), sosyo ekonomik duruma göre, ahlaki olgunluk puanlarının farklılaşmadığını gözlemlerken; Şengün (2008: 180), Yeşilkayalı (2014: 148), Alkal (2016: 78) ve Bayraktar (2019: 147), sosyo ekonomik durumu düşük olanlar lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Ahlaki yargı yeteneğine ilişkin yapılan çalışmalardan Kaya (1993: 126), Küçükalp (2004: 86), Seydooğulları (2008: 69), Şafak (2008: 130), Gölcük (2010: 83) Çitemel (2010: 126), Seydooğulları, Arıdağ ve Koç (2014: 33), Söylemez (2017:44) ve Altun (2018:73) sosyo ekonomik duruma göre ahlaki yargı yeteneğinin farklılaşmadığını gözlemlerken; Çapan (2005: 133) ve Gümüş (2015: 125) sosyo ekonomik durumu düşük olanların, olumlu yönde farklılaştığını bulmuştur.

Sosyo ekonomik bağlamda ahlaki gelişime dair yapılan çalışmaların bulgularında görüleceği üzere çoğu araştırmada, sosyo ekonomik durumun ahlaki gelişime etki

etmediği görülmektedir. Bununla birlikte ahlaki gelişimin, yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip olanlar lehine farklılaştığını tespit eden herhangi bir çalışma görülmezken, düşük sosyo ekonomik düzeydekiler lehine farklılaştığını ortaya koyan 7 farklı çalışma mevcuttur. Bu durum, ahlaki gelişim açısından son derece önemlidir. Çünkü yüksek ekonomik düzeye sahip olmanın, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi ahlaki gelişim açısından da önemli bir avantaj olduğu değerlendirilmektedir. Oysaki yapılan araştırmalar, bu durumun tersini ortaya koymaktadır. Nitekim araştırmamızda da gruplar arasındaki fark ($p=0.209$) anlamlı seviyede olmasa dahi sosyo ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerden ziyade, durumu düşük olan öğrencilerin ahlaki yargı yetenek puanlarının daha yüksek olduğuna ve bu öğrencilerin yüksek ahlaki yargı düzeyine oransal olarak daha fazla ulaştıklarına şahit olmaktayız. Bu çelişkinin sebebi nedir?

Öncelikle rol üstlenme ve kurumlara katılım açısından günlük hayatta sosyo ekonomik düzey son derece önemlidir. Çünkü sosyo ekonomik durumun yüksek olması, bireyin farklı nitelikteki sosyo kültürel etkinliklere katılımını kolaylaştırır. Nitekim yapılan bir araştırmada sosyo ekonomik durumu yüksek olanların, yaşam doyumlarının da anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (Seydooğulları, ve Arıdağ, 2012: 761). Halbuki sosyo ekonomik açıdan sınırlandırılmak, bireyin günlük hayattaki bazı aktivitelerden mahrum kalmasına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla sınırlı olanaklara sahip olmak, toplumsal rol ve kurumlara katılım açısından olumsuzluk içermektedir. Ancak bireyin toplumsal rol ve kurumlara katılım noktasında sınırlandırılmalarla karşı karşıya gelmesi, ahlaki sorgulamayı da beraberinde getirebilmektedir. Çünkü teorik kısımda ele alındığı üzere Kohlberg'e göre bireyin ahlaki sorgulama yapmasını sağlayan en önemli husus, toplumsal hayatta haklarının ihlal edilmesi, adaletsiz davranış ve uygulamalarla karşı karşıya gelmesidir (Kohlberg, 1963; 1981a; 1984a; 1987). Dolayısıyla toplumsal rol ve kurumlara katılım sürecinde sınırlandırılmanın da, bireyin hakları için endişe geliştirmesinin sebeplerinden biri olabilmektedir.

Bu durum, toplumsal rol ve kurumlara katılımın değersiz olduğu anlamına gelmez. Tam tersine toplumsal rol ve kurumlara katılımın, haklar üzerinden inşa edilmesidir. Başka bir ifadeyle toplumsal rol ve kurumlara katılım yani sorumluluk üstlenmenin, hak ve görevler konusunda bilinçlenme gerektirmesidir. Çünkü toplumsallaşma sürecinde engellerle veya kısıtlamalarla karşılaşmak, bireyi doğal olarak denge (hak) arayışına götürmektedir. Yani birey kendi hakları ile toplumsal kural ve uygulamalar arasında uyum sağlamak için iyi ve kötünün, doğru ve yanlışın muhasebesini yapar. Bunun için sosyo ekonomik durumu düşük olanların, toplumsal rol ve kurumlara katılma noktasında yaşadıkları veya hissettikleri dengesizliği gidermek adına, ahlaki yargılamaya (hak konusuna) daha fazla odaklanabileceğini söylemek mümkündür. Nitekim çalışmamızda düşük sosyo ekonomik duruma sahip olan öğrencilerin oranı 4. sınıfta daha fazla olduğu halde, bu öğrencilerin ahlaki yargılama düzeyi açısından hazırlık sınıftakilere göre üst düzeylerde (orta ve yüksek) daha fazla, alt düzeylerde (çok düşük ve düşük) daha az temsil edildiği (Tablo. 39) göz önüne alındığında, **dördüncü sınıflarda görülen düşük ahlaki yargılama eğiliminin, bu öğrencilerden kaynaklanmadığını söyleyebiliriz.**

3.5.6. Aile Tipine Göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 12’de *öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, aile tipine göre farklılaşacağı* (a) ve *Parçalanmış aile tipine sahip olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, diğerlerinden olumsuz yönde farklılaşacağı* (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerinin **ahlaki yargı yetenek puanlarının, aile tipine göre farklılaşmadıklarını tespit etmiş bulunmaktayız.** Dolayısıyla hipotez 12 (a) ve (b)’nin desteklenmediğini söyleyebiliriz. Her ne kadar parçalanmış aile tipine sahip olan öğrenciler, 672.06 sıra ortalamaları puanı daha yüksek gözlemlense de geniş aile tipindekilerin 637.11, çekirdek aile tipindekilerin de 625.45 sıra ortalaması puanı aldığı

göz önüne alındığında, sıra ortalamaları arasındaki farkın ($p=0.736$) anlamlılıktan oldukça uzak olduğunu Tablo. 40'ta görmekteyiz. Daha da önemlisi parçalanmış ailedekilerin 6.10, çekirdek ailedekilerin 6.50 ve geniş ailedekilerin 6.90 medyan değerine sahip oldukları göz önüne alındığında, parçalanmış ailedekilerin büyük bölümünün örneklem grubunun 6.60 olan medyan değerinin oldukça aşağısında, geniş ailedekilerin çoğunun ise oldukça üstünde, çekirdek ailedekilerin ise örneklem grubunun ortalamasına yakın bir yerde yer aldığını söyleyebiliriz. Nitekim aile tipine göre öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği düzeylerine ilişkin dağılımı gösteren Tablo. 41'e baktığımız zaman, geniş aileye sahip olan öğrencilerin, ahlaki yargılama düzeyi yükseldikçe temsiliyet oranlarının da yükseldiğini görüyoruz.

Yapılan literatür taramasında, ahlaki olgunluk ölçeği ile çalışmalardan Yıldırım (2014: 112) ortaokul öğrencileri, Özyer (2015: 75) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada anne babanın evli ya da boşanmış olma durumlarına göre ahlaki olgunluk puanları arasında herhangi bir farklılaşma tespit etmezken; Akınal (2013: 92) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmada anne babası boşanmış olanların, olumlu yönde farklılaştığını tespit etmiştir. Aynı araştırmada Akınal (2013: 93), anne babası vefat edenlerin ahlaki olgunluk puanlarının, olumlu yönde farklılaştığını gözlemlerken; Yıldırım (2014: 110) kardeş sayısı ile ahlaki olgunluk puanları arasında herhangi bir farklılık tespit etmemiştir.

Ahlaki yargı yeteneğine dair yapılan araştırmalara baktığımız zaman, Kaya (1993: 123) ve Söylemez (2017: 44) üniversite öğrencilerinde kardeş sayısına göre, Geçmiş (2018: 83) ilköğretim öğrencilerinde kardeşin olup olmamasına göre, Gümüş (2015: 125) ise ortaokul öğrencilerinde, anne babanın birlikte veya boşanma durumlarına göre, ahlaki yargı yeteneği puanlarının farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Aynı araştırmada Gümüş, ailede kişi sayısının artmasıyla birlikte, ahlaki yargılama düzeyinin de arttığını gözlemlemiştir (Gümüş, 2015: 124). Benzer şekilde Çapan, ilköğretim

öğrencilerinde kardeşe sahip olmanın ve kardeş sayısının fazla olmasının, ahlaki yargılama düzeyini olumlu yönde yordadığını tespit etmiştir (Çapan, 2005: 129-130).

Ahlaki gelişime dair farklı ölçme araçları ile yapılan bu çalışmaların bulgularında görüldüğü üzere aile tipi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerin ahlaki gelişimi üzerinde önemli farklılıklara sebebiyet verirken, üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişimleri üzerinde etkili bir faktör olarak işlev görmemektedir. Dolayısıyla araştırmamızın tespitlerinin, kendi örneklem grubunun gelişim düzeyine yakın olan farklı nitelikteki alan araştırmaların bulgularıyla örtüştüğünü ve aile veya aile tipinin üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği üzerinde etkili bir faktör olmadığını söyleyebiliriz. Bu durumun sebebini, Kohlberg'in "gelenek" kavramına yüklediği anlamda görmek mümkündür.

Kohlberg, çocuğun toplumsallaşma sürecinde kendi hakları ile toplumsal rol ve beklentiler arasında herhangi bir ayrım gözetmediği ergenlik öncesi dönemi, gelenek öncesi dönem olarak adlandırır (Kohlberg, 1975b; 1981i; 1984f; Kohlberg ve Hersh, 1977; Kohlberg ve Kramer, 2006). Bu dönemde çocuk, toplumsal rol ve beklentileri yani geleneği dışarıda tuttuğu için, günlük hayatta neyin iyi neyin kötü olduğunu idrak etmekten yoksundur. Bunun için çocuk, ahlaki yargı ve davranışlarında çevresindeki insanların niyetini, toplumsal faydayı gözetmekten mahrum olup, sadece kendi haklarına odaklanmaktadır. Çocuk kendi haklarını korumak adına, anne baba ve çevredeki insanların beklentileri doğrultusunda hareket eder. Dolayısıyla bu aşamada iyi ve doğru olan şey, anne baba ve çevredeki insanların beklentilerini ve koydukları kuralları yerine getirmektir.

Kohlberg'e göre çocuk, gelişen soyut düşünme becerisi ve giriştiği roller vasıtasıyla kendi hakları ile toplumsal rol ve beklentiler arasındaki dengenin farkına varınca yani kendi yaşantısı ile geleneksel roller arasındaki ilişkiyi keşfedince, bir üst aşama olan geleneksel döneme geçmeyi başarır (Kohlberg, 1975b; 1984f; Kohlberg ve Hersh, 1977; Kohlberg ve Kramer, 2006). Bunun için artık iyi ve doğru olan şey, anne

baba veya çevresindeki insanların beklenti ve kurallarından ziyade, kendi yaşamı ile toplumsal rol ve beklentileri bir araya getiren sorumluluk duygusuna göre hareket etmektir. Dolayısıyla sorumluluğun üstlenmesiyle birlikte, anne baba ve çevrenin, çocuğun adalet duygusu üzerindeki etkisi azalmaya başlar.

Bu minvalde düşünülecek olursa, aile ve aile türünün sunduğu roller vasıtasıyla gelenek öncesi dönem çocukları üzerinde etkili olması beklenirken, geleneksel döneme geçişle birlikte bu etkinin ortadan kaybolması beklenmektedir. Nitekim çalışmamızda öğrencilerin aile tipi açısından ahlaki yargılama düzeylerine ilişkin dağılımlarını gösteren Tablo. 41'e baktığımızda, dördüncü sınıflarda görülen ahlaki yargı yeteneği düşüklüğünün geniş, çekirdek ve parçalanmış aile tipindeki öğrenciler için benzer nitelikte olması da bu durumu desteklemektedir. Çünkü Tablo. 41'de görüleceği üzere, geniş ve çekirdek aileye sahip öğrencilerin en üst (yüksek) düzeydeki ahlaki yargılama temsiliyetleri, hazırlıklara oranla 4. sınıfta daha düşük düşüktür. Bu öğrencilerin en alt (çok düşük) düzeydeki ahlaki yargılama temsiliyetleri ise hazırlıklara oranla 4. sınıfta daha yüksektir. Parçalanmış aile tipine sahip olan 26 öğrenciden sadece 10'u son sınıfta olduğu halde, sınıf seviyelerinde en üst (yüksek) düzeydeki ahlaki yargılama temsiliyetleri eşit, en alt (çok düşük) düzeydeki ahlaki yargılama temsiliyetleri ise birbirine oldukça yakındır. Bu nedenle **geniş, çekirdek ve parçalanmış aileye sahip öğrencilerin din eğitimi sürecinde gözlemlenen düşük ahlaki yargılama eğiliminin, benzer şekilde olumsuz etkilendikleri söylenebilir.**

3.5.7. Bölüm Memnuniyeti ve İlahiyat Fakültesi Tercih Sebebine Göre

Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 14'te *öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, okudukları bölümden memnun olma durumlarına göre farklılaşacağı* (a) ve *okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin, ahlaki yargı yeteneği puanlarının diğerlerinden anlamlı derecede daha yüksek olacağı* (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre

öğrencilerin ahlaki yargı yetenek puanları, okudukları bölümden memnun olma durumlarına göre ($p=0.024$) düzeyinde anlamlı derecede birbirinden ayrılmıştır. Bunun için hipotez 14 (a)'nın desteklendiğini söyleyebiliriz. Anlamlı farklılaşmanın okuduğu bölümden memnun olanlar ile kısmen memnun olan öğrenciler arasında olduğunu Tablo. 42'de görmek mümkündür. Nitekim okuduğu bölümden memnun olan öğrenciler 6.30 medyan değeri ile ortalamanın altında yer alırken, okuduğu bölümden kısmen memnun olan (7.35) ve memnun olmayan (7.10) öğrenciler, ortalamanın oldukça üzerinde yer almaktadırlar. Ahlaki yargı yeteneğine ilişkin sıra ortalaması puanlarına baktığımızda ise bölüm memnuniyet oranı düştükçe ahlaki yargılama puanının yükseldiğini Tablo. 42'de görmekteyiz. Dolayısıyla farklılaşma her ne kadar kısmen memnun olanlar ile memnun olanlar arasında görülse de, memnun olmayan öğrencilerin sıra ortalaması puanı en yüksektir. Bu öğrencilerin sayısı az olduğu için farklılaşmadıklarını görmekteyiz. Nitekim Tablo. 43'e baktığımızda okuduğu bölümden memnun olmayan ve kısmen memnun olan öğrencilerin genel olarak ahlaki yargı düzeyi yükseldikçe temsiliyet oranlarının yükseldiğini, memnun olan öğrencilerin ise ahlaki yargı düzeyi yükseldikçe temsiliyet oranlarının da düzenli olarak düştüğünü görmekteyiz. Dolayısıyla *okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin, ahlaki yargı yeteneği puanlarının diğerlerinden anlamlı derecede daha yüksek olacağı* şeklindeki hipotez 14 (b)'nin desteklenmediğini gözlemlemekteyiz. Bunun için İlahiyat Fakültesi öğrencileri açısından bölüm memnuniyetinin, ahlaki yargı yeteneği puanını ters yönde etkileyen bir faktör olduğunu söyleyebiliriz.

Bölüm memnuniyetine dair bulguların bir benzerini, öğrencilerin fakülte tercih sebeplerinde görmekteyiz. Bunun için farklılaşmanın sebeplerine geçmeden önce, bölüm tercih sebebi ile ahlaki yargı yeteneğine ilişkin bulguları ele almak daha faydalı olabilir. Buna göre Hipotez 16'da *öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, İlahiyat Fakültesi tercih sebeplerine göre farklılaşacağı* (a) ve *kendilerini İlahiyat alanında*

geliştirmek için tercihte bulunan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, anlamlı derecede yüksek olacağı (b) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ahlaki yargı yetenek puanları, İlahiyat Fakültesi tercih sebeplerine göre ($p=0.020$) düzeyinde anlamlı derecede birbirinden ayrılmıştır. Bunun için hipotez 14 (a)'nın desteklendiğini söyleyebiliriz. Ancak anlamlı farklılık kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek isteyenlerden ziyade, ekonomik gerekçelerle fakülte tercihinde bulunan öğrenciler lehinedir. Çünkü Tablo. 44'te görüleceği üzere ekonomik gerekçelerle fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları, diğer iki gruptan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek isteyen öğrencilerin hem 6.30 olan medyan değeri, hem de 610.15 sıra ortalamaları puanı ile en düşük ahlaki yargı yeteneği puanına sahip olduklarını gözlemlemekteyiz. Nitekim Tablo. 45'e baktığımızda ekonomik gerekçelerle fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyi yükseldikçe, temsiliyet oranlarının yükseldiğini, kendilerini geliştirmek için fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin ise ahlaki yargı düzeyi yükseldikçe, temsiliyet oranlarının da düzenli olarak düştüğünü görmekteyiz. Dolayısıyla *kendilerini İlahiyat alanında geliştirmek için fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin, ahlaki yargı yeteneği puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu* şeklindeki hipotez 16 (b)'nin desteklenmediğini gözlemlemekteyiz. Bunun için İlahiyat alanında kendilerini geliştirmeye yönelik bölüm tercihinin, öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarını ters yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Yapılan literatür taramasında bölüm memnuniyeti ve fakülte tercih sebebi değişkenlerine göre, ahlaki gelişime dair herhangi bir alan araştırmasına rastlanmamıştır. Bu durumun, konuyu tartışmak açısından sınırlandırdığını söyleyebiliriz. Fakat bölüm memnuniyeti ve bölüm tercihinin dair farklılaşmanın sınıf düzeyine dair farklılaşmayla aynı yönde eğilim gösterdiği göz önüne alındığında, öğrencilerin bölüm tercihlerinde ve din eğitimi sürecinde bölümüyle bütünleşmenin, beklentilerin aksine ahlaki yargı

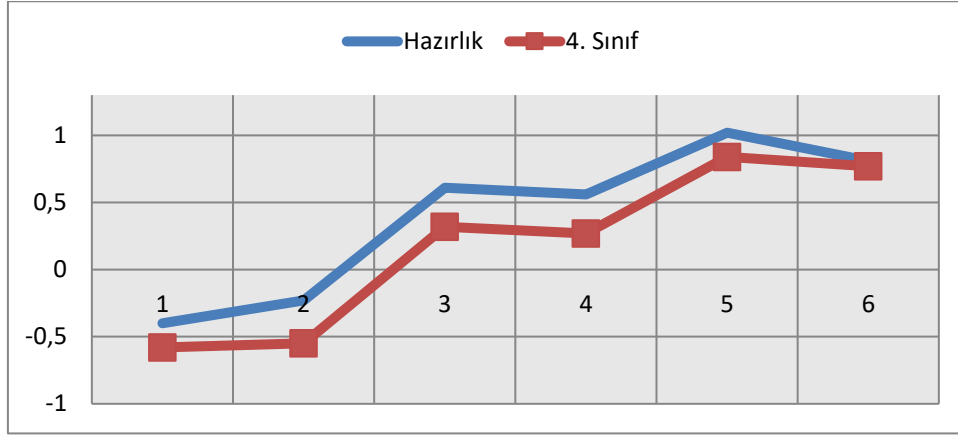
yeteneğini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak daha önce tartıştığımız üzere, öğrencilerin ahlaki olanı kendi gerekçelerinden ziyade doğrudan dini ilkeler (en yüksek veya en aşağıdaki duygular) bağlamında ele alıp bilişsel-duyuşsal tutarlılığı göz ardı etmeleridir. Araştırmamızda nicel yöntemi esas aldığımız halde bazı öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği testini puanlarken sık sık dini ilkelere vurgu yapmaları, bilişsel-duyuşsal tutarlılık arasındaki dengenin anlaşılması noktasında önemli ipuçları vermektedir.

Örneğin hiçbir umudu kalmayan kanserli bir hastanın çektiği acıya karşı doktorun yaşamı devam etmeye ya da çekilen acıların (hastanın isteği doğrultusunda) ilaç vererek sona erdirilmesini öngören doktor ikilemi'ne (bkz., Ek 1) karşılık yazdıklarından bazıları şöyledir: 196 nolu öğrenci hikayeyi okuyunca olayın *“fıkhi hükmünü bilmiyorum”* diye yazarken, ikilemdeki 6. soruya karşılık *“ölçü islamdır, doktorlar değil”* notunu düşerek konuyu dini hükümle temellendirmeye çalışmıştır. 463 nolu öğrenci, *“Allah’ın verdiği canı Allah alır ve belki bu onun imtihanıydı.”* ve 89 nolu öğrenci, *“Allah’tan ümit kesilmez. Allah herkesin derdinden daha büyüktür.”* notuyla konuyu, Allah inancı ile temellendirmeye çalışmışlardır. 1060 nolu öğrenci, *“kim ölmeyecek ki!!!”* notuyla konuyu, ahiret inancı ile temellendirmeye çalışmıştır. 1200 nolu öğrenci, *“intihar”* ve 1040 nolu öğrenci, *“olayı intihar olarak görüyorum!”* diyerek intihar etmenin dinen kabul edilemez olduğuna dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde 604 nolu öğrenci, *“en önemlisi intihar eden sonsuza dek cehennemde olur. katl de büyük bir günahdır. Diğerleri önemli değil?”* yazmak suretiyle öldürme ve intiharın dindeki hükmüne vurgu yaparak, konuyu ahiret inancı ile temellendirmiştir.

Doktor ikileminin Kohlberg’in dördüncü basamağı olan yasa ve düzen eğilimine ilişkin gerekçeleri içeren 6. soruya karşılık, 1040 nolu öğrenci, *“yasa var mı?”* 1200 ve 1319 nolu öğrenciler ise *“hangi hukuk!”* notunu düşerek kullandıkları noktalama işaretleriyle ahlaki olanın yasayla ilişkilendirmeye dair şüphelerini dile getirerek, dini

ilkelerin esas alınması gerektiğini dile getirmektedirler. Burada anlatılanlar gibi ahlaki olanı dini ilkeler bağlamında değerlendirip görüşlerini belirten hazırlık veya son sınıfta başka öğrenciler de mevcuttur. Ancak anlatılanların aksine sadece 497 nolu öğrenci, doktor ikilemine karşılık *“ölümcül derece hastalıklarda hastanın çektiği acıyı kimse bilemez. O yüzden onun isteği üzerine morfin verilmeli. Ben doktor olsam aynısını yapardım. Hastanın çektiği acıdan hasta yakınları da etkilenir. Ve acının sonlandırılması istenir sonuç ölüm olsa dahi. Bizzat yaşadım ve doktordan ağır morfin yapılmasını talep ettim.”* notunu düşerek, olayı kendi gerekçeleri üzerinden farklı bir şekilde değerlendirmiştir. Sadece bir tane örnek bile olsa ahlaki olanın, doğrudan bireyin kendi hayatını ilgilendiren bir durum veya olay söz konusu olduğunda, farklı yönde değerlendirmenin mümkün olmasını göstermesi bakımından önemlidir.

Bilişsel gelişim kuramı açısından bu öğrenciyi farklı kılan husus, morfin verilmesini vicdanen uygun görmesi değil, yargılamada bulunurken dışarıdan belirlenen gerekçelerden (ilkelerden) ziyade, kendi gerekçelerini öne sürmesidir. Diğer öğrenciler ise ahlaki olanı değerlendirirken kendi gerekçelerinden ziyade, sadece ilkesel olarak en doğru veya en yanlış olana odaklanmışlardır. Bunun için bazı öğrenciler açısından, ahlaki olan ile kanunlar arasındaki bağ ya yoktur ya da tartışmalıdır. Halbuki bireyin günlük yaşamını devam ettirmesi açısından toplumsal norm ve kuralların içkin olduğu kanunlara uyması gerektirmektedir. Ayrıca ilkesel olarak en doğru veya en yanlış olanın benimsenmesi, toplumun varlığını sağlayan norm ve kanunların savunulmasını da beraberinde gerektirmektedir. Bunun için ahlaki yargılamada hayatın gerçekliğinden ziyade, sadece ilkelere (en üst ve en alt duygulara) odaklanıldığında, bu iki uç arasındaki duygular göz ardı edildiği için bilişsel puan (tutarlılık) daha düşük çıkar. Konunun anlaşılması açısından hazırlık ve son sınıf öğrencilerinin, basamak maddelerine verdikleri duyuşsal puanlara ilişkin farklılaşmalarını Şekil. 3'teki verilerden bakabiliriz.



Şekil 3. Sınıflara Göre Basamaklara Ait Duyuşsal Puanlar

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

Şekildeki verilerden yola çıkarak şu değerlendirmeyi yapmak mümkündür: Din eğitimi sürecinde hedeflenen, öğrencilerin doğru veya yanlışla ilişkin tutum geliştirip, günlük hayatta neyin en iyi veya neyin kötü olduğuna dair duygularını beslemek ise hedeflerin gerçekleştiğini gözlemlemekteyiz. Bunun için araştırmamızda kendi istekleri

ile fakülteyi tercih edenler ile okudukları bölümden memnun olan öğrencilerin başka bir ifadeyle İlahiyat Fakültesi ile bütünleşen öğrencilerin, ahlaki olana yönelik duygusal puanlarının diğer öğrencilerden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu öğrenciler ahlaki olanı değerlendirirken, farklı konumdaki kişilerin haklarından ziyade daha çok neyin en iyi neyin kötü olduğuna (ilkelere) odaklandıkları için, bilişsel ahlaki puanları daha düşük çıkmaktadır.

Burada, “İlkeler üzerinden hareket etmek yanlış mıdır?” diye sorulabilir. Ancak Kohlberg’e göre, günlük hayatta ahlaki olanı değerlendirirken daima doğruyu ölçüt alan insan sayısı çok azdır. Çünkü günlük hayatta ilkesel olarak doğru olanı savunmak, Sokrates örneğinde olduğu gibi bireyin yaşamına dahi sebep olabilmektedir. Dolayısıyla günlük hayatta evrensel ahlak ilkeleri üzerinden hareket edilmediği için, ahlaki yargı yeteneği testinde ilkesel olana odaklanmak, farklı duyguların çelişmesini beraberinde getirmektedir. Bunun için fakülte tercihi ve fakülte memnuniyeti açısından İlahiyat Fakültesi ile bütünleşen öğrencilerin, ahlaki duyguları çok yoğun olduğu halde, ahlaki yargı yetenekleri daha düşük çıkmaktadır. Bu durum, Tablo. 43 ve Tablo. 45’te görüldüğü üzere İlahiyat eğitimini tamamlayan 4. sınıf öğrencilerinde daha bariz bir hale gelmektedir. Çünkü 4. sınıfta görülen düşük ahlaki yargılama eğilimi açısından, bölümünden memnun olan, kısmen memnun olan ve memnun olmayanlar açısından benzer olmakla birlikte, yüksek ahlaki yargılama düzeylerindeki temsiliyet açısından bölümünden memnun olmayan öğrencilerin 4. sınıfta daha çok temsil edildikleri görülmektedir. Benzer şekilde kendi istekleri dışında fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin, üst düzeydeki ahlaki yargılama açısından 4. sınıfta daha fazla temsil edildiği görülmekle beraber, kendi istekleri doğrultusunda fakülte tercihinde bulunanlar açısından ise bulgular tam tersini ortaya koymuştur.

3.5.8. Mezun Olduğu Lise Türüne Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının

Tartışılması ve Yorumlanması

Hipotez 18’da *öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, mezun oldukları lise türüne göre farklılaşacağı* (a) ve *İmam hatip lisesi mezunu olanların ahlaki yargı yetenek puanlarının, anlamlı derecede yüksek olacağı* (b) ileri sürülmüştü. Yapılan analizlerden öğrencilerin **ahlaki yargı yetenek puanlarının, mezun olunan lise türü açısından birbirinden farklılaşmadıklarını** Tablo. 46’da görülmektedir. Bunun için hipotez 18 (a) ve 18 (b)’nın desteklenmediğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte Genel Lise mezunu olanların 7.80 medyan değeri ile ortalamanın oldukça üzerinde puan aldıklarını; Fen-Anadolu Lisesi mezunu olanların 6.60 medyan değeri ile örneklem grubunun ortalaması olan 6.60 medyan değerine sahip olduklarını; İmam Hatip Lisesi mezunu olanların 6.50, diğer lise mezunu olanların 6.25 ve Meslek Lisesi mezunu olanların 5.60 medyan değeri ile ortalamanın altında puan aldıklarını gözlemlemekteyiz. Benzer şekilde Genel Lise mezunu olanların 680.33 ve Fen-Anadolu Lisesi mezunu olanların 648.36 sıra ortalaması puanı ile en yüksek puanı paylaştıklarını ve onları sırasıyla İmam Hatip (623.43), Meslek Lisesi (583.09) ve diğer lise (553.90) mezunu olanların izlediğini görmekteyiz.

Öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği düzeylerine dağılımlarını gösteren Tablo. 47’ye baktığımızda Genel Lise mezunu olan öğrencilerin ahlaki yargılama düzeyi yükseldikçe, temsiliyet oranının da yükseldiğini gözlemlemekteyiz. Meslek Lisesi ve diğer lise mezunu olanların ise ahlaki yargılama düzeyi yükseldikçe, temsiliyet oranlarının azaldığını görüyoruz. Bununla birlikte Fen-Anadolu Lisesi mezunu olanların ahlaki yargılama düzeylerindeki temsiliyet oranı, birbirine çok yakındır. İmam hatip Lisesi mezunu olanların da temsiliyet oranları birbirine yakın olduğu halde, en yüksek temsiliyet oranını, **çok düşük** ahlaki yargılama düzeyinde almışlardır. Dolayısıyla gruplar arasındaki fark ($p=0.284$) anlamlı seviyede olmasa dahi İmam Hatip lisesi mezunu olanlardan ziyade, Genel Lise mezunu öğrencilerin ahlaki yargı yetenek

puanlarının daha yüksek olduğunu ve bu öğrencilerin yüksek ahlaki yargı düzeyine oransal olarak daha fazla ulaştıklarını söyleyebiliriz.

Bu durumda şu tespiti yapmak mümkündür: Din eğitimi ağırlıklı bir okuldan mezun olmanın, İmam Hatip Lisesi öğrencilerini ahlaki yargı yeteneği bakımından olumlu anlamda farklı bir yere konumlandırmamaktadır. Bu durumun muhtemel sebeplerine geçmeden önce dini bilgi alınan yere göre öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarına bakmak yararlı olabilir. Çünkü İmam Hatip Lisesi öğrencileri açısından ahlak konusu, öncelikle dini bilginin dayandığı din eğitimi uygulamalarına dayanmaktadır. Buna göre Tablo. 48’de görüleceği üzere öğrencilerin dini bilgilerini aldıkları yere göre, ahlaki yargı yeteneği puanlarında gruplar arasında herhangi bir farklılık söz konusu değildir. Bununla birlikte dini bilgilerini kendi araştırmalarıyla ve cemaat, dernek vb. (diğer) yerlerden aldıklarını belirten öğrencilerin sıra ortalaması puanı ve medyan değerleri diğer gruplardan yüksektir. Dini bilgilerini aile, Cami-Kur’an kursu, okul ve medreseden alan öğrencilerin sıra ortalaması puanı ve medyan değerlerinin, birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerine ilişkin dağılımı gösteren Tablo. 49’a baktığımızda dini bilgilerini kendi araştırmalarıyla ve cemaat, dernek vb. (diğer) yerlerden aldıklarını öğrencilerin ahlaki yargılama düzeyi arttıkça, temsiliyet oranının yükseldiğini gözlemlemekteyiz. Dini bilgilerini aile, Cami-Kur’an kursu, okul ve medreseden alan öğrencilerin ise ahlaki yargılama düzeyine gelişi güzel bir şekilde dağıldığına şahit olmaktayız. Dolayısıyla dini bilginin alındığı yerin özellikle de farklı din eğitimi kurumlarından almanın ahlaki yargılama düzeyini farklılaştıran bir faktör olmadığını söyleyebiliriz. Zaten gruplar arasındaki fark da ($p=0.736$) anlamlılıktan oldukça uzaktır.

Yapılan literatür taramasında, dini bilginin edinildiği yer ile ahlaki gelişimi ele alan sadece bir çalışma tespit edilmiştir. Acuner’in lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada ahlaki yargılama puanı, dini bilgi öğrenilen yere göre farklılaşmamıştır (Acuner, 2005:

288). Lise değişkeni açısından yapılan çalışmalardan Demirci (2014: 97) mezun olunan lise türüne, elebi (2014: 48) ise okunan lise türüne göre ahlaki olgunluk puanlarının farklılaşmadığını tespit ederken; Bayraktar (2019: 146) Fen, Sağlık Meslek ve Sosyal Bilimler liselerindeki ğrencilerin Anadolu ve Teknik liselerindeki öğrencilerden olumlu yönde farklılaştıklarını gözlemlemişlerdir. Başar ise İmam-Hatip ve Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi'nde okuyan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu gözlemlemiştir (Başar, 2019: 46). Benzer şekilde şengün, İmam Hatip Lisesi ğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarının, Genel ve Anadolu Lisesi ğrencileri ile Meslek Lisesi öğrencilerinden olumlu yönde farklılaştığını saptamıştır (şengün, 2008: 177).

Ahlaki yargı yeteneğine dair yapılan çalışmalardan Kaya (1993: 98), Küçükalp (2004: 86) ve Söylemez (2017: 44) mezun olunan lise türü, Acuner (2004: 83) ise okunan lise türüne göre ahlaki yargı yeteneği puanlarının farklılaşmadığını tespit ederken; elik (2016: 109) ortaokul ve niversite öğrencilerini karşılaştırdığı araştırmada okul türünün, ahlaki yargılama düzeyini etkilemediğini saptamıştır. Bununla birlikte, Seydooğulları (2008: 63), Seydooğulları, Arıdağ ve Koç (2014: 32), Fen ve Anadolu Lisesi ğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, Meslek Lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Dereboy ve arkadaşları ise İmam Hatip Lisesi ğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, Anadolu, Fen ve Genel lise öğrencilerinden anlamlı derecede düşük olduğunu tespit etmişlerdir (Dereboy ve Diğerleri, 2007: 21). Benzer şekilde Erel, ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, İmam Hatip ortaokullarındaki öğrencilerin ahlaki yargılamalarının, normal okullardan anlamlı derecede düşük olduğunu gözlemlemiştir (Erel, 2018: 78). Son olarak Keskin, İngiltere ve Türkiye'deki öğrencileri karşılaştırdığı araştırmada, Türkiye'deki Fen Lisesi ğrencilerinin Genel Lise ve İmam Hatip Lisesi ğrencilerinden, İngiltere'de

ise Genel Lise öğrencilerinin Dini ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden, anlamlı derecede daha yüksek ahlaki yargı yeteneğine sahip olduklarını tespit etmiştir (Keskin, 2013: 240).

Ahlaki gelişime dair yapılan bu çalışmaların bulgularından görüleceği üzere, ahlaki olgunluk ölçeğini esas alan çalışmalar ile ahlaki yargı yeteneğini esas alan araştırmalarının sonuçları, birbirinden oldukça uzaktır. Çünkü ahlaki olgunluk ölçeğini esas alan çalışmalardan farklılığın yönü İmam Hatip Lisesi ile Fen Lisesi öğrencilerine yönelikken, ahlaki yargı yeteneğini ele alan çalışmaların ibresi ise Fen, Anadolu ve Genel Lise öğrencilerine yönelmektedir. Daha da önemlisi bu okulların ahlaki yargılamada en çok farklılaştıkları okul, İmam Hatip Liseleri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ahlaki olgunluk ölçeği açısından İmam Hatip Lisesi öğrencileri olumlu yönde farklılaşırken, ahlaki yargı yeteneği bakımından olumsuz yönde ayrılmaktadır. Fen Lisesi öğrencileri ise hem ahlaki olgunluk ölçeğinden hem de ahlaki yargı yeteneğinden olumlu yönde en çok farklılaşan okul türü olmaktadır. Bu farklılıkların sebebi nedir?

Bu durumun birbiriyle ilişkili iki sebebi vardır. Birincisi, ölçme araçlarının farklı olmasıdır. Çünkü ahlaki olgunluk ölçeği (Şengün ve Kaya, 2007) bireyin ahlaki duygu, düşünce ve davranışlara yönelik tutumlarını ölçerken, Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) ile Ahlaki Yargı Yeteneği (MUT) testi, bireyin ahlaki tutumları arasındaki dengeyi test etmektedir. Dolayısıyla ahlaki olgunluk ölçeği, bireyin ahlaki konulardaki tepki düzeyine odaklanırken, ahlaki yargı testleri bireyin farklı tepkileri arasındaki düşünce uyum düzeyine odaklanmaktadır. Bunun için bireyin ahlaki tutumları ile bu tutumlar arasındaki iç tutarlılık ve uyum birbirinden farklılık arz etmektedir.

Bu bağlamda düşünülecek olursa farklılığın ikinci sebebini, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin aldıkları din eğitiminden dolayı yüksek ahlaki tutumlara sahip olmasında görülebilir. Çünkü İmam Hatip Lisesi öğrencileri aldıkları din eğitimi gereği, ahlaki konulara yönelik tepkileri belirgin bir şekilde yüksek gözlemlenmektedir. Başka bir ifadeyle, ahlaki açıdan doğru ve yanlış olan hakkındaki bilgileri son derece yüksektir.

Dolayısıyla Ahlaki olgunluk ölçeğinde olumlu yönde farklılaşmalarının sebebi bundandır. Ancak ahlaki yargı yeteneğinde olumsuz yönde farklılaşmaları göz önüne alındığında, yüksek düzeydeki tepkileri arasındaki uyum oranının düşük olduğu söyleyebiliriz. Nitekim yukarıda ele aldığımız üzere genel ahlaki yargılama puanlarında farklılaşma gözlemlemeyen Acuner (2004: 83), İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin en alt basamak puanlarında anlamlı derecede düşük puan aldıklarını saptamıştır. Bu öğrencilerin genel ahlaki yargı puanı bakımından olumsuz farklılaştığını gözlemleyen Dereboy ve arkadaşları ise, yüksek basamak düzeyinde bu öğrencilerin anlamlı derecede daha yüksek puan aldıklarını tespit etmişlerdir (Dereboy ve Diğerleri, 2007: 18).

Bu çerçevede düşünülecek olursa İmam hatip Lisesi öğrencileri ahlaki yargı testini doldururken, testteki ahlaki yargı gerekçelerinden ziyade yüksek tutum belirten ifadelerle odaklanmaktadır. Bunun için ahlaki yargı yeteneği puanları düşük çıkmaktadır. Halbuki Kohlberg, ahlaki yargı yeteneğinin kalitesini öne sürülen gerekçelere ve bu gerekçeler arasındaki uyuma dayandırmaktadır. Dolayısıyla bilişsel gelişim kuramı açısından din eğitimi ağırlıklı bir okuldan mezun olmanın, ahlaki yargı yeteneğini olumlu yönde etkileyen bir faktör olmadığını söyleyebiliriz. Din eğitiminin alındığı yer açısından grupların birbirinden farklılaşmamasını da bu çerçevede değerlendirmek gerekmektedir. Ayrıca lise türü açısından öğrencilerin ahlaki yargılama düzeyine ilişkin dağılıma baktığımızda, Fen-Anadolu Lisesi mezunu öğrencileri hariç diğer bütün lise mezunlarının, din eğitimi sürecinde alt ahlaki yargılama düzeyindeki (düşük ve çok düşük) temsiliyet oranlarının yükseldiği, üst ahlaki yargılama düzeyinde (orta ve yüksek) ise düştüğü görülmektedir (Tablo. 47). **Dolayısıyla mezun durumdaki öğrencilerde gözlemlenen ahlaki yargı yeteneği düşüklüğünün, Fen-Anadolu Lisesi mezunları hariç diğer lise mezunu öğrenciler açısından geçerli olduğunu söyleyebiliriz.**

3.6. Kimlik Statüleri ile Ahlaki Yargı Yargı Yeteneği İlişkisine Dair

Tartışma ve Yorum

Hipotez 19’da *kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında anlamlı bir ilişki olacağı* (a); *olumlu kimlik statüsü (başarılı ve moratoryum) puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında pozitif, olumsuz kimlik statüsü (ipotekli ve dağınık) puanları ile negatif yönde bir ilişki olacağı* (b); *başarılı ve moratoryum kimlik statüsünde yer alanların ahlaki yargı yeteneği puanlarının anlamlı derecede yüksek, ipotekli ve dağınık statüsünde yer alanların anlamlı derecede düşük olacağı* (c) ve *üst ahlaki yargı yeteneğine sahip olanların (orta ve yüksek) başarılı ve moratoryum kimlik puanlarında, alt düzeyde olanların (çok düşük ve düşük) ise ipotekli ve dağınık kimlik puanlarında olumlu yönde farklılaşacakları* (d) ileri sürülmüştü. Elde edilen bulgulara göre, **moratoryum ve ipotekli** kimlik statüsü puanları ile **ahlaki yargı yeteneği** puanları arasında herhangi bir ilişki gözlemlenmezken, **başarılı kimlik statüsü** puanlarının sadece ideolojik boyutta, dağınık kimlik statüsü puanlarının ise hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta anlamlı derecede ilişkili olduğu Tablo. 50’de görülmektedir. Bunun için *kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu* şeklinde öne sürülen hipotez 19 (a)’nın desteklendiğini söyleyebiliriz.

Tablo. 50’ye baktığımızda hem ideolojik hem de hem kişiler arası alanda başarılı ve ipotekli kimlik puanlarının, ahlaki yargı yeteneği puanları ile negatif yönde, moratoryum ve dağınık kimlik puanlarının ise pozitif yönde eğilim gösterdiğini görmekteyiz. Ancak moratoryum ve ipotekli kimlik statüsü puanlarındaki ilişki, her iki kimlik boyutunda da anlamlı seviyede görülmezken; dağınık kimlik puanlarındaki ilişki, her iki kimlik boyutunda (pozitif yöne) da anlamlıdır. Başarılı kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yeteneği arasındaki ilişki, sadece ideolojik boyutta (negatif yönde) farklılaşmıştır. Dolayısıyla *olumlu kimlik statüsü (başarılı ve moratoryum) puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında pozitif, olumsuz kimlik statüsü (ipotekli ve*

dağınık) puanları ile negatif yönde bir ilişki olacağı şeklinde öne sürülen hipotez 19 (b)'nin desteklenmediğini gözlemlemekteyiz.

Kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasındaki bu ters yönlü ilişkiyi anlamamız açısından, kimlik statüsü gurupları arasındaki farklılaşma, bize önemli ipuçları vermektedir. Buna göre ahlaki yargı yeteneği puanları açısından kimlik statüsü guruplarına ilişkin farklılıkları yansıtan Tablo. 52'ye baktığımızda, hem ideolojik hem de kişiler arası boyutta en yüksek puan ortalamasını ilk önce dağınık statüdekilerin, daha sonra ise moratoryum statüdekilerin aldıklarını görmekteyiz. En düşük ortalamaya ise ideolojik boyutta başarı statüsündekiler, kişiler arası boyutta ise ipotekli statüde yer alanlar sahiptir. Bunun için kişiler arası alanda guruplar arasında herhangi bir farklılık gözlemlenmezken, ideolojik alanda başarılı statüdekiler, dağınık ve moratoryum statüdekilerden olumsuz yönde farklılaşmıştır. Dolayısıyla *başarılı ve moratoryum kimlik statüsünde yer alanların ahlaki yargı yeteneği puanlarının anlamlı derecede yüksek, ipotekli ve dağınık statüsünde yer alanların anlamlı derecede düşük olacağı* şeklinde öne sürülen hipotez 19 (c) nin, hiçbir kimlik statüsü gurubu açısından desteklenmediği görülmektedir.

Kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasındaki ilişkiyi anlamamıza yardımcı olan diğer önemli bir tespit ise ahlaki yargılama düzeyleri açısından kimlik statüsü puanlarında görülen farklılaşmadır. Buna göre Tablo. 51'de görüleceği üzere ideolojik boyutta, genel olarak üst ahlaki yargılama düzeylerinde (orta ve yüksek) moratoryum ve dağınık kimlik statüsü puanları yükselirken, başarılı ve ipotekli kimlik statüsü puanları düşmektedir. Bununla birlikte alt seviyedeki ahlaki yargılama düzeylerinde (düşük ve çok düşük) moratoryum ve dağınık kimlik statüsü puanları düşerken, başarılı ve ipotekli kimlik statüsü puanları yükselmektedir. Bunun için en düşük ahlaki yargılama düzeyinde olanlar, başarılı kimlik puanlarında olumlu yönde, dağınık kimlik puanlarında ise olumsuz yönde farklılaşmıştır. Kişiler arası boyutta ise

ahlaki yargılama düzeyleri açısından başarılı, moratoryum ve ipotekli kimlik puanları açısından belirgin bir farklılaşma eğilimi gözlemlenmezken, en düşük ahlaki yargılama düzeyinde olanların dağınık kimlik puanları, olumlu yönde farklılaşmıştır. Nitekim Tablo. 51’de görüleceği üzere genel olarak ahlaki yargılama düzeyi yükseldikçe, dağınık kimlik puanları da yükselmektedir. Bunun için *üst ahlaki yargı yeteneğine sahip olanların (orta ve yüksek) başarılı ve moratoryum kimlik puanlarında, alt düzeyde olanların (çok düşük ve düşük) ise ipotekli ve dağınık kimlik puanlarında olumlu yönde farklılaşacakları* şeklinde öne sürülen hipotez 19 (d)’nin, hiçbir ahlaki yargılama düzeyi açısından desteklenmediği görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında kimlik statüleri ile ahlaki yargı yeteneği gelişimine dair ülkemizde yapılan herhangi bir alan araştırmasına rastlanmazken, yurt dışında özellikle batı ülkelerinde yapılan bazı çalışmalar mevcuttur. Ancak batı ülkelerinde yapılan bu çalışmaların, ahlaki yargı noktasında Lind’in Ahlaki Yargı Yeteneği (MUT) yaklaşımından ziyade, Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)’ni ele aldıklarını görmekteyiz. Buna göre kimlik gurupları açısından Shelton (1990: 72) , kolej öğrencileri ile yaptığı çalışmada başarılı, moratoryum, ipotekli ve dağınık kimlik statülerindeki bireylerin ahlaki yargı yetenek puanlarının birbirinden farklılaşmadığını tespit ederken; Hult (1979: 206), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, başarılı ve moratoryum statüsünde yer alan bireylerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, dağınık statüsündeki bireylerden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Benzer şekilde Skoe ve Diessner (1994: 280), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, başarılı kimlik statüsünde yer alan bireylerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, dağınık ve ipotekli kimlik statüsündeki bireylerden; moratoryum statüsündeki bireylerin ise ipotekli statüde yer alan bireylerden anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Keegan da ergenler üzerinde yaptığı çalışmada, başarılı statüdeki bireylerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, dağınık statüdekilerden anlamlı

derecede daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir (Keegan,1986: 87). Jespersen, Kroger ve Martinussen (2013: 274) ise 1967-2005 yılları arasında yapılan 17 çalışmadan veri sağlayan 10 çalışmanın meta analiz sonuçlarında, yüksek kimlik statüleri ile gelenek üstü ahlaki yargılama puanı arasında güçlü ilişkiler olduğunu, özellikle başarılı kimlik statüsünün, gelenek sonrası ahlaki muhakeme puanının güçlü bir şekilde yordadığını gözlemlemişlerdir.

Kimlik boyutları açısından baktığımızda üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada Hatton (1988: 173), hem ideolojik hem de kişiler arası kimlik boyutunda başarılı kimlik statüsünde yer alan bireylerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, moratoryum ve dağınık statüdekilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Yeh (2011: 41-46) ise ideolojik boyutta başarılı ve moratoryum kimlik statüsünde yer alan bireylerin yüksek ahlaki yargılama düzeyi (gelenek sonrası) puanlarını, dağınık ve ipotekli kimlikteki bireylerden anlamlı derecede yüksek gözlemlerken; kişiler arası boyutta gruplar arasında herhangi bir farklılaşma tespit etmemiştir. Foster ve Laforce (1999: 65-67), liberal dini (Hristiyan) ortama sahip kolej öğrencileri üzerinde yaptıkları boylamsal araştırmada, başarılı ve moratoryum kimlik statüsüne sahip olanların ahlaki yargı yeteneği puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlerken; asıl farklılığın kişiler arası boyuttan ziyade, ideolojik boyutta olduğunu ve ideolojik boyutta başarılı statüde yer alan bireylerin, en yüksek ahlaki yargılama puanı aldıklarını tespit etmiştir.

Kimlik statüleri ile ahlaki yargı yeteneğine dair yapılan korelasyon türü çalışmalardan Keegan (1986: 78-79), ipotekli ve dağınık kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında negatif yönde bir ilişki tespit ederken, başarılı ve moratoryum kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında herhangi bir ilişki gözlemlememiştir. Rowe (1980: 35) ise başarılı kimlik statüsü puanı ile yüksek ahlaki yargılama düzeyi puanı arasında, pozitif bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.

Kimlik grupları açısından değindiğimiz Foster ve Laforce'nin boylamsal çalışmasında da, yüksek kimlik statüsü ile geleneksel sonrası ahlaki muhakeme seviyesi arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Foster ve Laforce, 1999: 61).

Kimlik boyutları açısından da konuyu ele alan Yeh, üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, ideolojik kimlik boyutunda dağınık ve iptekli kimlik statüsü puanları ile yüksek ahlaki yargı düzeyi (gelenek sonrası) puanları arasında negatif yönde, başarılı kimlik statüsü puanlarında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Kişiler arası boyutta ise ipotekli kimlik statüsü puanları ile yüksek ahlaki yargılama düzeyi arasında negatif yönde, moratoryum kimlik statüsü puanlarında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir (Yeh, 2011: 238). Jespersen, Kroger ve Martinussen ise 5 çalışmanın meta analiz sonuçlarında, genel ahlaki yargılama puanları ile kimlik statüleri puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir (Jespersen, Kroger ve Martinussen, 2013: 275).

Kimlik statüleri ile ahlaki yargı yeteneğine dair ilişkiyi ele alan bu çalışmaların bulgularının hemen hepsi, araştırmamızın sonuçları ile çelişmektedir. Çünkü kimlik statüleri ile ahlaki yargı yeteneği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan bu çalışmaların hepsinde tespit edilen husus; başarılı kimliğin ahlaki yargılamayı pozitif yönde, olumsuz kimliğin ise ahlaki yargılamayı negatif yönde etkilediğine dairdir. Başka bir ifadeyle yapılan araştırmalar, olumlu kimlik statüsündeki bireylerin ahlaki yargılama puanlarının yüksek, olumsuz kimlikteki bireylerin ise ahlaki yargılama puanlarının ise düşük olduğunu göstermektedir. Oysaki araştırmamızda ideolojik boyutta başarılı kimlik statü puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında negatif yönde, ideolojik ve kişiler arası boyutta ise dağınık kimlik puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde ideolojik kimlik boyutunda başarılı kimlik statüsünde yer alan öğrencilerin ahlaki yargılama puanları, dağınık ve moratoryum statüsünde yer alan öğrencilerden anlamlı derecede düşük

çıkmiştir. Daha da önemlisi araştırmamızda düşük ahlaki yargılama düzeyinde yer alan öğrencilerin dağılık kimlik puanları, her iki kimlik boyutunda daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmamızın bulguları, beklentilerin aksini yansıtmaktadır. Bu durumda, kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasında ortaya çıkan ters yönlü ilişkinin sebebini ortaya koymak gerekir.

Öncelikle bu farklılığın sebebi, kimlik statüleri (psikososyal) ile ahlaki yargı yeteneği (bilişsel) gelişiminin farklı kuramların öngörülerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Kimlik statüleri yaklaşımı açısından temel kavram, **bağlılık** (commitment) iken, bilişsel yaklaşımın temel kavramı **rasyonelliktir**. Birincisi bireyin farklı roller içinde kendi duygularına dayanan bir role bağlılık geliştirmesini esas alırken, ikincisi bireyin farklı rollere dair duygu ve düşünceleri eleştirel bir yaklaşımla sorgulamasını esas almaktadır. Fakat bağlılık duygusu ile rasyonellik, nihayetinde özerklik noktasında kesişmektedir. Çünkü bireyin rollere ilişkin sorgulama yapmasının yolu da, olumlu bir role bağlamasının yolu da, kendi bağımsızlığını kazanmaktan geçmektedir. Dolayısıyla özerklik noktasında, duygu ve düşüncelerin uyuşması beklenir. Bunun için farklı kuramlara dayansalar dahi kimlik statüleri ile ahlaki yargı yeteneği arasında genel olarak pozitif bir ilişkinin olması beklenir. Nitekim yukarıda ele aldığımız üzere, yapılan farklı çalışmaların bulguları da bu durumu desteklemektedir. Bu durumda farklı gerekçelere bakmak gerekiyor.

Araştırmamızda ahlaki gelişimi değerlendirmek için kullanılan ahlaki yargı testi (MUT) ile kimlik statülerini karşılaştıran yurt içi veya yurt dışı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun için araştırma bulgularımızın diğerlerinden farklılık göstermesinin bir sebebi olarak, ahlaki gelişimi değerlendirmek için kullanılan ölçme aracından kaynaklanabilir. Nitekim değerlerin belirlenmesi testi (DIT), bireyin ahlaki karar alırken ilkeli düşünme yapısını hangi ölçüde kullandığını ölçerken, ahlaki yargı testi (MUT) bireyin belirli bir ahlaki ilkeyi nasıl tutarlı bir şekilde yürüttüğünü esas

almaktadır. Dolayısıyla DIT basamakların önceliğine odaklanırken, MUT basamakların birbiriyle olan uyumuna odaklanmaktadır (Ishida, 2006: 64). Ayrıca MUT'ta basamakların birbiriyle olan uyumunu test etmek için tersinirlik stratejisi kullanılmaktadır. Bu özelliği ile MUT'u dolduran bireylerin sadece kendi görüşlerinin kabul edilebilirliğini değil, aynı şekilde kendi görüşlerinin tersini yansıtan delilleri de ileri sürmeleri beklenmektedir (Lind, 2008: 193-194). Bunun için iki testi karşılaştıran araştırmalarda (Ishida, 2006; Kaya ve Diğerleri, 2017), katılımcıların MUT'ta daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Ayrıca DIT gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası şeklinde kendi içerisinde puanlanabildiğinden, yüksek yargılama düzeyi olan gelenek sonrası puan, genel ahlaki yargı puanından daha yüksek çıkmaktadır. Nitekim daha önce ele aldığımız Jespersen, Kroger ve Martinussen'in meta analiz çalışmasında görüldüğü üzere, yüksek kimlik statüleri ile gelenek üstü ahlaki yargılama puanı arasında güçlü ilişkiler söz konusuyken; genel ahlaki yargılama puanı ile kimlik statüleri puanları arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Jespersen, Kroger ve Martinussen, 2013: 274-275). MUT'ta ise böyle bir sınıflama söz konusu olmayıp toplam puan içerisinde guruplamalar yapılmaktadır. Dolayısıyla MUT'ta yüksek ahlaki yargılama düzeyinde puan almak daha zordur.

MUT'un basamak tutarlılığı ile DIT'in basamak önceliği arasındaki bu farklılık, bireyin etik ideolojisinde daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu konuda araştırma yapan Ishida, ahlaki kesinliği onaylayan mutlakiyetçi bireylerin MUT'ta en düşük puan aldıkları halde DIT'ta yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir (Ishida, 2006: 71). Bununla birlikte aynı çalışmada iki test arasındaki korelasyonun ($r=0.24$) düzeyinde önemli ve pozitif olduğu (Ishida, 2006: 64) göz önüne alındığında, farklılığın bireylerin ideolojik düşüncesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Dolayısıyla MUT'ta en yüksek ahlaki ilkelere odaklanan bireylerin, c-skoru puanı düşük çıkmaktadır. Çünkü MUT en yüksek ahlaki prensibin hangisi olduğuna odaklanmaktan ziyade, bireyin altı basamağa

dair değerlendirmelerinin kendi içindeki tutarlılığına odaklanmaktadır. Bunun için ahlaki kesinliğe odaklanan muhafazakar veya dindar bireyler, ahlaki yargı testinden (MUT) daha düşük puan almaktadır.

MUT'ta ahlaki kesinliğe odaklanan bireylerin daha düşük puan almalarının bir sebebi de, testte kullanılan ikilemlerden kaynaklanabilir. Nitekim ülkemizde yapılan bir çalışmada, deneklerin işçi ikilemine göre doktor ikileminden daha düşük puan aldıkları görölmüştür (Söylemez ve Oruç, 2018: 1604). Lind, MUT'a ilişkin kendisine gelen sorular verdiği cevaplarda, genel olarak dindar sosyo kültüre sahip bölgelerde yapılan çalışmalarda doktor ikileminden daha düşük puan aldıklarını aktarmaktadır (Lind, 2019a). Nitekim Keskin, çalışmasında MUT'taki doktor ikileminden İngiltere'deki lise öğrencilerinin, Türkiye'deki lise öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir (Keskin, 2013: 230). Şengün ise ayrı ayrı ikilemlerde öne sürülen yargıya katılıp katılmadığını değerlendirdiğı araştırmada, lise öğrencilerinin ahlaki yargılarının ikilemlere göre farklılık gösterdiğini ve doktor ikileminde diğer lise öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden daha rasyonel tutum takındıklarını aktarmaktadır (Şengün, 2006: 303-305). Benzer şekilde Çiftçi, İlahiyat ve Mimarlık bölümü öğrencilerini karşılaştırdığı araştırmada, işçi ikileminde puan ortalamaları birbirine yakın olduğunu gözlemlerken; İlahiyat öğrencilerinin, doktor ikileminden ve genel ahlaki yargı yeteneğı puanlarında olumsuz yönde ayrıştığını saptamıştır. (Çiftçi, 2003: 381-383) Dolayısıyla testte kullanılan ikilemlerin dini açıdan farklı hükümler içermesi, dindar veya muhafazakar bireylerin tutarlılığını etkileyebilmektedir.

MUT'un basamak tutarlılığından kaynaklanan bu durum göz önüne alındığında, araştırmamızda ahlaki yargı yeteneğı ile başarılı kimlik statüsü arasında ters yönlü bir ilişki ortaya çıkmasının öncelikli sebebinin, örneklem gurubunun aldıkları din eğitimi gereğı en yüksek ahlaki prensibi önceleyen bir ideolojik dünya görüşüne sahip olmalarından kaynaklanabilir. Nitekim çalışmamızda kimlik statüleri ile ahlaki yargı

yeteneği arasındaki ters ilişki, kişiler arası kimlik boyutundan ziyade daha çok ideolojik boyutta ortaya çıktığı görülmektedir. Çünkü Tablo. 50’de görüleceği üzere kişiler arası boyutta c-skoru ile sadece dağınık kimlik statüsü arasında ters bir ilişki mevcutken, ideolojik boyutta hem başarılı hem de dağınık kimlik statüsü arasında ters bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca kimlik guruplarına göre ahlaki yargılama puanları arasındaki farklılığı gösteren Tablo. 52’de görüldüğü üzere, kişiler arası boyutta herhangi bir farklılık gözlemlenmezken, ideolojik boyutta başarılı kimlik gurubundakiler olumsuz yönde farklılaştıkları görülmektedir. Dolayısıyla İlahiyat öğrencilerinin ahlaki yargılamaları üzerindeki dominant ögenin, ideolojik kimliğin olduğu söylenebilir. Bu dominant ögenin, din eğitiminden nasıl beslendiğini öğrenmek için sınıflara göre kimlik statüsü puanları ile c-skoru arasındaki ilişkiye bakmak önemli ipuçları vermektedir.

Tablo 53. Sınıflara Göre Kimlik Statüleri ile Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyonu Analiz Sonuçları

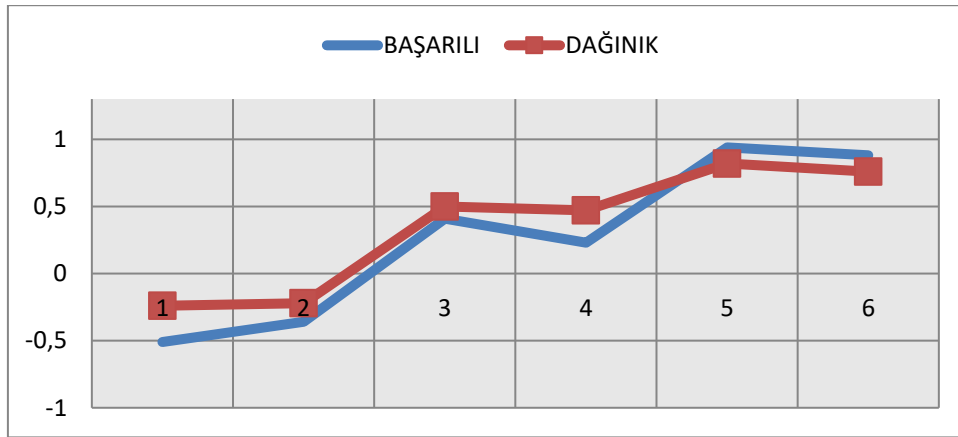
	$\bar{x}$	ss	1	2	3	4
C-İndeksi (hazırlık)	9.88	8.39	0.021	0.053	-0.049	0.079
C-İndeksi (4. Sınıf)	9.10	8.60	-0.134**	-0.056	-0.101*	0.102**

(1-Başarılı, 2-Moratoryum, 3-İpotekli, 4-Dağınık)

Tablo. 53’te görüldüğü üzere, hazırlık sınıfındaki öğrencilerin kimlik statüleri ile ahlaki yargılama puanları arasında herhangi bir ilişki söz konusu değilken; 4. sınıf öğrencilerinin başarılı ve ipotekli kimlik statüsü puanları ile negatif yönde, dağınık kimlik puanlarıyla pozitif yönde, anlamlı bir ilişki söz konusudur. Daha da önemlisi olumlu kimlik kategorisinde yer alan başarılı ve moratoryum kimlik statüleri puanı, hazırlık sınıfında c-skoru ile pozitif yönde bir eğilim gösterirken, 4. sınıfta bu eğilim tersine dönmektedir. Bu nedenle, araştırmamızda kimlik statüleri ile c-skorunun negatif yönde farklılaştıran husus, İlahiyat eğitimi alan öğrencilerden yani din eğitimi sürecinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca araştırmamızda Tablo. 11’de görüleceği üzere ideolojik boyutta başarılı statüde yer alan öğrencilerin %59.8’i, dağınık statüde yer alanların ise

57.6'sının İlahiyat eğitimini tamamlayan öğrencilerden meydana gelmektedir. Dolayısıyla başarılı ve dağınık kimlik gruplarının c-skorunda farklı şekilde ayrışmasının temel sebebi de, 4. sınıfların aldıkları din eğitimine bağlı olarak bağlandıkları veya kaçındıkları ideolojik dünya görüşünden kaynaklandığı görülmektedir. Nitekim yapılan farklı bir araştırmada, muhafazakar olanların ahlaki yargılama puanlarının, anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmüştür (Kane, 1988: 105). Aynı araştırmada, muhafazakar gurubun içsel dini yönelim puanları ile düşük ahlaki yargılama puanı arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Kane, 1988: 105).

Beklentilerin aksini yansıtan bu durumun nedeni ise daha önce değinildiği üzere, İlahiyat öğrencilerinin ahlaki yargılamada kendi yargılarından ziyade dini ilkeleri yani en iyi olanı ön plana çıkarmalarıdır. Ahlaki yargılamada en iyi olanın öne çıkarıldığı durumlarda, karşıt delil tekniğinin kullanıldığı farklı konuları ele alan ikilemler içerisinde düşük tutarlılığın ortaya çıkması kaçınılmazdır. Farklı duyguların (altı basamak) tutarsızlığından kaynaklanan bu durumu anlamamız açısından, ideolojik kimlik boyutunda başarılı ve dağınık statüde yer alan öğrencilerin duygularının karşılaştırıldığı Şekil. 4, bize önemli ipuçları vermektedir.



Şekil 4. İdeolojik Başarılı ve Dağınık Kimliğe Göre Basamaklara Ait Duyuşsal Puanlar

Şekil. 4'te görüleceği üzere başarılı kimlik statüsünde yer alan öğrenciler, dağınık statüdekilere göre en düşük basamaklara (1 ve 2) daha düşük, en üst basamaklara (5 ve 6)

daha yüksek puan vermişlerdir. Dolayısıyla başarılı statüdeki öğrencilerin duygusal puanları, belirgin şekilde daha yüksektir. Aynı şekilde bu öğrenciler 1. basamaktan 2. basamağa ve 5. basamaktan 6. basamağa doğru duygusal puanları, dağınık gurubundakilerden daha tuturludur. Çünkü bu saydığımız basamaklarda birinden diğerine geçişte, başarılı kimlikteki öğrencilerin duygusal puanları yükselmektedir. Bununla birlikte başarılı kimlikte yer alan öğrenciler, 3. basamaktan 4. basamağa doğru gidildiğinde dağınık statüdekilere göre, bariz bir şekilde daha düşük duygusal puan almışlardır. Dolayısıyla başarılı kimlik statüsünde yer alanların duygusal tutarsızlığının altında yatan sebep, yasa ve düzen ahlakını temsil eden 4. basamağa yönelik düşük tepkiye sahip olmalarıdır. Başka bir ifadeyle ideolojik olarak başarılı statüye ulaşan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, ahlaki olan ile kanun ve düzen arasındaki bağın varlığına dair bazı kuşkuları vardır.

Bu durum, başarılı kimlik edinen İlahiyat öğrencilerinin ahlaki olanı değerlendirirken başkalarının beklentileri doğrultusunda hareket etmeyi (3. basamak), kanun ve düzenlemelere (4. basamak) daha çok tercih ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla başarılı statüdeki İlahiyat öğrencilerin, toplumda var olan kanun ve düzenlemelerin ahlaki olan ile ilişkilendirmede daha düşük düzeyde inandığını göstermektedir. Bu durum, İlahiyat öğrencilerinin var olan kanun ve düzenlemelerden ziyade (sayfa 285-286'ta tartışıldığı üzere) dini kural ve normları önceleyen bir endişeye sahip olmalarından kaynaklanabilir. Çünkü günlük hayatta dini ilke ve normların toplumdaki kural ve kanunlarla çeliştiği durumlarda, bireyin tutarlı bir davranış sergilemesini olumsuz yönde etkilemektedir. Kanun ve düzenlemeler elbetteki sorgulanabilir. Bunların bazı yönlerden adil olmadığı dahi ileri sürülebilir. Ancak nihyetinde bireyin toplumsal hayatta varlığını devam ettirmek için, yasal olan kanun ve düzenlemelere uyması da gerekmektedir. Dolayısıyla olumlu kimliğe sahip İlahiyat

öğrencileri, ahlaki olanı yargılarken ilkesel olana odaklanayım derken, ahlakın günlük hayatla olan ilişkisini biraz göz ardı etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim sürecine bağlı olarak İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kimlik gelişimleri ile ahlaki yargı yeteneklerini karşılaştırmayı amaç edinen araştırmamızda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öncelikle İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kimlik gelişiminin yönü, din değişkeninin yer aldığı ideolojik kimliğe göre biçimlenmektedir. Çünkü kimlik gelişimi açısından farklı değişkenler arasındaki asıl farklılaşmanın, ideolojik kimlik boyutunda olduğu ve bu kimlik boyutunda yaşanan olumlu veya olumsuz bir eğilimin, kişiler arası kimliğe yön tayin ettiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla İlahiyat öğrencilerinin, kişiler arası kimlik boyutunun değişkenleri olan arkadaşlık, aile ilişkileri, karşı cinsle ilişkileri ve boş zaman uğraşlarını, benimsedikleri ideolojik dünya görüşü doğrultusunda şekillendirdikleri yargısına ulaşılmıştır. Daha da önemlisi ahlaki yargılama yetenekleri, kişiler arası kimlik boyutundan ziyade, ideolojik kimliğe göre değişiklik arz etmiştir. Bunun için İlahiyat öğrencilerinin kimlikleri ile ahlaki yargılamaları üzerindeki dominant ögenin, bağlandıkları dinin yer aldığı ideolojik kimliğin olduğu söylenebilir.

Eğitim süreci açısından kimlik gelişimleri değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin kimliğe bağlanma noktasında, ideolojik ve kişiler arası kimlik boyutlarında hem başkalarına olan bağlılıklarının (ipotekli) hem de kararsızlıklarının (moratoryum) hazırlık öğrencilerinden daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte 4. sınıf öğrencileri, başarılı kimlik statülerinde daha çok temsil edildikleri halde başarılı kimlik puanlarından ziyade, dağınık kimlik puanlarında (ideolojik) hazırlık öğrencilerinden olumsuz yönde farklılaşmıştır. Dolayısıyla İlahiyat eğitimi tamamlayan öğrenciler arasında, en olumlu kimlik olan başarılı ve en olumsuz kimlik olan dağınık kimlik statüsü oranı, hazırlık sınıfı öğrencilerinden yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun için ara statü olan bağımlı (ipotekli) ve karasız (moratoryum) statüsünü terk eden 4. sınıf öğrencilerin bir kısmının olumlu bir kimliğe bağlandıkları,

oransal olarak daha büyük bir kısmının ise daha önceki bilgi ve tecrübeleri ile İlahiyatta öğrendiklerini anlamlandırma noktasında problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durumda şu çıkarımı yapmak mümkündür: Din (ideoloji), öğrencilerin kimlik gelişimleri üzerinde temel belirleyici etken olduğu halde, İlahiyat eğitim sürecinin bazı öğrenciler açısından beklenen etkiyi ortaya koymadığı söylenebilir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin tespitler, bu problemin anlaşılması noktasında önemli ipuçları vermiştir. Buna göre sosyo ekonomi açısından düşük düzeye sahip öğrenciler, kimlik kazanımı açısından en olumsuz grup olup, din eğitimi sürecinde yaşanan dağınıklığın bir sebebinin bu öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde aile tipi açısından parçalanmış aileye sahip olan öğrenciler, kimlik edinimi açısından en olumsuz grup olup, özellikle kişiler arası alanda yaşanan dağınıklığın bir sebebinin de bu öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Yaş değişkeni açısından yüksek yaş düzeyindeki öğrenciler, kimlik gelişimi açısından düşük yaş düzeyindekilerden olumlu bir performans sergiledikleri halde, din eğitimi sürecinde yaşanan kimlik dağınıklığından, bu öğrencilerin de olumsuz etkilendikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde düzenli bir işte çalışan öğrenciler, kimlik kazanımı açısından özellikle kişiler arası alanda çalışmayanlardan daha olumlu bir eğilime sahip oldukları halde, İlahiyat eğitim sürecinde görülen kimlik dağınıklığından bu öğrencilerin de olumsuz yönde etkilendikleri tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından ise kız öğrenciler, kimlik edinme noktasında daha başarılı bir profil çizip, eğitim sürecinde başarılı kimliğe geçiş yapma oranları belirgin şekilde daha yüksektir. Erkekler ise daha dağınık bir profil eğilimi sergilemişlerdir. Ancak din eğitimi sürecindeki dağınıklık erkeklerde baskın olmakla birlikte, bu dağınıklıktan kız öğrencilerin de daha düşük oranda olsa da olumsuz etkilendikleri tespit edilmiştir.

Okuduğu bölümden memnun olan öğrenciler ile kendi istekleri doğrultusunda fakülte tercihinde bulunanlar, kimlik gelişimi açısından daha başarılı bir profil

izmişlerdir. Ancak din eğitimi sürecinde yaşanan dağınıklıktan, bu kategorideki öğrenciler de benzer şekilde olumsuz etkilenmişlerdir. Mezun olunan lise açısından İmam Hatip Lisesi ğrencileri, hazır kimliği temsil eden bağımlı (ipotekli) kimlik puanlarında Genel Lise öğrencilerinden ayrışarak farklı bir eğilim sergilemişlerdir. Daha da önemlisi din eğitimi sürecinde gözlemlenen başarılı kimliğe geçişin, en fazla İmam Hatip Lisesi ğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Fakat İlahiyat eğitimi alan öğrencilerde gözlemlenen kimlik dağınıklığı eğilimi, Fen-Anadolu Lisesi mezunları hariç diğer bütün lise mezunları -İmam Hatip dahil- açısından geçerlidir.

Ahlaki gelişim açısından değerlendirildiğinde 4. sınıf öğrencileri, ahlaki tutum (duygu) puanlarında hazırlık öğrencilerinden daha olumlu bir performans sergiledikleri halde; tutum puanlarının uyumuna dayanan ahlaki yargı yetenek puanlarında, hazırlık öğrencilerinden olumsuz yönde ayrıştıklarına tanıklık edilmiştir. Başka bir ifadeyle İlahiyat eğitimini tamamlayan öğrenciler, neyin en iyi neyin en kötü olduğuna dair bilgi ve buna yönelik tutumlarında, hazırlık öğrencilerinden daha başarılı bir profil sergilemişlerdir. Fakat farklı duyguları (6 basamak) arasındaki kombinasyonda daha olumsuz bir profile sahip oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu öğrencilerin farklı duygulara yönelik tepkilerinin kendi içerisindeki tutarlı olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle İlahiyat eğitimini tamamlayan öğrenciler, ahlaki yargılama düzeylerindeki temsiliyet açısından, hazırlıklara oranla belirgin bir şekilde daha olumsuz bir eğilim sergilemişlerdir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin tespitler, bu durumun anlaşılması noktasına önemli ipuçları vermiştir. Yaş değişkeni açısından öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları birbirinden ayrışmayıp; İlahiyat eğitimi alan grupta görülen düşük ahlaki yargılama eğilimi, her iki yaş grubu açısından benzer niteliktedir. Cinsiyet açısından, kız ve erkek öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları birbirinden ayrışmamıştır. Bununla beraber din eğitimi alan öğrencilerde gözlemlenen düşük ahlaki

yargılama eğiliminden, her iki cinsiyet grubu olumsuz etkilendikleri halde, kız öğrencilerin bu olumsuz eğilime daha yatkın oldukları yargısına ulaşılmıştır.

Düzenli bir işte çalışma açısından çalışan öğrenciler, ahlaki yargı yeteneği puanlarında daha başarılı bir profil sergilemiş olup din eğitimi sürecinde gözlemlenen düşük ahlaki yargılama eğiliminin, bu öğrencilerden kaynaklanmadığı sonucuna varılmıştır. Sosyo ekonomik durum yükseldikçe ahlaki yargı yeteneği puanlarının düştüğü gözlemlenmekle birlikte, bu değişken açısından öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları birbirinden ayrışmamıştır. Ancak din eğitimi sürecinde gözlemlenen düşük ahlaki yargılama eğiliminin, düşük sosyo ekonomik durumdaki öğrenciler açısından geçerli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aile tipi açısından, öğrencilerin ahlaki yargı yetenekleri birbirinden ayrışmamıştır. Din eğitimi alan öğrencilerde görülen düşük ahlaki yargı yeteneği eğiliminden geniş, çekirdek ve parçalanmış aile tipindeki öğrencilerin benzer şekilde olumsuz etkilendikleri yargısına ulaşılmıştır.

Okuduğu bölümden memnun olan öğrenciler ile kendi istekleri doğrultusunda fakülte tercihinde bulunan öğrenciler, daha yüksek ahlaki tutuma sahip oldukları halde, ahlaki yargı yetenekleri açısından daha başarısız bir profil çizmişlerdir. Bu nedenle din eğitimi sürecinde gözlemlenen düşük ahlaki yargı yeteneği eğiliminin, daha çok bu kategorideki öğrencilerden kaynaklandığı saptanmıştır. Mezun olunan lise türü açısından öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları birbirinden ayrışmamakla beraber, Fen-Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler hariç, diğer bütün lise mezunlarının-İmam Hatip dahil- din eğitimi sürecinde gözlemlenen düşük ahlaki yargılama eğiliminden olumsuz yönde etkilendikleri tespit edilmiştir.

İki gelişim alanı arasındaki ilişki açısından ahlaki yargı yeteneği puanları, kararsız (moratoryum) ve dağınık kimlik puanları ile pozitif yönde bir eğilime sahipken başarılı ve bağımlı (ipotekli) kimlik puanları ile ters yönlü bir eğilim göstermiştir. Nitekim ideolojik boyutta, ahlaki yargı yeteneği ile başarılı kimlik puanları arasında

negatif, dağınık kimlik puanları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Kişiler arası alanda ise ahlaki yargı yeteneği puanlarının dağınık kimlik puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasındaki ters yönlü eğilimin kişiler arası boyuttan ziyade, ideolojik alanda olduğu yargısına ulaşılmıştır. Çünkü ahlaki yargılama düzeyi grupları arasındaki farklılaşma, kişiler arası boyutta sadece dağınık kimlik puanlarında saptanırken, ideolojik boyutta hem başarılı hem de dağınık kimlik puanlarında saptanmıştır. Daha da önemlisi kişiler arası alanda kimlik statüsü grupları açısından ahlaki yargı yeteneği puanları farklılaşmazken, ideolojik boyutta başarılı statüde olanların ahlaki yargı yeteneği puanlarının, kararsız (moratoryum) ve dağınık statüdekilerden olumsuz yönde ayrıştığına tanıklık edilmiştir.

Gözlemlenen bu ters yönlü ilişkinin hazırlık sınıfı öğrencilerinden ziyade, din eğitimi sürecini tamamlayan öğrencilerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü hazırlık ğrencilerinin kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yetenekleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki eğilimine rastlanmazken; 4. sınıf ğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, başarılı ve ipotekli kimlik statüsü puanları ile negatif, dağınık kimlik puanlarıyla pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Nitekim olumlu statüler olan başarılı ve moratoryum kimlik puanlarının, hazırlık sınıfı ğrencilerinde ahlaki yargı yeteneği ile pozitif bir eğilime sahip olduğu gözlemlenirken, 4. sınıf ğrencilerinde bu eğilimin tersine döndüğüne tanıklık edilmiştir. Dolayısıyla kimlik statüsü puanları ile ahlaki yargı yeteneği arasında görülen ters yönlü ilişkinin, alınan din eğitimiyle birlikte ortaya çıktığı yargısına varılmıştır.

Başarılı ve dağınık kimlik statüsündeki öğrencilerin altı basamağa yönelik ahlaki tutum puanları, ters yönlü ilişkinin sebebine dair önemli ipuçları vermiştir. Buna göre, başarılı kimlik statüsünde yer alan öğrencilerin neyin en iyi (gelenek ötesi: 5. ve 6. basamak) neyin en kötü (gelenek öncesi: 1. ve 2. basamak) olduğuna dair ahlaki tutum

puanları, dağınık statüdekilerden daha olumlu olduğu halde, bu öğrencilerin günlük hayatın akışını düzenleyen geleneksel döneme ilişkin duygusal tutarsızlık yaşadıkları görölmüştür. Çünkü bu kategorideki öğrencilerin -MUT'un mantığına aykırı olacak şekilde- karşılıklı kişilerarası beklenti ve uyum ahlakını (3. basamak), kanun ve düzen (4. basamak) ahlakına daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla başarılı statüdeki öğrencilerin, günlük hayatın akışını düzenleyen kanun ve düzenlemelerin ahlakiliğine (adaleti dağıtım ve paylaşımına) yönelik önemli kuşkular taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu duygusal tutarsızlığın, hazırlık sınıfındakilerden ziyade, 4. sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle din eğitimi süreciyle birlikte öğrencilerin, ahlaki bir norm olarak toplumsal kanun ve düzenlemelere olan inançlarının azaldığını söyleyebiliriz.

Bu durum, öğrencilerin teorik olarak öğrendiklerini pratiğe dökme noktasında karmaşa yaşadıklarını göstermektedir. Çünkü günlük hayatta hak ve sorumlulukların düzenlenmesi, kanun ve düzenlemeler vasıtasıyla icra edilmektedir. Dini emir ve ilkeler ile toplumsal düzenlemelerin çatışması, öğrencilerin yaşadıkları karmaşanın bir sebebi olarak görülebilir. Oysaki din eğitiminin amacı, dini kural ve uygulamaları günlük hayatta yaşanır hale getirecek çözüm yolları üreterek bu çelişkileri ortadan kaldırmaktır. Başka bir ifadeyle din eğitiminin varlık sebebi, bireyin yaşadığı problemlere çözüm önerileri getirmektir. Fakat araştırmamızda din eğitimi süreciyle birlikte öğrenciler, dini ilkelerin bilincine varıp bu ilkelere odaklandıkları halde, bu ilkelerin günlük hayatta nasıl olması gerektiği konusunda yeterli oranda rasyonel gerekçe ortaya koymamışlardır.

Söz konusu durum, sadece ahlaki yargı açısından değil, kimlik gelişimi açısından da geçerlidir. Çünkü din eğitimi sürecinde genel bir kimlik karmaşası eğiliminin olduğu tespit edilmiştir. Kimliğin geçmiş ile bugünkü yaşantılar arasında oluşturulan bir yapı olduğu göz önüne alındığında, mezun durumdaki öğrencilerin, kendi yaşamları ile öğrendiklerini ilişkilendirme noktasında problem yaşadıkları görölmüştür. Dolayısıyla

öğrencilerin kimlik ve ahlak yargı gelişimi noktasında yaşadıkları problemin, din eğitimi sürecinde anlatılanların gerek kendi hayatları gerekse toplumsal kural ve düzenlemelerle anlamlandırma noktasında çıkmaktadır. Bu nedenle İlahiyat eğitim sürecinin, kendisinden beklenen eğitim misyonunu yeterince yerine getirmediğini söyleyebiliriz. Bu çerçevede düşünülecek olursa din eğitimi süreci “içeriğinin” sadece inanç ilkelerinin benimsetilmesi üzerine değil, bu ilkelerin günlük hayattaki farklı yansımaları açısından düzenlemesi, yaşanan karmaşanın önüne geçilebilir. Araştırmanın diğer önerileri şu şekilde sıralanabilir.

İlahiyat Fakültesi ile bütünleşen öğrencilerin ahlaki duyguları çok yoğun olduğu halde, bu öğrencilerin din eğitimi sürecinde ahlaki yargı yeteneği açısından en olumsuz performans gösteren grup olduğu görülmüştür. Ders içi etkinliklerde dini ilkelerin farklı konumdaki insanların hakları açısından tartışılması, ahlaki yargılama yeteneğini artırabilir. Benzer şekilde anlatılan ilkelerin ders içi ve ders dışı etkinliklerde yaşatılması, ahlaki yargılama yeteneğini geliştirebilir.

Ahlaki yargı yeteneği açısından din eğitimi sürecinde en olumlu profil sergileyen grup, düzenli bir işte çalışan öğrenciler olmuştur. Bu çerçevede düşünülecek olursa öğrencilere gerek ders içi etkinliklerde gerekse ders dışı proje ve aktivitelerde vazife yüklenmesinin, ahlaki yargı yeteneği gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.

Din eğitimi sürecinde kimlik gelişimi açısından en çok dağınıklık yaşayan iki grup, düşük sosyo ekonomi durumda olan öğrencilerle parçalanmış aile tipine sahip olanlardır. Bu durumda olan öğrencilere hazırlık sınıfından başlamak suretiyle gerek maddi gerekse manevi yönden desteklenecek rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi, yaşanan kimlik karmaşasının önüne geçilebilir.

Lise mezuniyeti açısından Meslek, Düz ve diğer lise mezunu öğrencilerin, din eğitimi sürecinde en fazla dağınık yaşayan öğrenciler olduğu görülmektedir. İlahiyat eğitim sürecinde bu öğrencilere hazırlık sınıfından başlamak suretiyle gerek uyum

gerekse takviye dil ve eğitim programlarının düzenlenmesi, yaşanan kimlik karmaşası hafifletilebilir.

Ekonomik gerekçeler veya aile ve çevrenin yönlendirmesi nedeniyle fakülte tercihinde bulunan öğrencilerin, en fazla dağınık yaşayan öğrenciler olduğu görülmektedir. İlahiyat Fakültelerinin, kendi misyon ve vizyonunu tanıtan görsel ve yazılı etkinlikleri her yıl güncelleyerek bulundukları bölgedeki liselere ulaştırmaları, yanlış yönlendirilmenin önüne geçilebilir.

Okuduğu bölümden memnun olmayan ve kısmen memnun olan öğrencilerin, en fazla dağınık yaşayan öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin memnuniyetsizlik yaşamalarının sebebinin tespit edilmesine yönelik rehberlik faaliyetlerinin yapılması ve ortaya çıkan problemler bazında etkinliklerin düzenlenmesi, yaşanan kimlik karmaşasını hafifletilebilir.

Gerek kimlik gelişimi açısından gerekse ahlak gelişimi açısından din eğitimi sürecinde en olumlu profil sergileyen öğrenciler Fen-Anadolu Lisesi öğrencileri olmuştur. Bu öğrencilerin en önemli özelliklerinin bilişsel yeteneklerinin yüksek olması olduğu göz önüne alındığında, İlahiyat Fakülteleri açısından belirli bir taban puanın belirlenmesi, daha yetenekli öğrencilerin yerleşmesi nedeniyle kimlik karmaşası ve düşük ahlaki yargı yeteneğinin önüne kısmen geçilebilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Rayya, H. M. (2006). Ethnic İdentity, Ego İdentity, and Psychological Well-Being Among Mixed-Ethnic Arab-European Adolescents in Israel. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 669-679.
- Acuner, H. Y. (2004). *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Acuner, H. Y. (2005). Din Eğitimi Açısından 14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi: Samsun Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (18-19), 265-297.
- Adams, G. R. (1998). *The Objective Measure of Ego Identity Status: A Reference Manual*. University of Guelph, Ontario, Canada.
- Adams, G. R., Shea, J., Fitch S. A. (1979). Toward the Development of an Objective Assessment of Ego-Identity Status. *Journal of Youth and Adolescence*, 8(2), 223-237.
- Akar, A. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Statüleri ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akarsu, B. (1965). *Ahlak Öğretileri I: Mutluluk Ahlakı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Akarsu, B. (1968). *Ahlak Öğretileri II: Immanuel Kant'ın Ahlak Felsefesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Akarsu, B. (1999). *Ahlak Öğretileri II: Immanuel Kant'ın Ahlak Felsefesi*. 5. Baskı, Ankara: İnkılap Kitapevi.
- Akdoğan, A. (2011). *Ahlak, Medeniyet ve İslam*. 1. Baskı, İstanbul: Pınar Yayınları.

- Akinal, B. (2013). *Aile Ortamı Dışında Yetişen Çocuklarda Ahlaki Gelişim: Gaziantep Örnekleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, Y. (2007). Identity Status of Turkish University Students in Relation to Their Evaluation of Family Problems. *Social Behavior and Personality*, 35(1), 79-88.
- Aktaş, H., Kartopu, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Eğilimlerine Göre Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (35), 121-143.
- Akyürek, P. G. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Etkisi: Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı Açısından Bir Değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Alkal, A. (2016). *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Altun, V. K. (2018). *İlahiyat Fakültesi ve Diğer Fakülte Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Ahlaki Yargı Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. “Vizyon ve Misyonumuz.” <http://www.divinity.ankara.edu.tr/misyon-ve-vizyon/> (Erişim Tarihi 15.11.2021)
- Arı, R. (1999) *Üniversite Öğrencilerinin Baskın Ben Durumları İle Bazı Özlük Niteliklerin ben Durumlarına, Atılmanlık ve Uyum Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arı, R. (2018). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim ve Öğrenme*. 7. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Arkış, N. (2016). *Ben Kimim, Benlik ve Kimlik Bilincinin Temelleri*. 2. Baskı, İstanbul: Final Kùltür Sanat Yayınları.
- Aristoteles. (2015). *Eudemos'a Etik*. S. Babür (Çev.), 1. Baskı, Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Arseth, A. K. ve Diğerleri. (2009). Meta-Analytic Studies of Identity Status and the Relational Issues of Attachment and Intimacy. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9(1), 1-32.
- Arslan, E. (2008). *Bağlanma Stilleri Açısından Ergenlerde Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri ve Ego Kimlik Süreçlerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atak, H. (2005). *Beliren Yetişkinlik: Yeni Bir Yaşam Döneminin Türkiye'de İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atak, H. (2010). *Yetişkinliğe Geçişte Kimlik Biçimlenmesi ve Eylemlilik: Bireyleşme Sürecinde İki Gelişimsel Kaynak*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atak, H. (2011). Kimlik Gelişimi ve Kimlik Biçimlenmesi: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. 4. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ayhan, H. (1999). İlahiyat Fakùltesi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (6), 255-268.
- Ayten, A. (2012). Kimlik ve Din: İngilteredeki Türk Gençleri Üzerine Bir Ararştırma. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakùltesi Dergisi*, 12(2), 101-119.
- Ayverdi, İ. (2011). *Kubbealtı Lügati: Asırlar Boyu Tarihi Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. Cilt 1, 3. Baskı, İstanbul: Mas Matbaacılık.

- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balkaya, A. (2005). *Lise Öğrencilerinin Kimlik Duygusu Kazanım Düzeylerinin Bazı Kişisel-Sosyal ve Ailesel Nitelikler ile Suç Davranışı Düzeyi Bakımından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balkaya A., Ceyhan E.. (2007). Lise Öğrencilerinin Kimlik Duygusu Kazanım Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 433-446.
- Baş, N. (2013). *Ergenlerin Bağlanma Stilleri ve Kimlik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Başar, G. G. (2019). *Ergenlerin Aile Aidiliyeti ve Ebeveyn İlişkileri ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Bayraktar, G. M.. (2019). *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DİKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bayraktaroğlu, E. (2016). *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Mizah Tarzları ve Şiddet Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bennion, L. D., Adams, G. R. (1986). A revision of the Extended Version of the Objective Measure of Ego-Identity Status: An Identity Instrument for use with Late Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 1, 183-198.
- Berg, S., Erling, A. (2005). Adolescent Identity Formation: a Swedish Study of Identity Status Using the. *Adolescence*, 40(158), 377-396.

- Berzonsky, M. D., Kuk, L. S. (2000). Identity Status, Identity Processing Style, and The Transition to University. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 81–98.
- Bilen, J. (2013). *Anne-Baba Kabul-Reddinin Psikolojik Uyum Üzerindeki Etkisinin Kimlik Duygusu Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Bilgin, B. (2007). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayınları.
- Bilgin, B. T. (2017). *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin ve Bazı Değişkenlerin Özelliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Boynueğri, E. (2018). *Türkiye’de Uluslararası Öğrencilerde Kültürleşme Stratejileri ile Kimlik Statüleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. 4. Baskı, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bull, N. J. (2010). *Moral Judgement From Childhood to Adolescence*. Cilt 5, New York: Taylor & Francis e-Library.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. 16. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carr, D. (1991). *Educating The Virtues: an Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. 1. Baskı, New York: Routledge.
- Cesur, S. (1997). *The Relationship Between Cognitive and Moral Development*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, S., Küyel, N. Ö. (2010). Ebeveyn Tutumları ve Gençlerin Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Yönelimleri Arasındaki İlişkiler. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 65-86.
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe Giriş*. 2. Baskı, İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. 1. Baskı, Ankara: Say Yayınları.

- Çağrı, M. (1989). Ahlak. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 2, 1-9.
- Çamdibi, H. M. (2008). *Şahsiyet Terbiyesi ve Din Eğitimi*. 3. Baskı, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Çapan, A. S. (2005). *3-11 Yaş Çocuklarının Ahlak Gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı'na Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, Ç., D. (2014). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları İle Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelen, N. (2011). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik: Bir Dönüşüm Süreci*. 2. Baskı, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çelik, B. (2016). *Üniversite 1. Sınıf Öğrencileri İle Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, A. B. (2014). *Problemlili İnternet Kullanım Davranışlarının Bazı Psiko-sosyal Özellikler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiftçi, N. (2001a). *Almanya ve Türkiye'deki Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, N. (2001b). Ahlaki Yargı Testi MUT'un Teorisi ve Türkçe Versiyonunun Geçerliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 295-321.
- Çiftçi, N. (2003). Ahlaki Yargı Yeteneği ve Ahlak Eğitimi. H. Hökelekli (Ed.), *Gençlik Dönemi ve Eğitimi-II*. (s. 348-391) içinde. İstanbul: İslami İlimler Araştırma Vakfı.

- Çitemel, N. (2010). *Lisansüstü Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, G. Ö. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Gelişiminde Sosyal ve Kimlik Sermayelerinin Rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, G. Ö. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Kimlik Gelişimi: Kimlik Statülerinin Sosyal Sermaye ve Kimlik Sermayesi ile Olan İlişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 1-10.
- Demir, H. K., Dereboy İ. F., Dereboy, Ç. (2009). Gençlerde Kimlik Bocalaması ve Psikopatoloji. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 227-235.
- Demir, İ., Derelioğlu, İ. (2010). Gençlerde Otoriteriyenizmin Yordayıcıları Olarak Kimlik Statüleri İle Kimlik Stillerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 99-119.
- Demirci, E. (2014). *Ahlaki Olgunluk ve Dindarlık Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Dereboy, İ. F. (1993). *Kimlik Bocalaması: Anlamak, Tanımak Ele Almak*. Malatya: Özmert Ofset.
- Dereboy, İ. F. (1997). Erişkinlikteki Durağanlığın Oyunlaştırılması: Godot'yu Beklerken. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 5(2), 30-34.
- Dereboy, Ç. ve Diğerleri. (2007). Ergen ve Ruhsal Sorunları Durum Saptama Çalışması II. *Adnan Menderes Üniversitesi Proje Bitirme Raporu*.
- Dereboy, İ. F. ve Diğerleri. (1994). Özdeğer Duygusu, Öz İmgesi ve Kimlik Duygusu II, Bir Kimlik Duygusu Değerlendirme Aracına Doğru-Ön Çalışma. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 1(2), 61-69.

- Duska, R., Whelan, M. (1975). *Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg*. New York: Paulist Press.
- Erdem, M., Akman, Y. (2003). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. 12. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erel, E. (2018). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programında Belirlenen Değerlere, Ahlaki İnkilem Formlarıyla Öğrencilerin Ulaşma Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Ergin, E. (2015). *Beliren Yetişkinlik Döneminde Kimlik Statüleri ve Başa Çıkma Stratejileri İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, N. M. (1997). *Adalet Alanında Çalışan ve Bu Konuda Eğitim Görenlerin Ahlaki Gelişim Evrelerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erikson, E. H. (1958). *Young Man Luther, A Study in Psychoanalysis and History*. New York: Norton Company.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton Company.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and Responsibility*. New York: Norton Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton Company.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı*. T. B. Üstün, V. Şar (Çev.), 1. Baskı, Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Erikson, E. H. (1993). *Gandhi's Truth*. New York: Norton Company.
- Erikson, E. H. (2003). Psikososyal Kimlik. M. D. Karacoşkun (Çev.), *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 3(2), 181-192.
- Erikson, E. H. (2014). *İnsanın Sekiz Çağı*, G. Akkaya (Çev.), 2. Baskı, İstanbul: Okyanus Yayıncılık.

- Erk, U. S. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. A. B. Güçlü ve Diğerleri (Ed.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Eroğlu, M. (2020). *Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Bağlanma Stilleri, Kimlik Statüleri ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Eryılmaz, A., Aypay, A. (2011). Ergen Öznel İyi Oluşu ile Kimlik Statüsü İlişkisinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1) 167-179.
- Eryüksel, G. (1987). *Ergenlerin Kimlik Statülerinin İncelenmesine Yönelik Kesitsel Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eryüksel, G. N., Varan, A. (1999). *Benlik Kimliği Statülerinin Değerlendirilmesi: Benlik Kimliği Statüleri Ölçeği (BKSÖ)*. (Yayınlanmamış Makale). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Evli, F. (2018). *Üniversite Takımlarında Farklı Branşlardaki Sporcuların Ahlakî Olgunluk ve Sosyal Bütünleşme Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.
- Filiz, Ş. (2014). *Ahlakın Akli ve İnsani Temeli*. 2. Baskı, Ankara: Say Yayınları.
- Foster, J. D., Laforce, B. (1999). A longitudinal Study of Moral, Religious, and Identity Development in a Christian Liberal Arts Environment. *Journal of Psychology and Theology*, 27(1), 52–68.
- Fuchs, J. (1987). The Phenomenon of Conscience: Subject-Orientation and Object-Orientation. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), *Conscience: An Interdisciplinary Approach*. (s. 27-56) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

- Gander, M. J., Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. A. Dönmez, H. N. Çelen, B. Onur (Çev.), 8. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçmiş, H. H. (2018). *Somut İşlemler Dönemindeki Çocukların Ahlaki Yargılamalarında İrade Algısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gençtan, E. (2012). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. 20. Baskı, İstanbul: Metis Yayınları.
- Gibbs, J. C. (2014). *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. 3. Baskı, New York: Oxford University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Develoepment*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gökçe, Z., Traş, Z. (2017). Lise öğrencilerinin Kariyer Karar Verme Güçlükleri ve Ego Kimlik Statülerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 58-69.
- Gölcük, S. (2010). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Düzeyi İle Ahlaki Gelişimi Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gönül, E. (2008). *Kimlik Statülerinin 22-30 Yaşlar Arasındaki Genç Yetişkinlerin Yaşadığı Kaygı Düzeyi ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Görgülü, Ş. (2019). *Farklı Kimlik Statülerine Sahip Ergenlerin Kendini Engelleme Eğilimlerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, G. (2019). *Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Tutumları ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Güler, Y. (2019). *Ergenlerde Öznel İyi Oluş, Kimlik Statüleri ve Aile Bütünlük Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, F. (2001). Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Kimlik Gelişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 232-241.
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinde Üniversite Eğitiminin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, F. (2011). Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 220-244.
- Gültekin, K., Dereboy, İ. F. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Fobinin Yaygınlığı ve Sosyal Fobinin Yaşam Kalitesi, Akademik Başarı ve Kimlik Oluşumu Üzerine Etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 150-158.
- Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi ile Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gündoğdu, M., Zeren, Ş. G. (1999). Yetiştirme Yurdunda ve Ailesinin Yanında Kalan Ergenlerin Kimlik Gelişimlerinin Karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(22), 57-65.
- Gürses, İ., Klavuz, M.A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.

Greil, A. L., Davidman, L. (2016). Kimlik ve Din. A. Özbolat, S. Kartopu (Çev.). A. Özbolat, M. Macit (Ed.), *Kimlik ve Din*. (s. 3-38) içinde. Adana: Karahan Kitapevi.

Hacettepe Üniversitesi Gençlik Aarştırmaları ve Uygulama Merkezi.

<http://www.hugaum.hacettepe.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 29.08. 2021)

Hardy, S. A., Kisling, J. W. (2006). Identity Statutes and Prosocial Behaviors in Young Adulthood: A Brief Report. *Identity An International Journal of Theory and Research*, 6(4), 363-369.

Hatton, N. W. (1988). *Moral Development, Ego Development and Ego Identity in Community College Student*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Boston Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Boston.

Hatunoğlu, H. K. A. G. (2003). *Farklı Ahlaki Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlaki Düzeyini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Hersh, H. R., Paolitto, D. P., Remier, J. (1979). *Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg*. New York: Longman Inc.

Higgins, A. (1987). The Idea of Conscience in High School Students: Development of Judgments of Responsibility in Democratic Just Community Programs. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), *Conscience: An Interdisciplinary Approach*. (s. 123-162) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

Hortaçsu, N. (2007). *Ben Biz Siz Hepimiz, Toplumsal Kimlik ve Gruplararası İlişkiler*. 1. Baskı, Ankara: İmge Kitapevi.

Hökelekli, H. (2003). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Hökelekli, H. (2009). *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*. 1. Baskı, İstanbul: Dem Yayınları.

- Hult, R. E. JR. (1979). The Relationship Between Ego Identity Status and Moral Reasoning in University Women. *Journal of Psychology*, 103, 203-207.
- Hunsberger, B., Pratt M., Pancer S. M. (2001). Adolescent Identity Formation: Religious Exploration and Commitment. *Identity: An International Journal of theory and Research*, 1(4), 365-386.
- Ishida, C. (2006). How Do Scores of DIT and MJT Differ? A Critical Assessment of the Use of Alternative Moral Development Scales in Studies of Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 67, 63-74.
- İlhan, T., Özdemir, Y. (2012). Beliren Yetişkinlerde Yaş, Cinsiyet ve Bağlanma Stilllerinin Kimlik Statüleri Üzerindeki Yordayıcı Rolü, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 227-241.
- İmamoğlu, S. (2008). *Genç Yetişkinlikte Kişilerarası İlişkilerin Cinsiyet, Cinsiyet Roller ve Yalnızlık Algısı Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnan, A. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Dini Yönelimlerinde Sosyal Sermayenin Rolü: İlahiyat Fakülteleri Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İz, F. B. (2009). *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı'na Göre Hemşire Bölümü Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jenkins, R. (2016). *Bir Kavramın Anatomisi Sosyal Kimlik*, G. Bostancı (Çev.), 1. Baskı, İstanbul: Everest Yayınları.
- Jespersen, K., Kroger, J., Martinussen, M. (2013). Identity Status and Moral Reasoning: A MetaAnalysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 13(3), 266-280.

- Kabaday, A., Aladağ, K. S. (2010). Farklı İlköğretim Kurumlarına Devam Eden Öğrencilerin Ahlaki Gelişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. 15. Baskı, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kane, A. L. (1988). *Religious Orientation, Moral Development and Ego Identity Status*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yeshiva University, New York.
- Kangal, S. B. (2010). *Normal ve Üstün Yetenekli Çocukların Ahlaki Yargılarının Karşılaştırılması ve Yaratıcı Drama Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kant, I. (2012). *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*. S. B. Çağlan (Çev.), B. Sönmez (Ed.), Konya: Literatürk.
- Kant, I., (2013a). *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*. İ. Kuçuradi (Çev.), 4. Baskı, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kant, I. (2013b). *Pratik Usun Eleştirisi*. İ. Z. Eyuboğlu (Çev.), 8. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- Kantarcıoğlu, A. (2004). *Suç İşlemiş Erkek Ergenlerin Bağlanma Davranışları, Kişilik Boyutları ve Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kaplan, H. (2007). Muslim in America and the Question of Identity: Between Ethnic Heritage, Islamic Values, and the American Way. *Ekev Akademi Dergisi*, (32), 1-10.
- Karaduman, S. (2010). Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü. *Yasar Üniversitesi Dergisi*, 17(5), 2886-2899.

- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 25. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartopu, S. (2015). *Öz Yeterlilik, Kimlik Duygusu ve Dindarlık Eğilimi*. Ankara: Sage Yayıncılık.
- Kartopu, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlilik ve kimlik Duygusu Kazanım Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 481-500.
- Kartopu, S., Hacıkeleşoğlu, H. (2016). Dindarlık Eğiliminin Kimlik Duygusu Kazanımındaki Rolü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (29), 244-268.
- Kauffman, K. (1987). Theoretical İntroduktion to the Measurement of Moral Judgement. A. Colby, L. Kohlberg (Ed.), *The Measurement of Moral Judgement*, Cilt 1 (s. 1-61) içinde. New York: Cambridge Press.
- Kaya, M. (1993). *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kaya, M., Aydın, C. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 15-42.
- Kaya, M. ve Diğerleri. (2017). Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) ile Ahlaki Yargı Testi (MUT) Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 99-133.
- Kaya, N. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlaki Gerektelendirmelerinin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Kaynak, H. (2003). *Gençlerde Kimlik Duygusu ve Psikopatoloji*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Keegan, M. P. (1986). *Relationships Among Ego Identity Status, Moral Development and Future Time Perspective in Late Adolescence*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Boston Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Boston.
- Kesebir, S. ve Diğeleri. (2011). Genç Erişkin İki Uçlu Hastalarda Kimlik Duygusu: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Journal of Mood Disorders*, 1(3), 103-109.
- Keskin, Y. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeterlilikleri: Türkiye-Samsun ve İngiltere-Lancashire Karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 217- 249.
- Kılıç, R. (2012). *Ahlakın Dini Temeli*. 7. Baskı, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kılıç, R. (2013). Ahlak. A. N. Serinsu ve Diğerleri (Ed.), *İslamiyet-Hristiyanlık Terimleri Sözlüğü* (s. 38-40). Cilt 1, 1. Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Knafo, A., Schwartz, S. H. (2004). Identity Formation and Parent-Child Value Congruence in Adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*. 22(3), 439-458.
- Kohlberg, L. (1963). Psychological Analysis and Literary Form: A Study of the Doubles in Dostoevsky. *Daedalus*, 92(2), 345-362.
- Kohlberg, L. (1966). Moral Education in the Schools: A Developmental View. *The School Review*, 74(1), 1-30.
- Kohlberg, L. (1968). Early Education: A Cognitive-Developmental View. *Child Development*, 39(4), 1013-1062.

- Kohlberg, L. (1971). Contributions of Developmental Psychology to Education: Examples from Moral Education. *Educational Psychologi*.
- Kohlberg, L. (1972). Moral Development and the New Social Studies. *Speech Presented at the National Council for the Social Studies*. Boston, Massachusetts, 1-21.
- Kohlberg, L. (1973). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. *The Journal of Philosophy*, 70(18), 630-646.
- Kohlberg, L. (1974). Education, Moral Development and Faith. *Journal of Moral Education*, 4(1), 5-16.
- Kohlberg, L. (1975a). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kohlberg, L. (1975b). Moral Education for a Society in Moral Transition. *Educational Leadership*, 46-54.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: the Cognitive-Developmental Approach. T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues* (s. 31-53) içinde. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1981a). *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1, San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981b). Indoctrination Versus Relativity in Value Education. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1 (s. 6-28) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981c). Education for Justice: A Modern Statement of the Socratic View. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral*

- Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1 (s. 29-48) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981d). Justice as Reversibility: the Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1 (s. 190-226) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981e). The Future of Liberalism as the Dominant Ideology of the Western World. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1 (s. 231-242) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981f). From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1 (s. 101-189) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981g). Moral and Religious Education and the Public Schools: A Developmental View. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1 (s. 294-306) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981h). Education for Justice: The Vocation of Janusz Korczak. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1 (s. 401-408) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981i). The Six Stages of Moral Judgment. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1 (s. 409-412) içinde. San Francisco: Harper & Row.

- Kohlberg, L. (1982). A Reply to Owen Flanagan and Some Comments on the Puka-Goodpaster Exchange. *Ethics*, 92(3) (*Special Issue: Symposium on Moral Development*), 513-528.
- Kohlberg, L. (1984a). *Essays on Moral Development, The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Cilt 2, San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984b). Moral Stages and Moralization: the Cognitive Developmental Approach. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Cilt 2 (s. 170-205) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984c). The Six Stages of Justice Judgment. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Cilt 2 (s. 621-639) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984d). The Nine Hypothetical Dilemmas. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Cilt 2 (s. 640-651) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984e) The Meaning and Measurement of Moral Judgment. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Cilt 2 (s. 395-425) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984f). Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Cilt 2 (s. 7-169) içinde. San Francisco: Harper & Row.

- Kohlberg, L. (1986). The Just Community Approach to Corrections. *Journal of Correctional Education*, 37(2), 54-58.
- Kohlberg, L. (1987). Conscience as Principled Responsibility: On the Philosophy of Stage Six. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), *Conscience: An Interdisciplinary Approach*. (s. 3-25) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Kohlberg, L., Elfenbein, D. (1981). Capital Punishment, Moral Development, and the Constitution. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1 (s. 244-293) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Candee, D. (1984). The Relationship of Moral Judgment to Moral Action. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Cilt 2 (s. 498-581) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Gilligan, C. (1971). The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Post-Conventional World. *Daedalus*, 100(4), 1051-1086.
- Kohlberg, L., Hersh, R. H. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Kohlberg, L., Higgins A. (1984). Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Development Revisited-Again. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Cilt 2 (s. 426-497) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Kramer, R. (2006). Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development. B. A. Marlove, A. S. Canestrari (Ed.), *Educational Psychology in Context*. (s. 118-126) içinde. London: Sage Publications.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-496.

- Kohlberg, L., Mayer, R. (1981). Development as the Aim of Education: The Dewey View. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1 (s. 49-96) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Levine, C., Hewer, A. (1984a). The Current Formulation of the Theory. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Cilt 2 (s. 212-319) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Levine, C., Hewer, A. (1984b) Synopses and Detailed Replies to Critics. İn L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Cilt 2 (s. 319-394) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. ve Diğerleri. (1984). From Substages to Moral Types: Heteronomous and Autonomous Morality. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*, Cilt 2 (s. 652-683) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Power, C. (1981). Moral Development, Religious Thinking, and the Question of a Seventh Stage. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on Moral Development, The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Cilt 1 (s. 311-372) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Korkmaz, M. (2010). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Fakülteyi Tercih Nedenleri: Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Bilimname*, 1, 167-204.
- Köker, S. (1997). *Kimlik Duygusunun Kazanılması Açısından Ergenlerin, Genç Yetişkinlerin ve Yetişkinlerin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Köylü, M. (2014). *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*. 3. Baskı, İstanbul: Ensar Neşriyat Yayınları.
- Kroger, J. (2007). Why is identity achievement so elusive?. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(4), 331-348.
- Kroger, J. ve Diğerleri. (2010). Identity Status Change During Adolescence and Young Adulthood: A Meta-Analysis. *Journal of Adolescence* 33, 683–698.
- Kula, M. N. (1986). *Ergenlikte Kimlik Bunalımı ve Din Eğitiminin Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kula, M. N. (2001). *Kimlik ve Din*. İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Küçükalp, E. (2004). *Ahlaki Yargı Gelişim ve Dindarlık Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Lewis, H. L. (2003). Differences in Ego Identity Among College Students Across Age, Ethnicity, and Gender. *Identity: an International journal of theory and Research*, 3(2), 159–189.
- Lickona, T. (1976). Critical Issues in the Study of Moral Development and Behavior. T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*. (s. 3-27) içinde. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lind, G. (1982). Experimental Questionnaires: A new Approach to Personality Research. A. Kossakowski, K. Obuchowski (Ed.), *Progress in Psychology of Personality: XXII. International Congress of Psychology*. (s. 1-23) içinde. Berlin: Deutscher Verlag.
- Lind, G. (1986). Cultural Differences in Moral Judgment Competence? A study of West and East European University Students. *Behavior Science Research*, 20, 1-4.

- Lind, G. (1987). Moral Competence and Education in Democratic Society. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), *Conscience: An Interdisciplinary Approach*. (s. 91-122) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Lind, G. (1992). The Measurement of Structure: A new Approach to Assessing Affective and Cognitive Aspects of Moral Judgement Behavior, and Finding from Research. *Department of Psychology, Fordham University, New York*, 1-13.
- Lind, G. (1999). Scoring of the Moral Judgement Test (MJT). *Psychology of Morality & Democracy and Education*, 1-9.
- Lind, G. (2008), The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence: A Dual-aspect Model. D. Fasko Jr., W. Willis (Ed.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. (s. 185-220) içinde. Cresskill: Hampton Press.
- Lind, G. (2015). Moral Competence Test (MCT). *Workshop at the 41st Annual Meeting of the Association for Moral Education*, 1-32.
- Lind, G. (2016). *How to Teach Moral Competence: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Berlin: Logos Verlag.
<https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/buch-lind/target35.html>
- Lind, G. (2019a). *Moral Competence Test (MCT)*. Erişim Tarihi: 01.07.2020.
<https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.html>
- Lind, G. (2019b). *How to Teach Moral Competence*. Berlin: Logos Verlag.
- MacKinnon, J. L., Marcia, J. E. (2002). Concurring Patterns of Women's Identity Status, Attachment Styles, and Understanding of Children's Development. *International Journal of Behavioral Development*, 26(1), 70-80.
- Marcia, J. E. (1964). *Determination and Construct Validity Of Ego Identity Statüs*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ohio, Devlet Üniversitesi.

- Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. (s. 159–187) içinde. New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (2001). A Commentary on Seth Schwartz's, Review of Identity: Theory and Research. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(1), 59-65.
- Marcia, J. E. (2002a) Adolescence, identity, and the Bernardone Family. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(3), 199-209.
- Marcia, J. E. (2002b). Identity and Psychosocial Development in Adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(1), 7-28.
- Marcia, J. E. (2006). Ego Identity and Personality Disorders. *Journal of Personality Disorders*, 20(6), 577–596.
- Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Programı Çıktıları
<https://meobs.marmara.edu.tr/ProgramTanitim/ilahiyat-fakultesi/ilahiyat-69-86-0>
(Erişim Tarihi 28.11.2021)
- Mehmedoğlu, A. U. (1999). *Dindarlarda ve Dindar Olmayanlarda Kişilik Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mehmedoğlu, A. U. (2004). *Kişilik ve Din*. 1. Baskı, İstanbul: Dem Yayınları.
- Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte Özerkliğin ve Kimlik Biçimlenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Morsünbül, Ü. (2013). Beliren Yetişkinler mi, Beliren Üniversiteli Yetişkinler mi? Risk Alma ve Kimlik Biçimlenmesi Üzerinden Bir İnceleme. *İlköğretim Online*, 12(3), 873-885.

- Morsünbül, Ü., Tümen, B. (2008). Ergenlik Döneminde Kimlik ve Bağlanma İlişkileri, Kimlik Statüleri ve Bağlanma Stilleri Üzerinden Bir İnceleme. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 25-31.
- Morsünbül, Ü. ve Diğerleri. (2016). Identity Statuses and Psychological Functioning in Turkish youth: A Person-Centered Approach. *Journal of Adolescence*, 47, 145-155.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent Psychological Development: Rationality, Morality and Identity*. 2. Baskı, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oral, T. (2012). *Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Oral, T., Özgüngör, S. (2015). Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordama Gücü. *İlköğretim Online*, 14(1), 1-12.
- Özcan, C. T., Durukan, İ. (2011). Erkek Ergenlerde Kimlik Duygusu Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *TAF Prentive Medicine Bulletin*, 10(2), 131-138.
- Özgüleç, F. (2001). *7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüngör, S. (2009). Postmodern Değerler, Kimlik Oluşumu ve Yaşam Doyumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 32-42.
- Özgüngör, S. (2014). Üniversite Öğrencilerde Benlik Saygısı Düzeyine Göre Kimlik Statüleri ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 33-46.
- Özlem, D. (2010). *Etik: Ahlak Felsefesi*, 2. Baskı, Ankara: Say Yayınları.
- Öztürk, M. O. (1989). *Psikanaliz ve Psikoterapi*. 2. Baskı, İstanbul: Evrim Kitabevi.

- Özyer, H. (2015). *Öğretmen Adaylarının Narsistik Kişilik Özellikleri ve Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Pakdemirli, M. N. (2015). *Genç Dindarlığı ve Din Eğitimi*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Pala, S. (2007). *Madde Bağımlısı Olan Ergenlerin Kimlik Statülerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pazarlı, O. (1980). *İslamda Ahlak*. 2. Baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Pehlivan, R. (2017). *Erken Evlenen ve Çocuk Sahibi Olan Ergen ve Beliren Yetişkinlerin Kimlik Statülerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. M. Gabain (Çev.), New York: Free Press.
- Piaget, J. (1978). *Behavior and Evolution*. D. N. Smith (Çev.), New York: Pantheon Books.
- Piaget, J. (1987). *Possibility and Necessity: The Role of Necessity in Cognitive Development*. H. Feider (Çev.), Cilt 2., Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Piaget, J. (2000). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. H. Portakal (Çev.), 2. Baskı, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Piaget, J. (2010). *Çocuğun Gözüyle Dünya*. İ. Yerguz (Çev.), 2. Baskı, Ankara: Dost Kitapevi.
- Piaget, J. (2015). *Çocuğun Ahlaki Yargısı*. İ. Dünder (Çev.), 1. Baskı, İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Platon (2011). *Lakhes*. F. Akderin (Çev.), A. Cevizci (Ed.), 1. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.

- Platon (2012). *Devlet*. E. Türkdönmez (Çev.), 1. Baskı, Ankara: Divan Kitap.
- Platon (2015). *Phaidon*. F. Akderin (Çev.), A. Cevizci (Ed.), 2. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- Polat, F. (2016). Kültürel Kimlikten Ulusal Kimliğe, Kırgızistan Örneği. A. Özbolat, M. Macit (Ed.), *Kimlik ve Din*. (s. 167-189) içinde. Adana: Karahan Kitapevi.
- Rest, J. R. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rowe, I. S. (1980). *Ego Identity Status, Formal Operations and Moral Development*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Simon Fraser Üniversitesi, Ottawa.
- Schwartz, S. J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate constructs?. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(1), 27-49.
- Schwartz, S. J. ve Diğerleri. (2011). Examining the Light and Dark Sides of Emerging Adults' Identity: A Study of Identity Status Differences in Positive and Negative Psychosocial Functioning. *Journal Youth Adolescence*, 40, 839-859.
- Schrader, D. E. (2015). Evolutionary Paradigm Shifting in Moral Psychology in Kohlberg's Penumbra. B. Zizek, D. Garz, E. Nowak (Ed.), *Kohlberg Revisited*. (s. 7-26) içinde. Rotterdam: Sense Publishers.
- Selman, R. L. (1971). The Relation of Role-Taking to the Development of Moral Judgment in Children. *Child Development*, 42(1), 79-91.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. 18 Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Seydooğulları, S. Ü. (2008). *Demokratik ve Otoriter Ana Baba Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Seydooğulları, S. Ü., Arıdağ, N. Ç. (2012). Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Ana Baba Tutumları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 752-767.
- Seydooğulları, S. Ü., Arıdağ, N. Ç., Koç, M. (2014). Lise Öğrencilerinde Ahlaki Yargı Yeteneğinin Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi Etkisi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 21-40.
- Seyrek, D. Ö. (2014). *Akademik Personelin Ahlaki Olgunluk Düzeylerine Göre Duyarlılık Durumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Shelton, M. A. (1990). *An Analysis of Principled Moral Judgment Among College Students With Different Ego Identity Statuses*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Skoe, E. E., Diessner, R. (1994). Ethic of Care, Justice, Identity, and Gender: An Extension and Replication. *Wayne State University Press*, 40(2), 272-289.
- Söylemez, B. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Söylemez, B., Oruç, C. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies: Educational Sciences*, 13(19), 1595-1614.
- Süslü, D. P. (2002). *Çalışan ve Öğrenci Ergenlerde Kimlik Duygusu Kazanımının Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şafak, Z. (2008) *İlkokul Okullarında Çalışan Öğretmenler ve Yöneticilerin Bilişsel Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi: İstanbul Anadolu*

- Yakası Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, G. (2009). *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Yaşayan Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Kimlik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, G., Sürücü, A. (2011). Yetiştirme Yurtlarında Yaşayan Ergenlerde Kimlik ve Bağlanma. *Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1318-1334.
- Şengün, M. (2003). *Ahlaki Düşünce ve Yargıları Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Şengün, M. (2006). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Düşünce ve Yargıları, Samsun İli Örneği, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 297-316.
- Şengün, M. (2008). *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Şengün, M. (2015). *Ahlaki Düşünce ve Yargı*. 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Şengün, M., Kaya, M. (2007). Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24-25), 51-64.
- Topuz, İ. (2013). Dindarlık Tipolojileri İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Yetişkinler Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 139-154.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. www.tdk.gov.tr. (Erişim Tarihi: 10.04. 2019)
- Ural, A., Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. 4. Baskı, Ankara: Detay Yayınları.
- Walsh, C. (2000). The Life and Legacy of Lawrence Kohlberg. *Society*, 37(2), 36- 41.

- Varan, A. (1990). *Liseli Gençlerin Kimlik Statülerinin, Cinsiyet, Yaş ve Sosyo-Kültürel Çevre Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Verschueren, L. ve Diğerleri. (2017). Identity Statuses Throughout Adolescence and Emerging Adulthood: a Large-Scale Study Into Gender, Age, and Contextual Differences. *Psychologica Belgica*, 57(1), 32- 42.
- Waterman, A. S. (2007). Doing Well: The Relationship of Identity Status to Three Conceptions of Well-Being. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(4), 289-307.
- Yaparel, R. (1987). *Yirmili ve Kırklı Yaşlar Arası Kişilerde Dini Hayat ile Psiko-Sosyal Uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, A. (2004). *Din, Kimlik ve Önyargı: Biz ve Onlar*. 1. Baskı, Adana: Karahan Kitapevi.
- Yapıcı, A. (2006). Algısal Açıdan Müslüman Kimliği ve Dindarlık. E. Günay, C. Çelik (Ed.), *Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi*. (s. 207-258) içinde. Adana: Karahan Kitapevi.
- Yapıcı, A. (2016). Dini Grup Kimliği: Kimlik ve Dini Aidiyet. A. Özbolat, M. Macit (Ed.), *Kimlik ve Din*. (s. 41-64) içinde. Adana: Karahan Kitapevi.
- Yapıcı, A., Yıldırım, M. (2003). Küreselleşme Sürecinin Dinî Kimliklere Etkisi: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Dinî Araştırmalar*, 6(17), 117- 138.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk Psikolojisi*. 32. Baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazıcıoğlu, S. (1999). Cumhuriyetin 75. Yılında Din Öğretiminde Yeni Hedefler. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi: Özel Sayı (6)*, 1-8.
- Yeh, L. (2011) *Moral Reasoning and Ego Identity Status in Academically Gifted Adolescents*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of New South Wales.

- Yenihiyay, T. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Statüleri, Kişilik Özellikleri ve Algıladıkları Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilkayalı, E. (2014). *Ebevenylerin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk ve Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, Y. (2014). *Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyi İle Sosyal Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Yıldız, M., Çapar, B. (2010). Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik saygısı ile Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(1), 103-131.
- Yöndem, Z. D., Taylı, A. (2009). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*. (s. 71-112) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2016). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Sorunlar*. 15. Baskı, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüncü, Z. ve Diğerleri. (2015). Madde Kullanım bozukluğu Olan Ergenlerde Ebeveyn Kabul Reddi ve Kimlik Statüleri. *Psikiyatri/Nöroloji/Davranış Bilimleri Dergisi*, (7), 23-31.
- 2013 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. <http://www.osym.gov.tr/TR,876/2013-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>, (Erişim Tarihi 20.11.2017)

2017 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu.

<http://www.osym.gov.tr/TR,13263/2017-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>, (Erişim Tarihi 20.11.2017)

4. EKLER

EK-1: ANKET FORMU

1-KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde, İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile ilgili doktora çalışması yürütmekteyim. Aşağıda siz ve ailenizle ilgili 15 soru yer almaktadır. Sizden istenilen, okuduğunuz her maddenin sizin düşünce ve duygularınızı ne derece yansıttığını belirtmenizdir. Lütfen bu form üzerine isim, soyisim, numara gibi **kişisel bilgilerinizi yazmayınız**. Size ait bu formlar ve yanıtlar tamamen **gizli** tutulacak ve sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1-)Yaş gurubunuz:

17-24 yaş () 25-35 yaş () 36 ve yukarısı ()

2-)Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

3-)Okuduğunuz Üniversite:

Ankara Üniv. () Dokuz Eylül Üniv.()
Atatürk Üniv. () Marmara Üniv. ()
Dicle Üniv. () Çukurova Üniv. ()
Ondokuz Mayıs Üniv. ()

4-)Kaçınıcı sınıftasınız?

Hazırlık sınıfı () Dördüncü sınıf ()

5-)Mezun olduğı lise türünü belirtiniz?

() Genel lise-Düz lise
() İmam Hatip lisesi-Anadolu İmam hatip lisesi
() Mesleki lisesi
() Anadolu lisesi-Fen Lisesi
() Diğer(Belirtiniz).....

6-)Dini bilgilerinizi en çok nerede öğrendiniz?

Aile () Camii-Kur'an Kursu() Medrese ()
Okul() Diğer(belirtiniz) ().....

7-)Herhangi bir işte çalışıyor musunuz?

Evet () ise belirtiniz..... Hayır ()

8-)Üniversite öncesinde nerede yaşıyordunuz?

Büyükşehir () İl () İlçe () Belde-Köy ()

9-)Sosyo ekonomik durumunuzu Türkiye ölçeğinde nasıl değerlendiriyorsunuz?

Yüksek () Orta () Düşük ()

10-)Aile tipiniz nedir?

Geniş aile () Çekirdek aile () Parçalanmış aile ()

11-)Anne-babanızın öğrenim durumu nedir?

Anne Baba
() () Okur-yazar değil
() () Sadece okuma yazma biliyor
() () İlkokul mezunu
() () Ortaokul mezunu
() () Lise mezunu
() () Üniversite veya Yüksekokul mezunu
() () Yüksek Lisans veya Doktora mezunu

12-)Anne-babanızın mesleğı nedir

Anne Baba
() () Ev hanımı-İşsiz
() () Çifti
() () Esnaf-Tüccar- Serbest meslek
() () İşçi
() () Memur-Memur emeklisi

13-)İlahiyat fakültesini tercih sebebiniz nedir?

() Aile ve çevrenin yönlendirmesi nedeniyle
() Kendimi bu alanda geliştirmek istediğim için
() Toplumdaki saygınlığı nedeniyle
() Ekonomik gerekçeler nedeniyle

14-)Okuduğunuz bölümden memnun musunuz?

Evet () Kısmen () Hayır ()

2-)AHLAKİ YARGI TESTİ (MUT)

Aşağıda işçiler ve Doktor olmak üzere iki hikaye vardır. Önce ilk hikayeyi okuyun. Hikayedeki kişilerin davranışlarının “doğru” veya” yanlışlığıyla ilgili görüşlerinizi -3 ile +3 arasında değerlendiriniz. Daha sonra hikayenin altında, hikayedeki kişilerin buldukları çözüm yolu hakkında öne sürülen lehteki ve aleyhteki çeşitli gerekçeleri tek tek okuyunuz. Görüşlerinizi -4 ile +4 arasında değişen ölçek üzerinde işaretleyin. İkinci hikayeyi de aynı şekilde değerlendiriniz.

İŞÇİLER

1. Bir işyerindeki işçiler, kendi aralarındaki konuşmaların işyeri idaresi tarafından gizlice dinlendiğinden ve böylece elde edilen bilgilerin kendilerine karşı kullanıldığından şüphelenmektedirler; Çünkü, görünürde herhangi bir sebep olmaksızın bazı işçilerin işine son verilmiştir. İşyeri idaresi bu iddiayı reddetmektedir. İşçi sendikası, ancak bu şüphelerin ispatına yarayacak belgelerin getirilmesi halinde, işyeri idaresine karşı harekete geçeceğini söylemektedir. Bunun üzerine iki işçi işyeri idaresine ait bürolara gizlice girerek şüphelerini ispata yarayacak belgeleri alırlar.

Sizce bu iki işçinin davranışı doğru mudur, yanlış mıdır?

Yanlış					Doğru		
-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	

Aşağıdaki, bu iki işçinin davranışına hak veren görüşlere ne derecede katılıyorsunuz?

Bu iki işçinin davranışı *doğrudur*,

1. çünkü, işçiler bu davranışlarıyla işyerine büyük bir maddi zarar vermemişlerdir.
2. çünkü, yasa işyeri idaresi tarafından çiğnendiğinden, işçilerin hukuk ve düzenin yeniden kurulmasını sağlayacak bu yola başvurmaları doğrudur.
3. çünkü, işyerindeki işçilerin büyük çoğunluğu bu davranışı onaylayacak ve bir çoğu da dinleme olayı ile ilgili kanıtların ele geçirilmesine sevineceklerdir.
4. çünkü, insanlar arasındaki karşılıklı güven ve bireyin onuru işyeri idaresinin konut dokunulmazlığı hakkında daha üstündür.
5. çünkü, ilk önce işyeri idaresi haksız bir eylemde bulunduğu için işçiler bu davranışlarında haklıdır.
6. çünkü, işçiler işyeri idaresinin güven sarsıcı ve ağır sonuçlara yol açan hareketini ortaya çıkaracak başka bir hukuksal yol bulamadıklarından, kötünün iyisi olarak gördükleri bu yola başvurmuşlardır.

Bu görüşe...

kesinlikle katılmıyorum					tamamen katılıyorum			
-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

Aşağıdaki, bu iki işçinin davranışına hak vermeyen görüşlere ne derecede katılıyorsunuz?

Bu iki işçinin davranışı *yanlıştır*,

1. çünkü, herkes bu işçiler gibi davranacak olursa, insanların birlikte yaşamalarındaki düzen ve hukuk tehlikeye düşer.
2. çünkü, işçilerin bu davranışı ile herkesin hukuk düzenini dışlayarak kendi hakkını kendi araması yolu arasında (orman kanunu) bir fark görmemizi sağlayacak genel geçer ölçütler olmadığı için, mülkiyet hakkı gibi temel bir hakkı çiğnemek yanlıştır.
3. çünkü, başkaları uğruna işten atılma tehlikesini göze almak düşünülmenden yapılmış bir harekettir.
4. çünkü, onlar bütün hukuksal yollara yeterince başvurmadan, aceleyle yapılan bu davranışla önemli bir hak olan konut dokunulmazlığı hakkını çiğnemişlerdir.
5. çünkü, namuslu ve dürüst olarak tanınmak isteyen bir kişi, çalmaz ve başkasının hanesine tecavüz etmez.
6. çünkü, iki işçi işten atılmamışlardı ve bu yüzden onların bu belgeleri çalmaları için bir neden yoktu.

Bu görüşe...

kesinlikle katılmıyorum					tamamen katılıyorum			
-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

DOKTOR

II. Hiçbir kurtuluş yolu kalmamış kanserli bir kadının çok şiddetli ağrıları vardı. Kadın o kadar zayıf düşmüştü ki yüksek dozda verilecek morfin gibi bir ağrı kesici ölümünü hızlandıracaktı. Durumu biraz iyileştiği zaman, hasta kadın, doktordan kendisine onu öldürecek dozda morfin vermesini istedi: Doktora artık ağrılara dayanamadığını, nasıl olsa birkaç hafta içinde öleceğini söyledi ve isteğinde ısrar etti. Doktor hastanın isteğini yerine getirdi.

Sizce bu doktorun davranışı doğru mudur, yanlış mıdır?

Yanlış					Doğru		
-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	

Aşağıdaki, doktorun davranışına hak veren görüşlere ne derecede katılıyorsunuz?

Doktorun *doğru* hareket ettiği söylenebilir,

1. çünkü, doktor kendi vicdanına göre hareket etmek zorundaydı. Hastanın durumu, hayatın korunmasına ilişkin ahlaki yükümlülükte istisna yapılmasını haklı kılıyor.
2. çünkü, hasta kadının isteğine olan saygı, doktorun olaydaki gibi davranmasını gerektiriyordu ve doktor hasta kadının isteğini yerine getirebilecek tek kişiydi.
3. çünkü, doktor sadece hasta kadının ısrar edip onu ikna ettiği şeyi yapmıştır. Bu nedenle doktor, davranışı yüzünden başına gelebilecek kötü şeylerden korkmamalıdır.
4. çünkü, hasta kadın zaten ölecekti ve ona daha fazla dozda ağrı kesici vermek doktor için küçük bir işti.
5. çünkü, doktor bu davranışıyla yasayı çiğnememiştir: Hasta kadın artık kurtarılamayacaktı ve doktor da sadece hastanın ızdıraplarına son vermek istemiştir.
6. çünkü, doktorun meslektaşlarının bir çoğu da benzer durum karşısında herhalde aynı şekilde davranırlardı.

Bu görüşe...

kesinlikle katılmıyorum					tamamen katılıyorum			
-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

Aşağıdaki, doktorun davranışına hak vermeyen görüşlere ne derecede katılıyorsunuz?

Doktorun *yanlış* hareket ettiği söylenebilir,

1. çünkü, doktor bu davranışıyla diğer meslektaşlarının kanaatlerine aykırı hareket etmiştir. Diğer doktorlar istek halinde ölümü kolaylaştırmaya (ötenaziye) karşı olduklarına göre, bu doktor da bunu yapmamalıydı.
2. çünkü, büyük ağrılardan dolayı ölüm istenmiş olsa dahi, doktorun insan hayatını devam ettirmek için bütün gayretini göstereceğine güvenilebilmelidir.
3. çünkü, hayatı korumak her insan için en yüksek ahlaki yükümlülüktür. Ölümü kolaylaştırmayı cinayetten ayırt etmeye yarayacak açık seçik ölçütlerimiz olmadığına göre hiç kimse başkasının yaşama hakkına müdahale etmemelidir.
4. çünkü, bu yüzden doktor başını çok derde sokabilir. Daha önce başka doktorlar da bu nedenle ciddi olarak cezalandırılmışlardır.
5. çünkü, doktor müdahale etmeyip kadının kendiliğinden ölmesini beklemiş olsaydı, her şey doktor için çok daha kolay olurdu.
6. çünkü, doktor yasaya karşı gelmiştir. Eğer ölümü kolaylaştırmanın hukuka uygunluğundan şüphe ediliyorsa, bu tür istekler yerine getirilmemelidir.

Bu görüşe...

kesinlikle katılmıyorum					tamamen katılıyorum			
-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

3-BENLİK KİMLİĞİ STATÜLERİ ÖLÇEĞİ

Bu ölçek gençlerin kendileri hakkındaki görüşleriyle ilgili 64 ifadeden oluşmaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz. Okuduğunuz her maddenin sizin için ne kadar DOĞRU ya da YANLIŞ olduğunu, her maddenin yanındaki altı seçenektan YALNIZCA BİRİNİ seçerek belirtin. Ölçekte “anne-baba” terimlerini içeren ifadeleri gördüğünüzde, anneniz, babanız ya da her ikisini de düşünerek yanıtlayınız.

1. Arkadaşlık ilişkilerinin kafamı kurcaladığı bir dönem oldu ama şimdi kime arkadaş diyeceğimi, arkadaşlıktan ne anladığımı çok iyi biliyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
2. Ana-babamın oy verme, parti tutma gibi politik konulardaki görüşleri bana her zaman uygun gelmiştir.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
3. Karşı cinsle duygusal ilişkilerde henüz net bir görüşüm yok, ama bu konudaki düşüncelerimi ve tavrımı netleştirmeye çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
4. Düzenli olarak sürdürdüğüm ve benimsediğim bir boş zaman uğraşım olmadığı gibi, böyle bir uğraş bulmaya da çalışmıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
5. Ne ailemi anlamak, ne de kendimi onlara anlatmak gibi bir çabam yok; daha açıkçası bu tür konularla pek ilgili değilim.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
6. Karşı cinsle duygusal bir ilişkiden ne beklediğimi, ne istediğimi sorguladığım bir dönem oldu; ama şimdi bu konuda neye inandığımı çok iyi biliyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
7. Kendime ve yeteneklerime gerçekten uygun bir mesleğe karar verebilmek için çeşitli alternatifleri araştırıyorum. Henüz arayışım bitmiş değil.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
8. Samimi olmak gerekirse, ana-babamın dini konulardaki inanç ve tutumlarını üzerinde fazla düşünmeden benimsediğimi söyleyebilirim.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
9. Arkadaş seçimi ya da arkadaş ilişkileri konusunda belli bazı prensiplerim yok. Bu tür prensipler bulmaya da çalışmıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
10. Tam olarak benimsediğim politik bir görüşüm olmamasına rağmen, çeşitli politik görüşleri izliyor ve hangisinin bana uygun olacağına karar vermeye çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
11. Ailemle ilişkilerimi düşünüp, gözden geçirdiğim bir dönem oldu; ama artık onlarla ilişkimde ne beklediğimi ve neye önem verdiğimi iyi biliyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)

12. Gelecekte hayatımın nasıl olacağına dair görüşlerimi tamamen ana-babamdan almışumdır.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
13. Benim için hangi mesleğin en uygun olacağını araştırdıktan sonra, mesleğimin ne olacağını belirledim.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
14. Arkadaşlık ilişkilerinde herhangi bir prensibim yok. Bu konuda aklıma estiği gibi davrandığımı söyleyebilirim.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
15. Şu aralar dini konular üzerine epeyce düşünüyor ve dinin benim için ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
16. Karşı cinsle duygusal ilişki konusunda, ana-babamın benden beklediği ve istediği şekilde hareket etmek benim için önemlidir.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
17. Gelecekte nasıl bir hayat istediğimi belirlemek gibi bir çaba içerisinde değilim. Bu tür konularla pek ilgilenmiyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
18. Var olan çeşitli politik görüşleri zaman içerisinde izleyip, kendimce değerlendirdikten sonra, kendi politik görüşümün ne olacağına kesin bir şekilde karar verdim.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
19. Boş zamanlarımı değerlendirme biçimimin, ana-babamın uğraş ve alışkanlıklarına oldukça benzediğini söyleyebilirim.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
20. Şu sıralar, duygusal ilişkilerde karşımdaki kişiden ne beklediğimi ve nelere önem verdiğimi belirlemeye çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
21. Meslek konusu pek umurumda olmadığı için mesleğimi belirleme gibi bir arayışım ya da çabam yok.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
22. Din konusunda aklıma çeşitli soruların takıldığı bir dönem geçirdikten sonra, şimdi neye inanıp, neye inanmadığımı iyi biliyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
23. Arkadaş seçimi ve arkadaşlarla ilişkiler gibi konularda ana-babamla aynı görüşleri paylaşıyorum. Görüşlerimi değiştirme ihtiyacı hissetmiyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
24. Doğrusunu söylemek gerekirse, ailemle olan ilişkilerimde bir boş vermişlik içerisindeyim.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
25. Boş zamanlarımı değerlendirmek için gerçekten benimseyebileceğim bir uğraş bulma umuduyla çeşitli etkinlikler deniyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)

26. Gelecekte kendim için nasıl bir hayat istediğim konusunda çeşitli şeyler düşündüğüm oldu; ama artık ne istediğimi kesinlikle biliyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
27. Doğrusu, politika konusu hiç umurumda değil; bu konulara hiç kafa yormuyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
28. Karşı cinsle duygusal ilişki konusunda, ana-babamın görüş ve inançlarını tamamen paylaştığımı söyleyebilirim.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
29. Karar vermem zaman aldı ama şimdi mesleğim için hangi yönde hareket edeceğimi kesinlikle biliyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
30. Arkadaşlık ilişkilerimi gözden geçirip, sorguluyor ve bu konuda ne istediğimi, neye önem verdiğimi belirlemeye çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
31. Dini konularla kafamın meşgul olduğunu söyleyemem, çünkü bu tür konular pek ilgimi çekmiyor.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
32. Ana-babamın politik görüş ve tercihleri bana da uygun geliyor; onlardan edindiğim görüşleri değiştirme ihtiyacı hissetmiyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
33. Gelecekte kendim için nasıl bir hayat istediğimi etrafıca düşünüyor ve bu konuda bir karara varmaya çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
34. Ailemle olan ilişkilerimde pek çok şey kafamı kurcalıyor. Onlarla ilişkilerimi nasıl düzenleyeceğimi belirlemeye çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
35. Arkadaş ilişkileri üzerine değerlendirmeler yaptığım bir dönem geçirdikten sonra, arkadaşlıkta benim için geçerli olan bazı prensipler edindim.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
36. Şu aralar kendime uygun bir mesleğe karar verme çabası içinde değilim. Aslında, bu konuya hiç kafa yormuyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
37. Çeşitli boş zaman uğraşları denedikten sonra yapmaktan gerçekten hoşlandığım bir (ya da birkaç) uğraş buldum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
38. Arkadaşlıklarımı her zaman ana-babamdan edindiğim değerler doğrultusunda sürdürürüm.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)

39. İleride nasıl bir hayat yaşamak istediğimi tam bilmiyorum. Doğrusu, bu konu beni hiç ilgilendirmiyor.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
40. Dini konular üzerine düşünüp, kendi bakış açımı netleştirmeye çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
41. Pek çok kişi aileleriyle ilişkilerini gözden geçirme ihtiyacı hissediyor. Doğrusu, ailemle her zaman çok uyumlu olduğum için böyle bir ihtiyaç hiç hissetmemişimdir.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
42. Politik olarak neye inanacağımı belirleyebilmek için çeşitli görüşler üzerine düşündüm. Şimdi bu konu kafamda netlik kazanmış durumda.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
43. Karşı cinsle duygusal ilişkilerimde benim için neyin önemli olduğunu bilmiyorum ve bu duruma hiç aldırmiyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
44. Mesleğime henüz karar vermiş değilim ama çeşitli olasılıklar arasından hangi mesleğin bana uygun olacağını belirlemeye çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
45. Ailemi ve onlarla ilişkilerimi enine boyuna değerlendirdim. Onlarla ilişkilerim artık tamamen rayına oturmuş durumda.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
46. Ana-babamın boş zamanlarını değerlendirmek için yaptığı etkinlikleri bende aynen benimsemişimdir.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
47. Dini konular hakkında belirli bir görüşüm yok. Açıkçası bu konuya hiç kafamı takmıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
48. Karşı cinsle duygusal ilişki konusunda düşüncelerimin ve tavrımın pek net olmadığı bir dönem yaşadım ama şimdi bu konuda ne istediğimi iyi biliyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
49. İleride yaşamak istediğim hayat konusunda, ana- babamın hayatının benim için çok iyi bir model olduğunu düşünüyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
50. Politika konusundaki çeşitli görüşleri izleyerek, kendi politik görüşümün ne olacağını belirlemeye çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
51. Bazen boş zaman uğraşlarına takıldığım olur ama düzenli olarak sürdüreceğim bir etkinlik bulmak gibi bir derdim yok.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)

52. Bana uygun mesleğin hangisi olduğu konusunda her zaman ana-babamın görüşlerini benimsemiş ve bu yönde hareket etmişimdir.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
53. Bir yandan etrafımdaki kişilerin hayatlarını izlerken, bir yandan da ileride kendim için nasıl bir hayat istediğimi belirlemeye çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
54. Dini konularla ilgili olarak kendime ciddi sorular sorduğum bir dönemim oldu ancak şimdi, din konusunda kafamda pek çok şey netlik kazanmış durumda.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
55. Karşı cinsle duygusal ilişkilerimde belirli prensiplerim yok. Bu konuda kafama göre takılıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
56. Çeşitli boş zaman uğraşlarıyla ilgilenerek, yapmaktan gerçekten hoşlanacağım bir (ya da birkaç) uğraş belirlemeye çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
57. Ana-babamın dini inanç ve tutumlarını tamamen benimsemiş olduğumdan dolayı, dini konular üzerine düşünmem hiç gerekmemiştir.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
58. Ailemle ilişkilerimi henüz tam olarak yerine oturtabilmiş değilim; bu konudaki düşüncelerimi ve tavrımı netleştirmeye çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
59. Benimsediğim belirli bir politik görüş yok, doğrusu bu konuda herhangi bir arayışım da yok.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
60. Geçmişte çeşitli boş zaman uğraşları denedim ama şimdi hoşuma giden uğraşları net bir şekilde belirlemiş bulunuyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
61. Ailemle her zaman uyumlu ilişkiler içerisinde olmuş, onlarla ilişkilerimi gözden geçirme ihtiyacı hiç duymamışım.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
62. Meslek seçimi konusunda her zaman ana-babamın görüşleri doğrultusunda hareket etmeyi benimsemişimdir.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
63. Şu aralar arkadaşlık konusunda kafama takılan pek çok soru var; bu konudaki düşüncelerime bir açıklık kazandırmaya çalışıyorum.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)
64. Bir birey olarak gelecekte nasıl bir hayat istediğim sorusuna bir yanıt bulmaya çalıştım, şimdi bu konuda kafamda pek çok şey açıklık kazanmış durumda.	Çok Doğru (6)	Oldukça Doğru (5)	Biraz Doğru (4)	Yanlış (3)	Oldukça Yanlış (2)	Çok Yanlış (1)

EK-2: ONAM FORMU

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Araştırmanın adı: İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi

“Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Anabilim Dalı kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın hangi amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

Araştırmamızın amacı: İlahiyat fakültelerindeki din eğitimi sürecini esas alarak fakülteye yeni başlayan öğrenciler ile mezun durumdaki öğrencilerin ahlaki yargı yetenekleri ile kimlik gelişim düzeylerini karşılaştırmak ve gözlenen değişiklikleri Din Eğitimi açısından yorumlamak.

Katılma koşulları: Çalışmaya 1-Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2-Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 3-Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 4-Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 5- Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 6-Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve 7-Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesindeki hazırlık ve dördüncü sınıftaki bütün öğrenciler katılabilir.

Uygulama: Çalışma 3 kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda yaş, okuduğu sınıf, anne baba mesleği gibi kişisel bilgileri içeren 14 soru bulunmaktadır. İkinci kısımda iki ikilem ve 26 maddeden oluşan “Ahlaki Yargı Testi” bulunmaktadır. Katılımcılar hikayeleri okuyarak öne sürülen görüşlere hangi oranda katılıp katılmadıklarını işaretleyeceklerdir. Üçüncü kısımda 64 maddeden oluşan “Benlik Kimliği Statüleri Ölçeği” bulunmaktadır. Katılımcılar her bir maddenin kendileri için ne kadar doğru veya ne kadar yanlış olduğunu işaretleyeceklerdir. Anketin doldurulması için öngörülen süre 50 dakikadır.

“Bu araştırmada yer almak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmaya katılmayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacaktır.”

Onay Bölümü: Yukarıda yer alan araştırmaya başlamadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanaatindeyim. Çalışmaya katılıp katılmayacağım noktasında karar vermeme için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak koşuluyla yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

.../.../2018 İmza

Katılımcı.....

.../.../2018 İmza

Araştırmacı Muhyettin ÖZEN

EK-3: İZİNLER

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 08/01/2018

Toplantı Sayısı : 01

Karar Sayısı : 04

04-Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi **Muhyettin Özen**'in "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili Etik Kurul'un 06/11/2017 tarih ve 18/295 sayılı kararı doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda; **Muhyettin Özen**'in "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili istenilen düzeltmeleri yaptığı, dolayısıyla doktora tez araştırma projesinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İlahiyat Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 47648801-302.08.01-E.224

22.01.2018

Konu : Muhyittin ÖZEN'in tez çalışması hk.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 22.01.2018 tarih ve 14267719-302.14.01-E.4083 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi doktora proramı öğrencisi Muhyittin ÖZEN'in "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışmasını Fakültemizde uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.



e-imzalıdır

Prof. Dr. İsmail Hakkı ÜNAL
Dekan



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 24519645-000-E.1800038184
Konu : Muhyettin ÖZEN Hk.

29.01.2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 22.01.2018 tarihli ve 14267719-302.14.01-E.4083 sayılı belge.

İlgide kayıtlı yazınız gereği; Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi doktora programı öğrencisi Muhyettin ÖZEN'in, "*İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi*" konulu doktora tez çalışması kapsamında, Üniversitemizde çalışma yapabilmesine ilişkin izin talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Ömer ÇOMAKLI
Rektör

Ek : Olur (1 Sayfa)



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 27224817-044/

Konu : Uygulama İzni (Muhyettin ÖZEN)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Tandoğan Yerleşkesi Döğol Cad.
Tandoğan/ANKARA

İlgi : 22.01.2018 tarihli ve 4083 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi doktora öğrencisi Muhyettin ÖZEN'in "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili araştırmasını Üniversitemiz İlahiyat Fakültesinde uygulama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Şeref ERDOĞAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 68508712-044-
Konu : Anket İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 22.01.2018 tarih ve 302.14.01-E.4083 sayılı yazınız.

İlgi' de kayıtlı yazınız ile Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Doktora programı öğrencisi Muhyettin ÖZEN'in, "**İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi**" adlı tez çalışmasını Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi öğrencilerine uygulama talebi Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Eyyüp TANRIVERDİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



E-İmza

Sayı : 15563195-300.99-E.10964
Konu : Muhyettin ÖZEN

13/02/2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 22.01.2018 tarihli ve 14267719-302.14.01-E.4083 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi Dekanlığının 06.02.2018 tarihli ve 19106112/300-276 sayılı yazısı

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Muhyettin ÖZEN'in "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi" konulu araştırması kapsamında uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne dair Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ilişikte gönderilmektedir.
Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hikmet Hüseyin ÇATAL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : İlgi (b) yazı (1 sayfa)



TASNİF DIŞI
T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 49933177-302.14-E.2853
Konu : Muhyettin ÖZEN'in Tez Çalışması

02/02/2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 22/01/2018 tarihli ve 14267719-302.14.01-E.4083 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi doktora programı öğrencisi Muhyettin ÖZEN'in, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi" konulu doktora tezi kapsamında Üniversitemiz İlahiyat Fakültesinde çalışma yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Vedat CEYHAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.1800047019
Konu : Muhyettin ÖZEN Araştırma İzni

12.02.2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına
Tandoğan Yerleşkesi Döğol Caddesi 06100
Tandoğan / ANKARA

İlgi: 22.01.2018 tarihli 14267719-302.14.01-E.4083 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Din Eğitimi Doktora öğrencisi Muhyettin ÖZEN'in "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin
Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi" konulu doktora tez
çalışması yapmak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin tez çalışmasını Üniversitemiz İlahiyat Fakültesinde yapmasının
uygun olduğuna dair yazı sureti ilişikte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Recep BOZLAĞAN
Rektör Adına
Rektör Yardımcısı

EK: Yazı Sureti

ÖZET

İlahiyat Eğitiminin Kimlik ve Ahlaki Yargı Gelişimine Etkisi

Muhyettin ÖZEN

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim

Dalı Ankara, 2021, X+355 s.

Bu araştırma, İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören hazırlık ve son sınıf öğrencilerini ahlaki yargı ve kimlik gelişimi açısından karşılaştırmayı amaç edinmektedir. Araştırmanın teorisi, kimlik gelişimi açısından Erik Erikson'un kimlik kavramına yüklediği anlam doğrultusunda James Marcia tarafından geliştirilen dört kategorili Kimlik Statüleri Yaklaşımı'na dayanmaktadır. Ahlaki yargı açısından ise, Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı doğrultusunda Lawrence Kohlberg tarafından geliştirilen Ahlaki Yargı Basamakları'na dayanmaktadır.

Nicel yöntemin esas alındığı çalışmada, öğrencileri kimlik statüleri ve ahlaki yargı açısından karşılaştırmak için "Genel Tarama Modeli" kullanılmıştır. Öğrencilerden veri elde etmek için "Benlik Kimliği Statüleri Ölçeği (BKSÖ)", "Ahlaki Yargı Testi (MUT)" ve geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında bünyelerinde hazırlık ve son sınıf öğrencileri olan İlahiyat Fakülteleri oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 7 fakültedeki öğrenciler, araştırmanın örneklemini; araştırmaya gönüllü katılan ve veri toplama araçlarını doğru bir şekilde dolduran 1259 öğrenci ise, araştırma grubunu oluşturmuştur.

Veriler çözümlenirken, normalliğin sağlandığı durumlarda t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Normallik sağlanmadığında ise Mann Whitney U testi ile Kruskal-Wallis H testi esas alınmıştır. İki bağımlı değişken arasındaki ilişki durumunu ölçmek için Spearman Korelasyonu kullanılmıştır.

Araştırmada İlahiyat eğitimi tamamlayan öğrencilerin, kimlik açısından başkasına olan “bağımlılık (ipotekli)” ve “kararsızlık (moratoryum)” noktasında hazırlıklardan ayrıştığı gözlemlenmiştir. Ancak bu ayrışmanın “başarılı” kimlikten ziyade, daha çok “dağınık” kimliğe yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenlere dair bulgular, din eğitimi alan grupta yaşanan dağınıklığın genel nitelikte olduğunu göstermiştir. Çünkü olumlu veya olumsuz yönde farklılaşan bütün değişken gruplarının, din eğitimi sürecinde yaşanan kimlik dağınıklığından olumsuz etkilendikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada, İlahiyat eğitimi tamamlayan öğrencilerin neyin en iyi neyin en kötü olduğuna dair ahlaki duygularının, hazırlık öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak MUT’un tümüne dair yapılan değerlendirmede, bu duyguların kendi içerisinde tutarlı olmadığı saptanmıştır. Çünkü 4. sınıf öğrencileri en üst ahlaki duygulara odaklandıkları halde, bunların günlük hayatla ilişkilendirme noktasında rasyonel davranmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle 4. sınıf öğrencileri, ahlaki yargılama yeteneğinde (MUT) olumsuz yönde ayrılmıştır. Bağımsız değişkenlere dair bulgular kısmi farklılıklar içerse de, 4. sınıflarda gözlemlenen ahlaki duygu ve düşünce uyumsuzluğu eğiliminin, genel nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, ahlaki yargı yeteneğinin başarılı kimlik ile negatif, dağınık kimlik ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu ters yönlü ilişkinin, din eğitimi süreciyle birlikte ortaya çıktığı görülmüştür. Çünkü hazırlık öğrencileri açısından iki gelişim alanı arasında herhangi bir anlamlı ilişki gözlemlenmezken, 4. sınıf öğrencilerinde zıt yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Kimlik, Ahlak, Kimlik Statüsü, Ahlaki Yargı

ABSTRACT

The Effect of Theology Education on the Development of Identity and Moral
Judgment

Muhyettin ÖZEN

PhD Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH

Graduate School of Social Science,

Department of Philosophy and Religious Sciences (Religious
Education) Ankara, 2021, X+355 p.

This research aims to compare the preparatory and senior year students studying at the Faculties of Theology in terms of moral judgment and identity development. The theory of the research is based on the four-category Identity Status Approach developed by James Marcia in line with the meaning attributed to the concept of identity by Erik Erikson in terms of identity development. In terms of moral judgment, it is based on the Moral Judgment Steps developed by Lawrence Kohlberg in line with Jean Piaget's Theory of Cognitive Development.

In the research based on the quantitative method, General Screening Model was used to compare students in terms of identity status and moral judgment. "Ego-Identity Status Scale (BKSÖ)", "Moral Competence Test (MUT)" and the developed "Personal Information Form" were used to obtain data from students. The universe of the research consisted of Theology Faculties, which included preparatory and senior students in the 2017-2018 academic year. Students from 7 faculties selected through purposive sampling formed the sample of the research. 1259 students who voluntarily participated in the study and filled out the data collection tools correctly formed the research group.

While analyzing the data, one-way analysis of variance (ANOVA) with t-test was used when normality was provided. When normality was not proved, Mann Whitney U

test and Kruskal-Wallis H test were used. Spearman Correlation was used to measure the relationship between two dependent variables.

In the study, it was observed that the students who completed theology education differed from the preparatory classes in terms of their dependency (foreclosure) on others and indecision (moratorium) in terms of identity. However, it has been determined that this disintegration is more for the "diffusion" identity rather than the "achievement" identity. Findings regarding the independent variables showed that the experienced clutter in the group that has religious education was of a general nature. Because it has been determined that all variable groups, which differ in a positive or negative way, are negatively affected by the identity experienced clutter in the religious education process.

In the study, it was determined that the students who completed theology education had higher moral feelings about what the best is and what the worse is than the preparatory students. However, in the evaluation of the entire MUT, it was determined that these feelings were not consistent within themselves. Because although 4th grade students focus on the highest moral feelings, it has been observed that they are not rational in associating them with daily life. For this reason, 4th grade students were negatively differentiated in their moral judgment ability. Although the findings regarding the independent variables contain partial differences, it has been determined that the tendency of moral emotion and thought dissonance observed in the 4th grades is of a general nature.

In the study, it was determined that moral judgment ability was negatively related to achievement identity and positively related to diffusion identity. However, it was observed that this inverse relationship emerged with the religious education process. Because while no significant relationship was observed between the two developmental areas for the preparatory students, an opposite significant relationship was found in the 4th grade students.

Keywords: Religious Education, Identity, Morality, Identity Status, Moral Judgement