



**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ BİLİM DALI**

ERGEN-EBEVEYN ÇATIŞMASI VE DİN EĞİTİMİ: YALOVA ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURGÜL ÇEPNİ

DANIŞMAN: DOÇ. DR. SÜMEYRA ARICAN

**YALOVA
EKİM 2025**



T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ BİLİM DALI

ERGEN-EBEVEYN ÇATIŞMASI VE DİN EĞİTİMİ: YALOVA ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURGÜL ÇEPNİ
228108027

DANIŞMAN: DOÇ. DR. SÜMEYRA ARICAN

YALOVA
EKİM 2025

ETİK BEYAN

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım “Ergen Ebeveyn Çatışması ve Din Eğitimi: Yalova Örneği” başlıklı bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi taahhüt ve beyan ederim.

İmza

Nurgül ÇEPNİ



ÖNSÖZ

Her bilimsel çalışma, bir bilgi birikiminin üzerine inşa edilir ve yeni ufuklar açma gayesi taşır. Bu yüksek lisans tezi de, ergenlik dönemindeki bireylerin aile ortamında aldıkları din eğitiminin karmaşık dinamiklerini ve bu süreçte ortaya çıkan ergen-ebeveyn çatışmalarını anlama çabasının bir ürünüdür. Çalışma boyunca hem literatürdeki mevcut boşlukları doldurma hem de alana pratik katkılar sunma hedefiyle hareket edilmiştir.

Bu tezin ortaya çıkmasında emeği geçen, bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Sümeyra ARICAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin rehberliği, sabrı ve yapıcı eleştirileri, çalışmanın her aşamasında büyük bir motivasyon kaynağı olmuştur. Tez jürisinde yer alma nezaketinde bulunan Dr. Öğr. Üyesi Nesrin Keskin ve Dr. Öğr. Üyesi Gülşen Sayın hocalarıma değerli katkıları için teşekkür ediyorum. Ayrıca, araştırmanın saha çalışması sürecinde kıymetli zamanlarını ayırarak görüşlerini paylaşan tüm ergen katılımcılara ve ailelerine de şükranlarımı ifade etmek isterim. Onların samimi paylaşımları, bu çalışmanın derinlik kazanmasında kilit rol oynamıştır.

Akademik yolculuğum boyunca her zaman yanımda olan, desteklerini esirgemeyen aileme ve dostlarıma; zorlu zamanlarda moral veren, fikir alışverişleriyle ufkumu genişleten ve bu yolculuğu benimle paylaşan yüksek lisans arkadaşlarıma da en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Onların varlığı, zorlu anlarda güç bulmamı sağlamış, başarılarımı paylaşma sevincimi katlamıştır. Ayrıca bu çalışmanın her aşamasında yanımda olan, yoğun ve yorucu anlarda bile bana inanan, destekleyen ve anlayış gösteren sevgili eşim Reşat ÇEPNİ ve canım evlatlarım Muhammed Hasan ÇEPNİ ve Zülal ÇEPNİ'ye de sabırları ve fedakârlıklarından dolayı sonsuz şükranlarımı ve sevgilerimi sunuyorum.

Bu çalışma, sadece akademik bir çaba değil, aynı zamanda kişisel bir gelişim sürecinin de yansımasıdır. Bu süreçte edindiğim bilgi ve deneyimlerin, gelecekteki çalışmalarına ışık tutacağına inanıyorum.

Umarım bu tez, aile içi din eğitimi ve ergenlik psikolojisi alanında çalışan araştırmacılara, eğitimcilere ve ebeveynlere faydalı bir kaynak olur. Bilimsel bilgiye katkı sağlamanın yanı sıra, aile içi iletişimin güçlenmesine ve ergenlerin sağlıklı dini gelişimine destek olmasına vesile olması en büyük dileğimdir.

Ekim – 2025

Nurgül ÇEPNİ

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	2
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. Toplumun Yapısı ve Ergen Bireylerin Din Eğitimi.....	4
2.2. Ergen Bireylerde Toplumsallaşma	4
2.3. Toplumsallaşma Ortamı Olarak Aile ve Ergen Bireylerin Dini Gelişimi	8
2.4. Ergenlik Döneminde Gelişimsel Özellikler.....	11
2.5. Gelişim Kuramlarına Göre Ergenlik Dönemi.....	15
2.6. Din Eğitimi Bağlamında Ergenlik	18
2.7. Ergenlik Döneminde Din ve Maneviyat Gelişimi	24
2.8. Ailede Din Eğitimi	30
2.8.1. Gelişimsel özelliklere göre ailede din eğitimi	32
2.8.2. Dinî değer aktarımında model olarak aile.....	37
2.9. Dijital Medyanın Ergen Bireylerin Dini Gelişimine Etkisi	41
3. YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Deseni	46
3.2. Araştırma Alanı ve Veri Toplama Süreci	46
3.3. Çalışma Grubu.....	47
3.4. Veri Analiz Süreci	55
3.5. Araştırmacının Rolü ve Araştırma Süreci	56
3.6. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	57
4. ARAŞTIRMA BULGULARI	58
4.1. Ailede Din Eğitimi	59
4.1.1. Din eğitimi süreci.....	60

4.1.2. İbadet eğitimi	70
4.1.3. Ebeveyn örnekliliği	76
4.1.4. Din eğitimi yeterlik algısı	78
4.2. Ergen Bakış Açısıyla Ebeveyn	80
4.2.1. Ebeveynin din eğitimi tutumu.....	82
4.2.2. Din eğitiminin inanç ve değer kaynağı olarak algılanması.....	90
4.2.3. Özgür iradeye saygı	91
4.2.4. Düşünce ve inanca saygı.....	92
4.2.5. Ergenin sorgulama durumu.....	92
4.2.6. Ebeveynin sorgulamaya karşı tutumu	94
4.2.7. Aile içi inanç ve değer uyumu	95
4.3. Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri.....	97
4.3.1. Çatışma durumu	100
4.3.2. Farklı inançlara tutum.....	104
4.3.3. Hoşgörü.....	106
4.3.4. Uzlaşma ve çözüm önerileri	108
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	116
KAYNAKLAR.....	119
EKLER	128
ÖZGEÇMİŞ	132

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AÖ	: Açık Öğretim
BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu
Bil.	: Bilimler
Bk.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
ed.	: Editör
Fak.	: Fakültesi
Hız.	: Hazreti
İHL	: İmam Hatip Lisesi
İHO	: İmam Hatip Ortaokulu
İng.	: İngilizce
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Sav	: Sallallahu Aleyhi ve Sellem
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TAYA	: Türkiye Aile Yapısı Araştırması
öl.	: Ölüm Tarihi
vb.	: Ve benzerleri
vd.	: Ve diğerleri

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Gelişim Kuramları Bağlamında Ergenlik Dönemi Temel Özellikleri ve Din Eğitiminde Olası Ergen-Ebeveyn Çatışmaları	17
Tablo 2. Katılımcı Demografik Bilgileri	49
Tablo 3. Katılımcı Aile Bilgileri	52



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ergen Cinsiyet Bilgisi	50
Şekil 2. Ergen Yaş Bilgisi	50
Şekil 3. Okuduğu Okul Düzeyi	51
Şekil 4. Sınıf Düzeyi	51
Şekil 5. Anne Eğitim Durumu.....	53
Şekil 6. Baba Eğitim Durumu	53
Şekil 7. Anne Meslek	54
Şekil 8. Baba Meslek.....	54
Şekil 9. Aile Gelir Durumu	55
Şekil 10. Temalar - Kod Matris Tarayıcısı.....	58
Şekil 11. Ailede Din Eğitimi Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	59
Şekil 12. Din Eğitimi Süreci Kategorisine Ait Kod Matris Tarayıcısı.....	60
Şekil 13. Din Eğitimine Başlama Yaşı.....	61
Şekil 14. Kurumsal Din Eğitimi Türü	62
Şekil 15. Din Eğitiminde Kaynak Kullanımı Alt Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	64
Şekil 16. Kitap Türleri.....	65
Şekil 17. Kardeşler Arası Din Eğitimi Yaklaşımı	68
Şekil 18. İbadet Eğitimi Kategorisine Ait Kod Matris Tarayıcısı.....	70
Şekil 19. İbadet Eğitimi Alt Kodlar	71
Şekil 20. Din Eğitimi Yeterlik Algısı Kategorisine Ait Kod Matris Tarayıcısı.....	78
Şekil 21. Din Eğitimi Yeterlik Algısı.....	78
Şekil 22. Ergen Bakış Açısıyla Ebeveyn Temasına Ait Kod Matris Tarayıcısı.....	80
Şekil 23. Ergen Bakış Açısıyla Ebeveyn Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	81
Şekil 24. Ebeveynin Din Eğitimi Tutumu.....	82
Şekil 25. Din Eğitiminin İnanç ve Değer Kaynağı Olarak Algılanması	90
Şekil 26. Özgür İradeye Saygı.....	91
Şekil 27. Aile İçi İnanç ve Değer Uyumu Kategorisine Ait Kod Matris Tarayıcısı	95
Şekil 28. Aile İçi İnanç ve Değer Uyumu	96
Şekil 29. Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri Temasına Ait Kod Matris Tarayıcısı.....	97
Şekil 30. Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri Temasına Ait Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli	98
Şekil 31. Farklı İnançlara Tutum.....	104
Şekil 32. Uzlaşma ve Çözüm Önerileri.....	108

Şekil 33. Aile İçi Din Eğitiminde Çatışmadan Uzlaşmaya Yapıcı Diyalog Süreci	115
--	-----



ERGEN-EBEVEYN ÇATIŞMASI VE DİN EĞİTİMİ: YALOVA ÖRNEĞİ

ÖZET

Ergenlik dönemi, bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal dönüşümler yaşadığı bir evredir. Bu evre, aynı zamanda bireyin kimlik arayışına girdiği, bağımsızlık ihtiyacının arttığı ve çevresiyle olan ilişkilerinde yeniden yapılanmaların yaşandığı bir geçiş dönemidir. Bu dönüşüm süreci, özellikle aile içinde kuşaklar arası değer farklılıklarının belirginleşmesine ve iletişim biçimlerinin yeniden şekillenmesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda, çatışma; bireylerin karşıt düşünce, tutum ya da beklentiler içinde olmaları sonucu ortaya çıkan ve ilişkilerde gerilim yaratan sosyal bir olgudur. Ergenlik döneminde yaşanan çatışmalar ise çoğunlukla bireyin artan özerklik arayışı ile ailenin yönlendirme ve denetim eğilimi arasındaki denge arayışından kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, ergenlik döneminde aile içinde verilen din eğitiminin, ebeveyn-ergen ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemek ve bu süreçte ortaya çıkan çatışmaları dinî iletişim bağlamında değerlendirmektir. Çalışma, özellikle din eğitimi, din sosyolojisi ve ergenlik psikolojisi gibi alanlara disiplinler arası bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda araştırma, aile içi din eğitimi uygulamalarının ergen bireyin dini gelişimine, değer dünyasına ve aileyle olan ilişkilerine nasıl etki ettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmada, ergen-ebeveyn çatışmasının din eğitimi bağlamında nasıl şekillendiğini inceleyebilmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışma, Yalova ilinde ikamet eden, 14-18 yaş aralığındaki 16 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları, ergenlerin aile içinde aldıkları din eğitiminin inanç ve değer gelişiminde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu süreçte ebeveyn tutumlarının, çatışma ve uzlaşma biçimlerinin, rol model tutarlılığı ile ibadetin içselleştirilmesini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Zorlayıcı yaklaşımların direnç ve gerilim doğurduğu; özgürlükçü, rehberlik temelli yaklaşımların ise ergenin içsel motivasyonunu ve dinî aidiyetini güçlendirdiği saptanmıştır. Aile içi iletişimde hoşgörü ve saygının, çatışmaları yapıcı diyaloga dönüştürmede önemli rol oynadığı görülmüştür. Sonuç olarak, aile içi din eğitiminin başarısı; erken dönemde temellerin atılması, ergenlikte ise özerklik ve diyalog kültürünün güçlendirilmesiyle mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Ailede din eğitimi, Ebeveyn tutumları, Ergen-ebeveyn çatışması, Çatışma çözüm stratejileri.

ADOLESCENT-PARENT CONFLICT AND RELIGIOUS EDUCATION: THE YALOVA EXAMPLE

ABSTRACT

Adolescence is a stage in which individuals undergo physical, mental, and social transformations. This stage is also a transitional period in which individuals search for their identity, their need for independence increases, and their relationships with their environment undergo restructuring. This transformation process can lead to the emergence of generational differences in values within the family and the reshaping of communication patterns. In this context, conflict is a social phenomenon that arises as a result of individuals having opposing thoughts, attitudes, or expectations, creating tension in relationships. Conflicts experienced during adolescence mostly stem from the search for balance between the individual's increasing desire for autonomy and the family's tendency to guide and control.

The main objective of this study is to examine the effects of religious education provided within the family during adolescence on parent-adolescent relationships and to evaluate the conflicts that arise in this process in the context of religious communication. The study aims to contribute to interdisciplinary fields such as religious education, sociology of religion, and adolescent psychology. In this context, the research aims to reveal how religious education practices within the family affect the adolescent's religious development, value system, and relationships with the family.

In the study, a case study was chosen from qualitative research designs to examine how adolescent-parent conflict is shaped in the context of religious education. The study was conducted with 16 participants aged 14-18 residing in Yalova province. Participants were selected using purposive sampling; data were collected through semi-structured interviews and evaluated using descriptive analysis methods.

The research findings show that the religious education adolescents receive within their families is decisive in the development of their beliefs and values. It revealed that parental attitudes, forms of conflict and reconciliation, and role model consistency directly affect the internalization of worship. It was found that coercive approaches cause resistance and tension, while liberal, guidance-based approaches strengthen adolescents' internal motivation and religious affiliation. It has been seen that tolerance and respect in family communication play an important role in transforming conflicts into constructive dialogue. In conclusion, the success of religious education within the family is possible by laying the foundations at an early age and strengthening the culture of autonomy and dialogue during adolescence.

Keywords: Religious education, Religious education in the family, Parental attitudes, Adolescent-parent conflict, Conflict resolution strategies.

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Ergenlik dönemi, bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden büyük bir dönüşüm yaşadığı,¹ aynı zamanda aile içi ilişkilerde yeni denge arayışlarının gündeme geldiği karmaşık bir gelişim evresidir. Bu dönemde birey, kimlik kazanımı sürecine girer; özerklik ihtiyacı artar ve ebeveyn otoritesiyle sınırlarını yeniden belirleme eğilimi gösterir.² Bu doğal sürecin bir sonucu olarak, aile içi çatışmalar sıklaşabilir ve özellikle değer aktarımı konusunda görüş ayrılıkları yaşanabilir.

Din eğitimi, hem bireyin manevi gelişimini destekleyen bir alan hem de ailede kuşaklar arası aktarımın doğrudan yaşandığı bir süreçtir.³ Ancak bu süreç, özellikle ergen bireylerin inançlarını sorgulama eğilimi, dini ritüellere dair tutumları ve aile değerlerinden farklı bakış açıları geliştirmeleri gibi nedenlerle gerilimli bir hale gelebilmektedir.

Bu araştırma, ergen bireylerin din eğitimi sürecine ilişkin deneyimlerini, ebeveynleriyle bu süreçte yaşadıkları çatışmaları ve bu çatışmaların dini tutum ve inanç gelişimi üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik bir sorgulama çerçevesi sunmaktadır. Ayrıca, çatışma çözüm stratejilerinin bu sürece etkisi de analiz edilmektedir. Araştırma, aile içi din eğitiminin nasıl yaşandığını, ergenlerin bu sürece ne tür tepkiler verdiğini ve bu dinamiklerin bireysel dini kimlik oluşumuna olan yansımalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Ergenler, ebeveynlerinden aldıkları din eğitimini nasıl tanımlamaktadırlar?
- Din eğitimi sürecinde ergen-ebeveyn arasındaki çatışmaların temel nedenleri nelerdir ve çatışma süreçleri nasıl ilerlemektedir?
- Din eğitiminin çatışma dinamiklerine etkisi nedir ve ergenler bu konuda hangi çözüm stratejilerini geliştirmektedir?

¹ Sami Şener, *Türkiye’de Gençlik Olayı* (İstanbul: Timaş Yayınları, 1991), 16.

² İbrahim Gürses - M. Âkif Kılavuz, “Erikson’un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından

² İbrahim Gürses - M. Âkif Kılavuz, “Erikson’un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi”, *Uludağ Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi* 20/2 (2011), 157.

³ Gürses - Kılavuz, “Erikson’un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi”, 165-166.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, ergenlik dönemindeki bireylerin ebeveynleriyle yaşadığı din eğitimi temelli çatışmaları anlamak ve bu çatışmaların dini gelişim süreci üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu kapsamda, ergen bireylerin dinî tutum ve davranışlarının nasıl şekillendiği, ebeveynlerin bu süreçteki yönlendirici, destekleyici ya da baskıcı rollerinin gençlerin inanç dünyasında nasıl bir karşılık bulduğu sorgulanmaktadır.

Araştırmada ayrıca, aile içinde din eğitiminin ne tür yöntemlerle sunulduğu, ergenlerin bu yöntemleri nasıl algıladıkları ve ebeveyn tutumlarının din eğitimi üzerindeki yansımaları ele alınmıştır. Özellikle hoşgörü, baskı, örnek olma, iletişim açıklığı, farklı inançlara yaklaşım gibi başlıklar üzerinden ergen-ebeveyn ilişkisi analiz edilmiştir.

Araştırma, din eğitimi ve ergenlik psikolojisi kesişiminde özgün bir boşluğu doldurarak aile, din ve gelişim konularına disiplinler arası bir katkı sunmaktadır. Elde edilen bulgular, hem ebeveynlere hem de eğitimcilere ergenlerle daha sağlıklı dini iletişim kurabilme yönünde rehberlik edecektir. Diyanet İşleri Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve rehberlik servisleri gibi kurumların uygulamalarında kullanabilecekleri çıktılar sağlaması beklenmektedir.

Bu yönleriyle araştırma, aile içi din eğitimi pratiklerinin, toplumsal ve bireysel düzeydeki etkilerini de sorgulamakta, sağlıklı ve anlamlı bir dinî iletişim zemini inşa etmeye katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın çalışma grubunu, Yalova ilinde yaşayan 14-18 yaş aralığındaki 16 ergen birey oluşturmaktadır. Bu örneklem, coğrafi ve sosyo-kültürel olarak sınırlı bir bölgeyi temsil etmektedir. Araştırmanın örnekleme ergenlik dönemindeki bireylerle sınırlandırılmış olup, erken çocukluk, genç yetişkinlik gibi farklı gelişim dönemlerindeki bireyler ve doğrudan ebeveynler bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Bu yöntem derinlemesine bilgi sağlamada etkili olmakla birlikte, katılımcıların konuya dair konuşmakta isteksiz davranması ya da bazı konularda çekingenlik göstermesi nedeniyle sınırlı veri sağlanmış olabilir. Nitel araştırmalarda yorumlama, büyük oranda araştırmacının analiz becerisi ve yorum gücüne dayandığı için, elde edilen verilerin farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde yorumlanma olasılığı vardır. Bu durum araştırmanın öznel yorum

sınırlılığını beraberinde getirmektedir. Bu sınırlılıklar doğrultusunda, çalışmanın bulguları kendi bağlamı içerisinde değerlendirilmelidir.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Toplumun Yapısı ve Ergen Bireylerin Din Eğitimi

Toplum, en genel anlamıyla, insanlar arasında kurulan sosyal ilişkilerin örgütlü ve süreklilik arz eden bir yapı hâline dönüşmesiyle ortaya çıkan bir bütündür. Bu yapı, geniş katılımlı ve çok boyutlu bir etkileşim ağını içermekle birlikte, yalnızca bireylerin bir arada bulunmasından ibaret değildir. Toplumsal bir bütünlükten söz edilebilmesi için, bireyler arası ilişkilerin belirli normlar çerçevesinde örgütlenmiş, kurumsallaşmış ve ortak değerlerle bütünleşmiş olması gerekmektedir. Toplumun sürekliliği ise, büyük ölçüde, belirli bir coğrafi alanda yaşayan bireylerin ortak bir kültür üretme ve bunu kuşaktan kuşağa aktarabilme yetisine bağlıdır. Bu çerçevede toplum, belirli bir coğrafyada ortak idealler ve hedefler doğrultusunda şekillenmiş, kurumsallaşmış ilişkiler ağına sahip insan topluluklarının oluşturduğu sosyal bir yapıdır.⁴

Bu doğrultuda, toplumun örgütlü yapısı ve sahip olduğu ortak kültür, bireylerin özellikle de kimlik ve değer inşa sürecinde bulunan ergenlerin davranış biçimlerinin, değer yargılarının ve toplumsal rollerinin biçimlenmesinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bireyin eğitimi de bu toplumsal yapının bir ürünü olarak karşımıza çıkar. Kişi ile içinde yaşadığı sosyal çevre arasındaki ilişki, esasen bu çevrenin toplumsal karakterinden kaynaklanmaktadır. Zira toplumsal çevreler, bireyden bağımsız olarak varlık gösteren ve birey üzerinde yönlendirici, zaman zaman da zorlayıcı etkiler doğuran sosyal yapılardır. Ergenin eğitimi ve topluma kazandırılması süreci, bu sosyal gerçeklik temelinde şekillenmektedir. Bu durum, eğitimin bireysel bir faaliyet olmanın ötesinde, toplumsal hedefler doğrultusunda planlanan, yönlendirilen ve kurumsallaşan bir süreç olduğunu göstermekte; aynı zamanda eğitim ile toplum arasındaki karşılıklı ve kaçınılmaz ilişkinin önemini de ortaya koymaktadır.⁵ Bu noktada birey-toplum ilişkisinin en temel göstergelerinden biri olan toplumsallaşma sürecini açıklamak faydalı olacaktır.

2.2. Ergen Bireylerde Toplumsallaşma

Bireyin sosyal çevreye uyum sağlaması başarılı bir toplumsallaşma sürecinin sonunda gerçekleşir.⁶ Toplumsallaşma, bireyin doğumundan itibaren içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesini sağlayan aşamalardan oluşan bir süreçtir. Bu süreç; çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemleri boyunca devam eder. Bireyin doğuştan getirdiği biyolojik ve

⁴ İsmail Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018), 119.

⁵ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 115.

⁶ İsmail Doğan, *Eğitim Sosyolojisi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2012), 103.

bilişsel yeteneklerin, toplumsal norm ve davranış kalıplarıyla şekillenmesi ise öğrenme ve kültürlenme yoluyla gerçekleşir. Söz konusu sürecin özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde daha fazla etkisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, çocukluk döneminde bireyin toplumsallaşmasında ailenin, ergenlik döneminde ise okul ve akran çevresi ile sokak kültürünün belirleyici rol oynadığı söylenebilir.⁷

Toplumsallaşma, bireylerin içinde bulundukları kültür ya da alt kültürlerin değerlerini, normlarını, tutumlarını ve davranış biçimlerini içselleştirdikleri dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin, özellikle çocukluk döneminde, bireyin sosyal ve duygusal gelişimiyle birlikte duysal, bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarıyla eşzamanlı olarak ilerlediği kabul edilmektedir.⁸ Bu gelişimsel süreçler, toplumsallaşmanın sadece sosyolojik değil, aynı zamanda psikolojik bir boyut taşıdığını da ortaya koymaktadır.

Toplumsallaşma sürecinin, hem birey hem de toplum açısından çift yönlü etkileri olduğu söylenebilir. Birey açısından bakıldığında, bu süreç; kişilik gelişimini destekleyen, biyolojik varlığın sosyalleşerek insanileşmesini sağlayan ve bireyin benlik algısını oluşturarak kimliğini kazanmasına imkân tanıyan temel bir işlev görür. Toplum açısından ise; kültürel değer ve normların kuşaktan kuşağa aktarılmasına olanak sağlayarak, topluma yeni katılan bireylerin ortak yaşama uyumlarını ve toplumsal yapıya entegrasyonlarını kolaylaştıran bir mekanizma olarak işlev görür.⁹ Toplumsallaşmanın hem birey hem de toplum için taşıdığı bu işlevsel önem, özellikle ilk yıllarda bireyin en yakın çevresi olan ailenin rolünü daha da anlamlı kılar.

Toplumsallaşma, bireyin toplumla bütünleşmesini sağlarken; modern toplum, aynı zamanda bireyin özgün bir kimlik inşa etmesini, yani bireyselleşmesini teşvik eden bir değer olarak öne çıkarır. Bireyselleşme, bireyin kendine özgü düşünme, ifade etme ve karar alma yetilerini geliştirerek, kendi benliğini ortaya koyma sürecidir. Bu süreçte birey, hem kavramsal hem de sosyal düzeyde ifade becerileri kazanır. Kendi düşünce ve ideallerini şekillendirme yetisiyle, dışsal yönlendirme ve dayatmalara karşı durabilir hâle gelir. Kendi varlığının farkında olan ve bu farkındalığı davranışlarına yansıtan birey, eleştirel düşünme becerisiyle alternatif görüşleri değerlendirebilir, benimsediği değerlerle örtüşmeyen telkin ve müdahalelere karşı koyabilir. Bu bağlamda birey, yalnızca pasif bir toplumsallaşma nesnesi değil; aynı zamanda kendi kimliğini aktif biçimde inşa eden, özgüveni gelişmiş, düşünce ve değer dünyasını savunabilen bir özne konumuna gelir. Nitekim modern toplum, değişim ve çeşitlilik ekseninde bireyin bu

⁷ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 117.

⁸ Abide Güngör Aytar, “Ahlaki (Törel) Gelişim”, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, ed. Ayten Ulusoy (Ankara: Anı Yayıncılık, 2015), 125.

⁹ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 117.

tür niteliklerle donanmış olmasını teşvik etmekte; bireyselleşmeyi, toplumsal ilerleme açısından temel bir kazanım olarak değerlendirmektedir.¹⁰

Bireyselleşme süreci, bireyin yalnızca topluma karşı verdiği bir kimlik ve kişilik mücadelesi değildir; aynı zamanda çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve eğitimle donanma yönünde verdiği çok yönlü bir gelişim mücadelesidir. Bu bağlamda bireyselleşme, bireyin toplumsal yaşama etkin biçimde katılabilmesini, toplumsal kaynaklardan ve refahtan pay alabilmesini mümkün kılan bir standart ve yeterlilik düzeyini ifade eder. Kendini geliştirmeyen, çağın bilgi ve beceri düzeyine ulaşmayan bireyin ne toplumla bütünleşmesi ne de toplumsal kazanımlardan yararlanması beklenebilir. Bireyselleşen insan; kendisine verilenin dışına çıkabilen, kendi yetenek ve potansiyeli doğrultusunda gelişim gösteren ve bu doğrultuda katkı sunan bir özne hâline gelir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bireyselleşme yalnızca bireysel hak ve özgürlüklerin kazanımı değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket edebilen, bilgi ve beceri temelli bir kimlik inşasının da temelidir.¹¹

Günümüz toplumu, bireysellik olgusunu öne çıkaran bir yapıya sahiptir. İçinde yaşadığımız çağ; aidiyet ve kolektif kimlikten çok, bireysel başarıyı, liderliği ve görünür olmayı teşvik etmektedir. Toplumsal yapılar artık bireyin bir grubun parçası olmasından ziyade, öne çıkan ve dikkat çeken bir özne olmasını destekler niteliktedir. Erken yaşlardan itibaren çocuklar; sınav sistemleri, yarışma formatlı etkinlikler, bireysel performansa dayalı oyunlar ve medya aracılığıyla iş birliğinden çok rekabet odaklı bir yaşam anlayışıyla karşı karşıya kalmaktadır.¹² Ancak bireyselleşme ve rekabetin yoğun yaşandığı bu ortam, her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Bu süreç, bireyin kendine ve topluma yabancılaşması gibi olumsuz bir duruma da zemin hazırlayabilir.

Yabancılaşma, en genel çerçevede değerlendirildiğinde; bireyin kendi benliğinden, içsel değerlerinden, toplumsal kurumlardan ve içinde bulunduğu sosyal yapının dinamiklerinden uzaklaşma durumu olarak tanımlanabilir.¹³ Ergenlik döneminde yabancılaşma, bireyin toplumsal beklentilerle kendi değer dünyası arasında yaşadığı uyumsuzlukların bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Keniston’a göre yabancılaşmış bireyler, fiziksel olarak toplumun bir parçası olsalar da, psikolojik açıdan toplumsal bağlardan kopmuş kişilerdir. Bu bireyler, belirgin bir kimlik edinmeye ve toplum içinde özel bir konum elde etmeye yönelik bir arzu ya

¹⁰ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 118.

¹¹ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 118.

¹² Ayşe Öztürk Samur, “Karakter Gelişimi ve Eğitimde Ailenin Rolü”, *Karakter ve Değerler Eğitimi*, ed. Halil Ekşi - Ahmet Katılmış (Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 195.

¹³ Birsan Dağbeci - Mikail Aydemir, “Yabancılaşma ve Eğitim”, *Eğitim Sosyolojisi*, ed. Serkan Ünsal - Abdullah Çetin (Nobel Akademik Yayıncılık, 2019), 174.

da çaba göstermezler.¹⁴ Miller ise, yabancılaşmış gençlerin çoğunlukla kimlik bunalımı veya kimlik dağılması yaşadıklarını, ebeveynlerini tutarsız bireyler olarak algıladıklarını ve onlara karşı öfke duymaya eğilimli olduklarını ifade etmektedir.¹⁵

Yabancılaşma kavramının kuramsal temelleri incelendiğinde, bu kavramın kökeninin Hegel'e dayandığı görülmektedir. Hegel, yabancılaşmayı, bireyin kendi zihninin ürettiklerinden veya özünden uzaklaşarak kendini farklı bir varlık olarak algılaması şeklinde tanımlamaktadır.¹⁶ Feuerbach, Tanrı fikri üzerinden Hegel'in yabancılaşma anlayışına yaklaşıırken, Marx, emeğin üretimde sağladığı verimlilik arttıkça üretim süreciyle birlikte yabancılaşmanın da ortaya çıktığını ve bu durumun kapitalist sistemin bir sonucu olduğunu belirtir. Yabancılaşma, bireyin kendi özünden kopması veya adeta mekanikleşmesi olarak da tanımlanabilir. Bu süreç, aynı zamanda negatif kimlik veya anomi ile de ilişkili görülmektedir. Bu duruma maruz kalan bireyler, gelişmiş ülkelerin değerlerini eleştirel bir süzgeçten geçirmeden kabul etme eğilimi gösterir; bu durum, sosyal çözülmenin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.¹⁷

Küreselleşme dünyanın her yerinde sosyal değişimleri tetiklemiş ve bireyselleşme eğilimini artırmıştır. Bu durum sosyal dayanışmanın ve aile içi bağların giderek zayıflamasına yol açmaktadır.¹⁸ Küreselleşme, birey için yeni toplumsal düzenler ve yaşam biçimleri sunmakta, geleneksel toplumsal yapı ve normların yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır.¹⁹ Küreselleşme, bireyselleşme ve toplumsallaşma süreçleri üzerinde gelişmektedir. Başka bir deyişle, bireylerin küreselleşmeye uyum sağlamaları, ancak sağlıklı bir toplumsallaşma ve bireyselleşme süreci geçirmeleriyle mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, bireysel yeteneklerini çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere dönüştürmemiş ve kendi toplumunun temel değerleriyle çatışma hâlinde olan bir bireyin küreselleşme süreci, kaçınılmaz olarak yabancılaşmaya yol açmaktadır. Söz konusu yabancılaşma, bireylerin ait oldukları kültürde sağlıklı ve etkili bir toplumsallaşma gerçekleştirememelerinin doğrudan bir sonucudur. Bu bağlamda, birey yalnızca toplumsal sistemin bir ürünü olarak değerlendirilmelidir.²⁰ Toplumsal süreçlerde ortaya çıkan bir diğer önemli dinamik ise çatışmadır. Yabancılaşmanın aksine çatışma, her zaman bir çözülme işareti olmak zorunda değildir ve toplumsal gelişimin bir parçası olarak görülebilir.

¹⁴ Haluk Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2012), 288.

¹⁵ Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, 2012, 288.

¹⁶ Dağbeci - Aydemir, "Yabancılaşma ve Eğitim", 174.

¹⁷ Metin İşçi, *Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim* (İstanbul: Der Yayınları, 2000), 57.

¹⁸ Sayın Önal, "Ailenin Değişimi", *Sosyoloji Dergisi* 23 (01 Mart 2011), 48.

¹⁹ İsmail Doğan, *Eğitim Sosyolojisi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2012), 419.

²⁰ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi*, 418.

Toplumsal varlığını sürdürmesi, sürekli değişim ve gelişim süreçlerine bağlıdır. Bu bağlamda, çatışmaların kaçınılmaz olduğu kabul edilmeli ve bunlar, toplumun değişim ve gelişim dinamiklerini harekete geçiren itici güçler olarak görülmelidir.²¹ Çatışmalar, bireyin özgür davranış geliştirmesinin doğal ve kaçınılmaz bir sonucudur. Bu çatışmaların temelinde, bireyin kendi düşünce, duygu ve heyecanlarını ifade etme çabası ve kendini gerçekleştirme isteği yatmaktadır. Toplumdaki değer ve normlara koşulsuz boyun eğmeyen her bilinçli birey, doğal olarak çevresiyle çeşitli çatışmalara girebilir. Bireyin özerk bir varlık olarak kabul edildiği toplumlarda bu çatışmalar, çocukluk döneminden itibaren ortaya çıkabilir. Bu bağlamda bilinçli bir eğitim anlayışı, çocuğun çatışmalardan kaçınmasını değil, çatışmalarla başa çıkma ve çözüm üretme becerilerini geliştirmesini hedefler.²²

Çatışmacı yaklaşım çerçevesinde toplumsal bütünleşme, farklı toplumsal unsurlar arasındaki çatışmaların dengelenmesi sonucunda ortaya çıkar. Bu nedenle çatışma, toplumun gelişimini sürdürmesi ve birliğini koruyabilmesi açısından gerekli ve kaçınılmaz bir olgu olarak görülmektedir.²³ Bu yaklaşım, çatışmayı toplumsal düzeni tehdit eden bir unsur olarak görmek yerine, sistemin kendi içinde denge ve yenilenme mekanizmalarını oluşturabilmesini sağlayan bir olgu olarak ele almaktadır. Bu görüş, sosyolog Lewis A. Coser tarafından da desteklenmektedir. Coser'e göre çatışma, yalnızca negatif sonuçlar doğurmakla kalmayıp, aynı zamanda toplumsal yapının işleyişine katkıda bulunan pozitif sonuçlar da üretebilir. Örneğin, çatışma farklı toplumsal tabakalar arasında uzlaşmayı sağlıyor ve toplumsal bütünleşmeye katkıda bulunuyorsa, çatışmanın pozitif etkilerinden söz edilebilir. Buna karşın, çatışma toplumsal yapının çözülmesine ve dağılmasına yol açıyorsa, bu durumda çatışma toplumu negatif yönde etkilemektedir.²⁴

2.3. Toplumsallaşma Ortamı Olarak Aile ve Ergen Bireylerin Dini Gelişimi

Aile, her dönemin toplumsal ve kültürel koşullarına bağlı olarak yapısal değişiklikler gösterebilen, ancak fertleri sosyalleştirme işlevini hiçbir zaman yitirmeyen biyolojik, kültürel ve hukuki boyutlara sahip temel bir sosyal birim olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda aile, bireyin toplumsal beceri ve değerleri kazanmasını sağlayan en önemli sosyalleşme kurumlarından biridir.²⁵ Günümüzde dünya nüfusunun büyük bir kısmı (%90 civarı) aile

²¹ Hakkı Kızılloluk, *Eğitimin Toplumsal Temelleri* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2013), 39.

²² Hüsen Portakal, *Eğitimde Özgürlük ve Saldırganlık* (İstanbul: Cem Yayınevi, 2015), 90.

²³ Kızılloluk, *Eğitimin Toplumsal Temelleri*, 39.

²⁴ Kızılloluk, *Eğitimin Toplumsal Temelleri*, 150-151.

²⁵ İşçi, *Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim*, 126.

birimleri içinde yaşamakta olup, bu durum aileyi hem tarihsel hem de toplumsal yapıdan kaynaklanan etkili bir kurum hâline getirmektedir.²⁶

Aile çocuğun hem sosyalleşmeye başladığı hem de ilk eğitimini aldığı yerdir.²⁷ Ailede yürütülen eğitimin temel amacı, çocuğun hem aile ortamına hem de içinde bulunduğu toplumsal çevreye uyum sağlamasını temin etmektir. Bu amaç doğrultusunda aile, çocuğu sosyalleştirerek onu sosyal bir varlık hâline getirmeye çalışır. Bu süreçte çocuğa, toplumu tanıyabilmesi ve toplumsal hayata uyum gösterebilmesi için gerekli olan değerler, normlar, gelenekler ve görenekler aktarılır. Sadece bu bilgilerin kazandırılması yeterli görülmez; aynı zamanda çocuktan, davranışlarını bu toplumsal değerler ve normlar doğrultusunda şekillendirmesi beklenir.²⁸ Bu eğitim süreci öncelikle bireyin ilk çocukluk dönemi dediğimiz yıllarına tekabül ettiği için ayrıca çok önem arz etmektedir. Temeli ailede atılan eğitim çocuğun karakteri üzerinde oldukça etkilidir ki bu ileriki yaşantısının şekillenmesinde kilit rol oynar.²⁹ Bu bağlamda, aile yalnızca bilgi aktarılan bir ortam olmanın ötesinde, çocuğun inanç temellerinin ve değer yargılarının da ilk kez örneklendiği kritik bir eğitim alanıdır. Aynı zamanda çocuğun karakterinin ve kimliğinin oluşumuna da yön vermektedir.

Toplumsal gelişimi belirleyen en önemli etkenlerden biri olarak aile, çocuğun toplumsallaşma sürecinde yalnızca kendisi üzerinde değil, diğer toplumsal kurumlar üzerinde de öncü bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda ailenin çocuk yetiştirme biçimleri, toplumsal gelişimin şekillenmesinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Özellikle bilinçli ve rehberlik odaklı otorite anlayışının, çocuk yetiştirmede en verimli yöntem olduğu vurgulanmaktadır.³⁰

Sanayi öncesi toplumlarda, tarıma dayalı ve geleneksel, kapalı toplumlarda aile ile genç kuşaklar arasındaki ilişki genellikle tek yönlü bir nitelik taşımaktaydı. Bu dönemde erkek çocuklarının baba mesleği ve davranışlarını, kız çocuklarının ise annenin rol davranışlarını benimseyip bunları pratiğe dönüştürmesi, aile eğitiminden beklenen temel hedefler arasında yer alıyordu. Kuşaklar arasındaki uyum, ailenin genel huzur ve istikrarı açısından yeterli kabul edilmekteydi. Nitekim toplumun genel yapısı bu uyumun oluşması için gerekli doğal

²⁶ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 221.

²⁷ Yıldız Kızılabdullah, “Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din”, *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan - Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayınları, 2021), 43.

²⁸ Kızıloluk, *Eğitimin Toplumsal Temelleri*, 70.

²⁹ Kızılabdullah, “Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din”, 43.

³⁰ Abide Güngör Aytaç, “Toplumsal ve Duygusal Gelişim”, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, ed. Ayten Ulusoy (Ankara: Anı Yayıncılık, 2015), 125.

koşulları sağlamakta ve aile içi düzeni desteklemekteydi.³¹ Ancak bu geleneksel yapı, sanayi toplumlarının ortaya çıkışıyla birlikte önemli değişimlere uğramıştır.

Aile, toplumsal değişimin etkilerini ve sonuçlarını en belirgin şekilde gözlemleyebileceğimiz temel toplumsal kurumdur. Cumhuriyet öncesi dönemin geleneksel, kapalı toplum özelliklerini taşıyan Türk ailesi, modern cumhuriyetin temel ilke ve anlayışları doğrultusunda şekillenen sosyokültürel ortamın getirdiği açılımlardan yararlanma konusunda oldukça istekli olmuştur. Bununla birlikte, eski ile yeni, gelenek ile modernlik arasındaki gerilim, Türk ailesinde kültürel çatışmalar ve uyum sorunlarının ortaya çıkmasına da zemin hazırlamıştır.³² Bu tür değişimler, aile içinde bireylerin üstlendiği rollerde de farklılıklar yaratmış ve zaman zaman rol çatışmalarına yol açmıştır.

İnsanın birden fazla rol ve statüye sahip olması, toplumsal yapının basit veya karmaşık oluşuyla doğrudan ilişkilidir. Toplumsal yapı ne kadar basit ise bireyin işgal ettiği statü sayısı o denli azdır. Toplumsal sistem karmaşıklaştıkça rollerin sayısı da artar. Karmaşık toplumlarda rol oynamada yaşanan uyumsuzluk veya rol karmaşası, genellikle rol çatışmasına dönüşebilir. Bu tür toplumlar uyum gerektiren toplumlar olarak nitelendirilir ve bireyler sürekli bir öğrenme süreci içindedir. Yeni statüler edindikçe bu statülere ilişkin rolleri uygun biçimde öğrenmeleri gerekir. Ancak gelişmiş toplumlarda bireyler, yeni statü ve rollerine uyum sağlayacak şekilde eğitildiklerinden, farklı etkileşimlerden kaynaklanan rolleri yerine getirmede daha az güçlükle karşılaşmaktadırlar.³³

Bir bireyin üstlendiği rolleri uygun yer ve zamanda, diğer rollerle karıştırmadan sürdürebilmesi, onun rol uyumu içinde olduğunu gösterir. Bu tür bir uyum, bireyin toplumsal işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesine olanak tanır. Buna karşılık, bireyin farklı rolleri birbirine karıştırması ya da bu rolleri uygun bağlamlarda yerine getirememesi durumunda, rol uyumsuzluğundan söz edilir. Rol çatışması ise, bireyin sahip olduğu rollerden birinin, diğer bir rol ya da roller üzerinde baskı oluşturmaları sonucunda ortaya çıkar. Bu durum, bireyin beklentiler arasında denge kurmakta zorlanmasına ve toplumsal işlevselliğin sekteye uğramasına neden olabilir.³⁴

Birey, zaman zaman içinde bulunduğu rol davranışlarını yerine getirirken, birbirleriyle çelişen beklenti ve baskılarla karşı karşıya kalabilir. Bu tür durumlar genellikle, bireyin üstlendiği

³¹ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 221.

³² Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 222.

³³ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi*, 148.

³⁴ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi*, 149.

rolün farklı boyutlarda çeşitli tutum ve davranışları gerektirmesinden kaynaklanmaktadır.³⁵ Bu uyumsuzluk, bireyin rolünü yerine getirirken içsel çatışma yaşamasına ve dolayısıyla rol gerilimi ya da rol çatışması durumunun ortaya çıkmasına neden olabilir.

2.4. Ergenlik Döneminde Gelişimsel Özellikler

Ergenliğin tanımı konusunda literatürde henüz tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. Bu belirsizlikte etkili olan temel faktörlerden biri, alan uzmanlarının ergenliği tanımlarken farklı gelişim alanlarını ön plana çıkarmalarıdır. Ayrıca, ergenliğin evrensel bir süreç olmakla birlikte, kültürel değişkenler doğrultusunda farklı biçimlerde deneyimlenmesi de ortak bir tanım geliştirilmesini güçleştirmektedir.³⁶ Her birey, içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olarak ergenlik dönemini yaşar. Ancak bu dönemin anlamı, içeriği ve birey üzerindeki etkileri, içinde bulunulan kültürel bağlama göre önemli ölçüde değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle, ergenlik olgusunu değerlendirirken bireyin yaşadığı kültürün normları, değer yargıları ve toplumsal yapısı mutlaka dikkate alınmalıdır.³⁷

Ergenlik kavramı, Batı literatüründe “adolescent”in karşılığıdır ve Latince'deki “adolescere” fiilinden türetilmiştir. “Adolescere”, büyümek ve olgunlaşmak anlamındadır. Kelimenin yapısı gereği, durumu değil süreci ifade eder. Ergenlik günümüzde ise, kişinin gözlenebilen hızlı ve sürekli gelişimi olarak ifade edilir.³⁸ Çocuklukla yetişkinlik arasındaki ara dönem olan ergenlik, bülüğ öncesi ve sonrasını kapsayan uzun bir süreçtir. Bülüğ ise ergenliğin başındaki biyolojik ve cinsel gelişim periyodudur³⁹ ve fiziksel olarak üreme yeteneğine sahip olmaya başladıkları zamandır. Çoğu çocuk, 11-13 yaşları arasında bülüğ çağına girer ve bu yaşlar ergenliğin alt sınırı olarak kabul edilir. Ergenliği, ergenlerin tam gelişme göstermiş ve yükümlü yetişkin bireylerin dünyasında yer edinmek için aşmak zorunda oldukları bir köprü olarak tanımlamak da mümkündür.⁴⁰

Gençlik kavramı ise ergenliği de içine alan ve üst yaş sınırı daha geniş çaplı olan bir dönemdir.⁴¹ Belirli yaş aralıklarıyla sınırlı olmayan bu terim, farklı kaynaklarda farklı yaş aralıklarını kapsayabilir. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre 12 ile 24 yaş, UNESCO'ya göre 15-25 yaş, Birleşmiş Milletler Örgütü'ne göre ise 12-25 yaş aralığı gençlik dönemi olarak kabul

³⁵ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi*, 149.

³⁶ Ramazan Arı, *Eğitim Psikolojisi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018), 111.

³⁷ Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, 2012, 276.

³⁸ Haluk Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi* (Remzi Kitabevi, 2003), 262.

³⁹ Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, 2003, 263.

⁴⁰ Kim Gale Dolgin, *Ergenlik Psikolojisi*, çev. Duygu Özen (İstanbul: Kaknüs Yayınları- Ders Kitapları, 2014), 34.

⁴¹ Adnan Kulaksızoğlu, *Ergenlik Psikolojisi* (Remzi Kitabevi, 2002), 32-34.

edilir.⁴² Bireyin yaşamı boyunca çocukluktan yaşlılığa kadar farklı gelişim dönemlerinden geçtiği ve bu dönemlerde farklı fizyolojik ve psikolojik özellikler sergilediği bilinmektedir. Bilimsel çalışmaların gereklilikleri doğrultusunda her bir gelişim dönemi için belirli yaş aralıkları belirlenmiş olsa da, her bireyin gelişimi bireysel farklılıklar gösterebilir. Bu nedenle, yaşam içerisindeki dönemlerin kesin bir sınıflandırmasını yapmak yerine, genel bir kılavuzluk yaparak bireysel farklılıklara da dikkat etmek gerekir.

Bireyin biyolojik, psikolojik, zihinsel ve toplumsal yönlerden yoğun gelişim sürecini deneyimlediği bir dönem olan ergenlik⁴³ ayrıca, psiko-sosyal ve cinsel olgunlaşmanın fiziksel ve duygusal süreçlerle birlikte gerçekleştiği önemli bir ruhsal gelişim sürecidir.⁴⁴ Bu dönemde zihinsel gelişimin hızlanması, cinsel olgunlaşma süreci ve toplumsal kimliğin oluşumu gibi faktörler göz önüne alındığında, ergenlerin karşılaştığı gelişimsel görevlerin sayısı oldukça fazladır.⁴⁵

Gençlik döneminin en belirgin biyolojik sorunları arasında fiziksel değişimlerin hızla ve gözle görülür biçimde yaşanması yer almaktadır. Bu fiziksel dönüşümler, gencin bedenine yönelik farkındalığını artırmakta; ancak aynı zamanda bu değişimlere uyum sağlama sürecinde çeşitli güçlüklerin ortaya çıkmasına da neden olmaktadır. Bedeninde gerçekleşen bu değişimler, özellikle ergenin benlik algısını ve sosyal ilişkilerini etkileyerek psikolojik uyum sürecini karmaşıktırmaktadır. Fizyolojik dönüşümlere eşlik eden ruhsal değişimler ise, hem bireyin kendi iç dünyasında hem de çevresiyle olan ilişkilerinde çatışmaların yaşanmasını kaçınılmaz hâle getirmektedir. Bu yönüyle, gençlik dönemindeki fiziksel ve psikolojik dönüşümler yalnızca bireyin kendisini değil, aynı zamanda ailesini ve daha geniş sosyal çevresini de doğrudan etkilemekte; bu süreçte çeşitli uyum problemleri ve iletişim zorlukları gündeme gelmektedir. Öte yandan, gençlerin karşı karşıya kaldığı sosyal sorunların temelinde ise toplumda yaşanan hızlı değişim süreci yer almaktadır. Toplumsal yapıdaki dönüşümler, özellikle inanç ve değer sistemlerinde kırılmalara neden olmakta; bu durum ise kuşaklar arası değer farklılaşmasını derinleştirmektedir. Genç kuşak ile önceki kuşak arasında ortaya çıkan

⁴² Turgay Gündüz, “Ergenlik Dönemi Din Eğitimi”, *Etkili Din Öğretimi (Editörlü Kitap)*, (2010), 73.

⁴³ Şener, *Türkiye’de Gençlik Olayı*, 16.

⁴⁴ Demir Akdemir - Füsün Çetin Çuhadaroglu, “Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Bölümüne Başvuran Ergenlerin Klinik Özellikleri”, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 15/1 (2008), 5.

⁴⁵ Richard Cloutier, “Ergenlik Psikolojisinde Kuramlar”, çev. Bekir Onur, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 27/2 (01 Ağustos 2019), 875.

bu farklılaşma, değer temelli çatışmaların artmasına yol açmakta ve gençliğin bir sosyal sorun olarak algılanmasının başlıca nedenlerinden biri hâline gelmektedir.⁴⁶

Bu nedenle ergenlik dönemi, çocukluk ile yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olarak ve genellikle “ara dönem”⁴⁷ veya “kargaşa dönemi” olarak da adlandırılabilir.⁴⁸ Bu dönemde birey, çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine geçiş yapar ve fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan önemli değişimler yaşar. Bu süreçte ergen, “*Ben kimim?*” sorusunu sorar ve sorgular.⁴⁹ Kendisini keşfetme ve kendi kimliğini oluşturma çabası içinde olur.

Ergenlik dönemi, benliğin genişlediği, açıldığı ve olgunlaştığı bir dönemdir. Gençler, içlerinde bulunan duygusal enerjiyi daha çok var olan benliklerini geliştirmeye ve iyileştirmeye yönlendirirler. Kişilik, bireyin kendisiyle ilgili görüş ve algılarının toplamı olarak kabul edilen öznel bir özelliktir ve ergenlik döneminin temel gelişim unsurlarından biridir.⁵⁰ Benlik duygusu, gençlerin dünya ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, insanî düzlemde düzenli ve mutlu bir yaşam sürebilmesi için temel bir duygudur. Bu duygu, hem fitrî bir kabiliyet olarak gençlerde bulunurken, hem de eğitim sistemi ve çevrenin etkisiyle biçimlenir ve geliştirilir.⁵¹ Gençlik dönemi, bireyin benlik algısının belirgin biçimde öne çıktığı; çocuklukta daha çok dış çevreye yönelmiş olan ilgi ve dikkatin bu evrede içe dönmeye başladığı bir gelişimsel evredir. Bu süreçte genç birey, hem kendisine hem de çevresine yönelik keşiflerde bulunarak, içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal ortamda kendi yerini tanımlama çabasına girer. Kimlik inşası sürecinde genç, kendisini sürekli sorgulama, değerlendirme ve yeniden yapılandırma eğilimindedir. Bu bağlamda, ebeveynlerinden ve diğer otorite figürlerinden ayrışan yönlerini vurgulayarak, bireysel benliğini oluşturma ve yeni kimliğini inşa etme sürecine girer.⁵²

Benlik, bireyin kendine özgü özelliklerini ve kişisel farklarını ortaya koyarak onu diğer bireylerden ayırt eden içsel bir yapı olarak tanımlanabilir. Buna karşılık kimlik, bireyin toplum içindeki aidiyetini, sosyal konumunu ve üstlendiği rolleri belirleyen, bireyi toplumsal yapıya bağlayan bir olgudur.⁵³ Gençlik döneminde bireyler, benliklerinin sürekliliğini

⁴⁶ Emine Meliha Kurttaş, “International Periodical for the Languages”, *Toplumsal Değişme Bağlamında Gençlik Sorunları* 12/25 (2017), 516.

⁴⁷ Adnan Kulaksızoğlu, *Ergenlik Psikolojisi* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998), 32-34.

⁴⁸ Cloutier, “Ergenlik Psikolojisinde Kuramlar”, 875.

⁴⁹ Remziye Ege, “Ailede Din Eğitimi”, *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan - Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayınları, 2012), 367.

⁵⁰ Faruk Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi* (Kitapyurdu Doğrudan Yayıncılık (kdy), 2022), 170.

⁵¹ Gündüz, “Ergenlik Dönemi Din Eğitimi”, 9.

⁵² Atalay Yörükoğlu, *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar* (İnkılap Kitabevi, 1993), 104-105.

⁵³ Behlül Tokur - Hümeysra Ahsen Doğan, “Gençlerde Kimlik Algısı ve Dinî Hayat: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi”, *Anadolu İlahiyat Akademisi* 50 (Eylül 2023), 709.

algılamaya başlar, kendilerini tanımaya ve nereden geldiğinin ve nereye gideceğinin bilincinde olmaya başlarlar. Bu süreçte kimlik duygusu da gelişir⁵⁴ ve kendilerini, kim olduklarını daha iyi anlama ve ifade etme yeteneği kazanırlar. Ancak, zayıf veya iyi tanımlanmamış bir benlikle ergenlik dönemine giren gençler için durum farklı olabilir. Bu durumdaki gençler, benlik duygularını iyileştirmek veya güçlendirmek yerine, kendilerine uygun bir benlik bulma çabası içerisine girebilirler.⁵⁵ Gençlerin, ergenlik döneminde kendilerini aşağı görmek ile yüceltmek arasında gidip geldiği, benlik algısının devamlı iniş çıkışlarla dalgalanmalar gösterdiği⁵⁶ ve kendisine uygun bir kimlik arayışı içerisinde olduğu görülmektedir.⁵⁷ Bu dönemde kazandıkları rehberlik ve yönlendirmeler, sağlıklı kararlar almalarında ve gelecekteki yaşamlarını şekillendirmelerinde belirleyici bir rol oynar.

Kişiliğin gelişimiyle yakından alakalı eğitsel faaliyetlerin başında dini gelişimlerine uygun şekilde yürütülecek dini ve ahlaki eğitim gelir.⁵⁸ Gençlerin kişilik olgunlaşması ve psikolojik zorluklarla başa çıkma süreçlerinde dinî inanç ve duygular etkileyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Anne-baba ilişkilerinin yanı sıra diğer toplumsal kurumlarla olan ilişkilerinde de din duygusu, gençleri dengeli, sabırlı ve olgun bir kişiliğe hazırlayabilir.⁵⁹ Dini inancın kişilik üzerindeki etkisi, bireyin gelişmişlik düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Olgunluk düzeyine ulaşmış dini inançlar, kişiliğin genel yapısını etkileyebilecek bir güce sahiptir. Din, insanın duyguları, düşünceleri, inançları, sosyal ilişkileri ve diğer psikolojik unsurları etkileyebilecek kadar kapsayıcı bir rol oynar ve bu etkisini kişilik üzerinden gerçekleştirir. Din, kişilik üzerinde derinlemesine etki edebilir. Bireyin duygusal, bilişsel ve davranışsal özelliklerini şekillendirirken, geçmiş deneyimleri ve duygusal bağları da göz önünde bulundurur. Bireyin kişilik yapısını birleştirerek tutum ve davranışlarını yönlendirir.⁶⁰ Bu bağlamda dinî inanç ve duyguların ergenin içsel dünyasında sağladığı denge ve anlam arayışı, onun kişilik gelişimi ve sosyal uyumunda önemli rol oynar. İslâm eğitim sistemi, benlik duygusunu dinî ve ahlâkî bir hayat için önemli bir nitelik olarak görür. İnsanın kendini tanıma süreciyle birlikte maddî ve manevî boyutlarda kendisi hakkında bilinç düzeyine ulaşması, onun dinî veya din dışı

⁵⁴ Atalay Yörükoğlu, *Gençlik Çağı, Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunlar* (İnkılap Kitabevi, 1993), 110.

⁵⁵ Don E. Hamachek, “Ergen Benliğinin Psikolojisi ve Gelişimi”, çev. Hakan Ersever, *Ergenliği Anlamak*, ed. James F. Adams, thk. Bekir Onur (Ankara: İmge Kitabevi, 1995), 146.

⁵⁶ Yörükoğlu, *Gençlik Çağı, Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunlar*, 104.

⁵⁷ Gündüz, “Ergenlik Dönemi Din Eğitimi”, 11.

⁵⁸ Neda Armaner, “Din Eğitiminde Psikolojinin Önemi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XXIII (1978), 215-220.

⁵⁹ Erkan Perşembe, “Genç-Aile İlişkilerinde Uyumun Sağlanmasında Dinin Fonksiyonel Rolü Üzerine”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/11 (01 Mart 1999), 19.

⁶⁰ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 171.

yönelimleri için belirleyici bir özellik taşır. İslâm eğitim sisteminde din ve ahlâk eğitimi, İslâm'ın eğitim ilkelerine dayalıdır ve manevî ve evrensel niteliklere vurgu yapar.⁶¹

2.5. Gelişim Kuramlarına Göre Ergenlik Dönemi

Ergenlik döneminde yaşanan bireysel ve sosyal değişimler, din eğitimi bağlamında ebeveynlerle yaşanan çatışmaların anlaşılmasında çeşitli gelişim kuramları açısından açıklanabilir. Her kuram, ergenin davranış, düşünce ve değer dünyasındaki dönüşümünü farklı bir boyuttan ele alır. Bu kuramlardan hiç biri, tek başına insan kişiliğini ve o bağlamda ruh sağlığını bütünüyle ortaya koymamaktadır. Ancak her biri, kişiliğin bir ya da birkaç yönüne ışık tutmaktadır.⁶²

Sigmund Freud'un psikanalitik kuramı, ergenliğin bilinçdışı çatışmaların yeniden gündeme geldiği bir dönem olduğunu vurgular. Bu dönemde birey, çocuklukta çözülmemiş olan içsel çatışmalarla yeniden karşılaşır ve ebeveyn bağımlılığından kurtulmaya çalışır. Bu bağımsızlık arayışı, özellikle ebeveynlerin aktardığı dini değer ve pratiklere karşı direnç göstermesine yol açabilir.⁶³

Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre ise ergen, soyut⁶⁴ ve hipotetik düşünme yeteneği kazanarak eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirir.⁶⁵ Bu zihinsel değişim, ergenin ailesinden aldığı dini bilgi ve uygulamaları sorgulamasına, kimi zaman da reddetmesine neden olabilir.⁶⁶

Lawrence Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı, ergenin toplumsal kuralları ve değerleri içselleştirmeye başladığı, ancak aynı zamanda kendi ilkelerine dayalı ahlaki yargılar geliştirdiği bir süreci tanımlar. Bu süreçte ergen, ebeveynin dayattığı dini kuralları kendi kişisel değerleriyle karşılaştırarak değerlendirebilir ve bu durum aile içinde çatışmalara yol açabilir.⁶⁷

Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı açısından bakıldığında, ergen davranışlarını gözlem yoluyla öğrenir ve sosyal çevresindeki modellerden etkilenir. Bu dönemde akran

⁶¹ Gündüz, "Ergenlik Dönemi Din Eğitimi", 9.

⁶² Rasim Bakırcıoğlu, *Çocuk ve Ergende Ruh Sağlığı* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2013), 19.

⁶³ Arı, *Eğitim Psikolojisi*, 111.

⁶⁴ Hasan Bacanlı, *Eğitim Psikolojisi* (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 95.

⁶⁵ Mücahit Dilekmen, "Zihinsel Gelişim Dil Gelişimi", *Eğitim Psikolojisi*, ed. Cengiz Şahin (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2019), 81.

⁶⁶ Hadiye Küçükkaragöz, "Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi", *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, ed. Binnur Yeşilyaprak (Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002), 93.

⁶⁷ Güngör Aytar, "Ahlaki (Törel) Gelişim", 91-92.

grupları, medya ya da farklı yetişkin figürleri ebeveynin yerini alabilmekte ve ergen, bu alternatif modeller aracılığıyla ebeveynin dini davranışlarını benimsemeyebilmektedir.⁶⁸

Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından temsil edilen insancıl yaklaşım, ergenin kendini gerçekleştirme ve özerklik arayışına odaklanır. Bu bağlamda ergen, dini konularda ebeveyn baskısına karşı bireysel tercihlerini savunabilir ve kendi kararlarını vermek isteyebilir. Bu durum, özellikle din eğitimi gibi değer yüklü alanlarda ebeveynle görüş ayrılıklarına yol açabilir.⁶⁹

Erik Erikson'un psikososyal gelişim kuramı, ergenliğin "kimliğe karşı rol karmaşası" evresi olduğunu vurgular. Ergen, bu dönemde kimlik arayışına girerken dini ve ahlaki yönelimlerini de şekillendirmeye çalışır. Ebeveynlerinden farklı bir dini kimlik oluşturma çabası ise aile içinde çatışmalara neden olabilir.⁷⁰

Tüm bu kuramsal açıklamalar, ergenin gelişimsel özelliklerinin, din eğitimi bağlamında ebeveynle yaşanan çatışmalara nasıl zemin hazırlayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle ergen-ebeveyn çatışmalarını anlamaya yönelik çalışmalarda gelişim kuramlarının bütüncül biçimde değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Özellikle Erikson'un psikososyal, Kohlberg'in Ahlak, Bandura'nın sosyal öğrenme, Rogers ve Maslow'un insancıl kuramlarının ergenliğe denk gelen evreleri, çalışmanın teorik çerçevesi için temel oluşturmaktadır.

Aşağıdaki tabloda, çeşitli gelişim kuramlarının ergenlik dönemindeki temel özellikleri ile din eğitimi bağlamında ebeveynlerle yaşanabilecek olası çatışmalar özetlenmiştir.

⁶⁸ Meral Ağır, "Sosyal Öğrenme Kuramı", *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*, ed. Betül Aydın (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2014), 253-254.

⁶⁹ Müge Akbağ, "Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımda Öğrenme", *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*, ed. Betül Aydın (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2014), 275.

⁷⁰ Zeynep Karataş, "Kişilik Gelişimi", *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme)*, ed. Cengiz Şahin (Nobel Akademik Yayıncılık, 2019), 138.

Tablo 1: Gelişim Kuramları Bağlamında Ergenlik Dönemi Temel Özellikleri ve Din Eğitiminde Olası Ergen-Ebeveyn Çatışmaları

Gelişim Kuramı	Ergenlikte Temel Özellik	Din Eğitimi Bağlamında Olası Ebeveyn Çatışmaları
Sigmund Freud - Psikanalitik	Bilinçdışı çatışmaların yeniden ortaya çıkması, ebeveyn bağımlılığından kopma çabası	Ergenin ebeveyn otoritesine karşı gelmesi, bağımsızlık arayışıyla dini pratiklere direnç göstermesi
Jean Piaget - Bilişsel (Zihinsel)	Soyut ve hipotetik düşüncenin gelişmesi, eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısı	Dini inanç ve uygulamaları sorgulama, ebeveynin aktardığı inançlara kuşkuyla yaklaşma
Lawrence Kohlberg - Ahlak (Törel)	Ahlaki kuralları içselleştirme, ahlak ilkelerine dayalı düşünmeye yönelme	Ebeveynin dayattığı dini kuralları kişisel değerlerle karşılaştırarak reddetme veya değiştirme
Albert Bandura - Sosyal Öğrenme	Gözlem yoluyla öğrenme, model alma, öz yeterlilik duygusu	Ebeveyn, akran veya medya gibi farklı modellerden etkilenecek benimsenme
Carl Rogers & Abraham Maslow - İnsancıl (Hümanistik)	Kendini gerçekleştirme, özerklik ve özgünlük arayışı	Dini konularda ebeveyn baskısına karşı bireysel tercihlerini savunma, aileden bağımsız karar alma isteği
Erik Erikson - Psikososyal	Kimliğe karşı rol karmaşası; kimlik arayışı, aidiyet duygusu geliştirme	Dini kimlik oluşturma sürecinde ebeveynin değerlerinden farklı yönelimlere girme, bu nedenle çatışma yaşama

2.6. Din Eğitimi Bağlamında Ergenlik

Eğitim, öncesinden belirlenmiş amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler oluşmasını sağlayan planlı etkiler dizgesidir. Yeni kuşakların, toplum içerisinde yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli beceri, bilgi ve anlayış elde etmelerine ve kişilik özelliklerini geliştirmelerine fayda sağlayan yardım etme etkinliğidir. Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli beceri, bilgi ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, dolaylı veya doğrudan yardımcı olma sürecidir.⁷¹ Bireyin yeteneklerini hem kendi gereksinimleri hem de toplumun hedefleri doğrultusunda geliştirmeye yönelik öğrenme sürecinin ve bu süreci yöneten ilke ile uygulamaların bütünüdür.⁷² Bir başka çerçeveden bakacak olursak eğitim iradenin güçlü olmasını, akıl ve irade arasında denge kurulmasını sağlar.⁷³ Bu temel eğitim tanımının ardından, bireyin değer ve davranış dünyasını şekillendiren bir diğer önemli unsur olan din kavramını açıklamak yerinde olacaktır.

Din, tanımı üzerinde en çok tartışma yapılan kavramların başında gelmektedir. Her disiplinin dine farklı açılardan yaklaşarak anlamaya ve tanımlamaya çalışmaktadır. Din, felsefe açısından da en tartışmalı kavramlar arasında yer almakla üzerinde en çok konuşulan ve tartışılan konulardan biri olma özelliğini taşımaktadır. Bu tanımlarda, gelenekler, ideolojiler ve ideolojilerin altında yatan temeller, dini tanımlamayı yönlendiren etkenler olmaktadır.⁷⁴ İnsan ile din arasında nasıl bir ilişki vardır? Dine “din” vasfını insan mı vermektedir, yoksa insanı din mi “insan” yapmaktadır? Kelime manasını aşır bir kurum olarak dini tanımlamak zordur. İlim ehlinin dinin temel niteliği olarak gördükleri faktörlere göre, dinin tanımları da değişmektedir. Örneğin Bergson’a göre, zekânın dağınıklığı ve acizliği karşısında tabiatın koruyucu bir tepkisidir. Edward Sapir’e göre ise din, günlük hayatın anlaşılması zor ve tehlike arz eden ortamında iç huzura ulaştıran bir yol bulunmasıdır. Parsons’a göre de, evrende insanın konumu, insanın diğerleriyle, çevresiyle ve başka insanlarla ilişkileriyle bağlantılı olarak, istenilen ve istenilmeyen şeylerle ilgili geliştirilen ve ortaya çıkarılan bir anlayış durumudur.⁷⁵

⁷¹ Nurullah Altaş, *Din Eğitimi* (Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 47-48.

⁷² Mehmet Kayıran, “Atatürkçü Düşünce Işığında: Çağdaş Eğitim”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 14/42 (01 Mayıs 1998), 780.

⁷³ Ziya Kazıcı - Halis Ayhan, “Tâlim ve Terbiye”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 2010.

⁷⁴ Kızılabdullah, “Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din”, 49.

⁷⁵ Nurullah Altaş - İsmail Arıcı, “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (Ensar Neşriyat, 2020), 62.

Din, psikologlar açısından bir üst benlik, sosyologlar açısından ise toplumla izah edilen kutsalın toplum yaşamındaki deneyimidir. Tasavvuf ve din psikologları açısından ise din, insanı olgunlaştıran bir disiplindir, onu kâmil insan olmaya sevk eder. Tüm bu tanımlamaların ortak noktaları bir araya getirildiğinde, din olgusuyla ilgili şu çerçevelerle karşılaşırız: “Din, insanlara bir yaşam tarzı sunan, onları belirli bir dünya görüşü içinde birleştiren bir kurumdur. Değer biçme ve yaşama tarzı olarak da tanımlanabilir. Yaratıcıya isteyerek bağlanma, bir takım şeyleri hissetme, onlara inanma ve onlara uygun bilinçli faaliyette bulunma durumudur. İnanan kişinin hayatındaki etkiler, üstün varlıkla olan bu bağlantıdan doğar. Genel olarak, tabiatüstü bir özellik taşıy, kutsaldır, değişmezdir ve kalpten bağlanmayı gerektirir.”⁷⁶

Din, kişinin gereksinimini ve kabiliyetini hem gerçekleştirmeyi hem de tatmin etmeyi amaçlamaktadır. Dinde asıl olan kişinin düşünmesi, muhakeme ve aklını kullanıp mukaddes ve aşkın yaratıcı düşüncesine erişme ve bu hususta iyi bir kimse olmasıdır. Dinin amacı da kişilerin kavramadan, boş yere öykünmesi ya da bazı dini bilgileri ezberine alması değildir. Kişinin gerek inanç ve bağlanma lüzumu, gerekse bilgi edinme ve tatvik etme lüzumu asla engellenemez. Eğitimle kasti şekilde gerçekleştirilmeyen bu ilgi ve ihtiyaçlar, hatalı bir şekilde tatmin edilecek ve bu da eğitim ve din açısından arzu edilmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilecektir. Böylelikle eğitimin ve dinin ortak amacının, kişinin bu ihtiyaçlarının tasarlanmış bir şekilde sağlanması olduğunu söyleyebiliriz.⁷⁷ Bu ortak amaç doğrultusunda, dinin eğitim ve öğretim süreçlerindeki rolü ve önemi daha da belirginleşmektedir.

İnsanlığı çeşitli açılardan kuşatıp, her alanda aktif rol alan dinin eğitim ve öğretiminin, belirli yöntem ve ilkeler doğrultusunda sunulması ve geliştirilmesi; dinin doğru anlaşılması ve uygulanması açısından zorunludur.⁷⁸ Dinin özellikle de İslam dininin biçimlendirmek istediği insanla eğitimin biçimlendirmek istediği insan arasında benzerlikler vardır.⁷⁹ İslam, şartlanmaya bağlı olarak bilinçsiz davranışlar yerine, fikir ve analize dayanan bilinçli davranışları öngörmektedir.⁸⁰ İslam dini, cahiliye döneminin virüsleriyle yıkılma aşamasına ulaşmış olan dönemin insanına vahiy merkezli bir yenileme yapmış ve Hz. Peygamber’in uygulamaya koyduğu eğitim ve öğretim, cahiliye döneminin insanını sahabeye, cahiliye

⁷⁶ Altaş - Arıcı, “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”, 62.

⁷⁷ Kızılabdullah, “Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din”, 53-54.

⁷⁸ Altaş - Arıcı, “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”, 74.

⁷⁹ Altaş - Arıcı, “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”, 69.

⁸⁰ Mücahit Yüksel, “Eğitimin Dönüştürücü Rolüne Tarihî Örnekler: Asr-ı Saâdet”, 7. Uluslararası Dini Araştırmalar ve İnsan Sempozyumu, ed. Osman Zahid Çiftçi - Üyesi Sami Bayrakçı (Timav-Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları, 2022), 52.

dönemini de Asr-ı Saadet'e çevirmiştir.⁸¹ Eğitim, toplumun şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçlarına cevap olacak biçimde toplumun hem devamlılığını hem de gelişmesini sağlamak üzere insanların kurduğu bir teşkilattır. Bu bağlamda din ve eğitim, birbirlerine yardımcı olmak durumundadır.⁸²

Din, insanın kutsal ile münasebeti; eğitim, insanın kendi yaşantısı neticesinde davranışlarında kasıtlı ve bilinçli değişiklikleri oluşturma denemeleri süreci; din eğitimi ise; insanın kutsalla alakalı davranışlarının geliştirilme evresidir, denilebilir.⁸³ Din eğitimi hakkında yapılan çalışmaların konusu sadece var olan soruları cevaplandırmak veya sorunlar ortaya çıktıkça onlara cevaplar oluşturmak değil, bununla beraber sorulması gereken soruları, yani din eğitiminin gerçek içeriklerini keşfetmektir. Hazır var olan çözümler ve tarihi bilgi yeni ihtiyaçlar için sadece ön hazırlık ve örnek teşkil edebilir.⁸⁴ Bu kavramsal çerçeve içinde din, eğitim ve din eğitimi süreçlerinin ergenlik dönemindeki birey üzerindeki etkileri ayrı bir önem taşımaktadır.

Ergenlik dönemi, bireyin kendini ve çevresini daha derinlemesine anlamaya başladığı, değer ve inançlarını sorguladığı bir gelişim sürecidir. Bu dönemde din eğitimi, ergenin manevi ve ahlaki gelişimini destekleyen önemli bir etkidir. Eğitim, en kapsamlı manasıyla, insanda bilinçli şekilde davranış geliştirme eylemidir, yani biyolojik insandan kültür insanına ulaşmaktır. Bilinçli yönden kasıt, kişideki iyi yönlerin geliştirilmesidir. Buna kısaca, insanı insan yapmak da denilebilir.⁸⁵ Bu bağlamda, ergenlik döneminde din eğitiminin rolü ve gençlerin benlik ve kimlik gelişimine katkıları büyük önem taşımaktadır. İslam eğitim sisteminin, gençlerin benlik algılarına yönelik olumlu etki eden bir özelliği de, bülüğ ile birlikte gence yetişkin bir birey gözüyle bakılması, dini vazife ve sorumluluklar hususunda yetişkin statüsünde kabul etmesidir. Çocuklar için ne kadar erken “adam” muamelesi görürlerse o kadar ivedi olgunlaştıkları günümüzde de kabul edilen bir konudur.⁸⁶ Bu bakış açısı, bireyin dini sorumluluklarını erken yaşta içselleştirmesine zemin hazırlamakta ve benlik gelişimini desteklemektedir. İslâm eğitim sistemi gençlerin benlik duygusunun gelişimine katkıda bulunmayı hedefler. Din ve ahlâk eğitimi, gençlerin kendilerini tanımalarını, değerlerini belirlemelerini ve toplumlarıyla uyumlu ve ahlâkî bir yaşam sürmelerini sağlamayı

⁸¹ Yüksel, “Eğitimin Dönüştürücü Rolüne Tarihsel Örnekler: Asr-ı Saâdet”, 52.

⁸² Altaş - Arıcı, “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”, 69.

⁸³ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 23.

⁸⁴ Altaş - Arıcı, “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”, 70.

⁸⁵ Beyza Bilgin - Mualla Selçuk, *Din Öğretimi* (Gün Yayıncılık, 2000), 26.

⁸⁶ Halil Fikret Kanad, *Pedagoji Tarihi* (Milli Eğitim Basımevi, 1948), 324.

amaçlar. İslâm eğitim sistemi, gençlerin iç dünyalarını anlamalarına ve insanlık değerlerine uygun bir benlik geliştirmelerine yardımcı olur.

Bu kapsamda, aile kurumuna düşen görevler oldukça büyüktür. Çocuklar Kur'an'a göre “dünya süsü”, aynı zamanda da sınav sebebidirler. Dolayısıyla anne babalar hem onların geleceği için hem de bu ağır sorumluluğun bilincinde olarak çocuklarının dini eğitimlerine gereken ehemmiyeti vermelidirler.⁸⁷ İslam düşünürlerinden olan İmam-ı Gazali (öl: 505/1111) çocuk eğitiminde ailenin öneminden şu şekilde bahsetmiştir: “...Çocuk anne ve babanın yanında ilahi bir emanettir. Onun kalbi safi bir cevherdir. Kendisine iyilik telkin edilir ve iyi işler yaptırılırsa, çocuk iyi insan olarak yetişir; dünya ve ahirette saadete ulaşır. Onu böyle yetiştiren anne-baba, muallim ve mürebbi de sevapta ona ortak olur...”⁸⁸ Hz. Peygamber de “Çocuklarınıza ikram edin ve terbiyelerini güzel yapın”⁸⁹ hadisiyle ebeveynlere iki temel sorumluluk yüklemiştir. Anne babaların çocuklarına maddî-manevî sevgiyi cömertçe sunmaları ve bu sevgi atmosferi içinde tutarlı bir karakter eğitimi vermeleri gerekmektedir. Böylece aile, çocuğun ilk ahlâk ve din öğrenme mekânı olarak konumlanır ve sevgi temelli bu örneklik de din eğitiminde başarının anahtarı hâline gelir.

İslâm hukukuna göre bulûğ dönemi, bireyin çocukluk evresini geride bırakarak gençlik sürecine adım attığı kritik bir eşik olarak değerlendirilir. Bu dönem, yalnızca fizyolojik değişimleri değil, aynı zamanda zihinsel ve psikososyal olgunlaşmayı da kapsayan çok yönlü bir gelişim sürecine işaret eder. Bulûğ çağına ulaşan birey, aklî yeterliliğe sahipse dinî ve hukukî sorumlulukları üstlenebilir hale gelir. Bu durum, çocuğun birtakım muafiyetlerle sınırlandırıldığı yükümlülüklerin sona erdiği ve bireyin artık yetişkinler gibi dinî vecibelerle ve hukukî yaptırımlarla muhatap olmaya başladığı anlamına gelir.⁹⁰ Bu yaklaşım, ergenlik döneminin kimlik inşası sürecinde belirleyici bir aşama olduğunu göstermektedir. Nitekim gelişim psikolojisi literatürü de bu durumu destekler niteliktedir. G. Stanley Hall, ergenlik döneminin özellikle on altı yaş civarında dinî duyguların en yoğun yaşandığı dönem olduğunu ifade ederken; Jean Piaget, bu dönemde bireyin dini konuları daha derinlemesine düşündüğünü ve inanç sistemini sorgulayarak bu düşünceleri yaşam pratiğine aktarmaya

⁸⁷ Mustafa Köylü, “Ailede Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2014), 342.

⁸⁸ Gazali, *el- Munkız Mine'd-Dalâl (Dalaletten Hidayete)*, çev. Yahya Pakiş (İstanbul: Ümran Yayınları, 1998); Ahmet Çın, “İlk Çocukluk Döneminde Çocuğun Din Eğitimi ve Ailenin Din Eğitimine Etkisi (Diyarbakır Örneği)”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 19/74 (Nisan 2020), 695.

⁸⁹ İbn Mace, “Edep”, 3.

⁹⁰ Serahsî, *el-Mebsût*, 259.

başladığını vurgulamaktadır.⁹¹ Ergenlik dönemi hem dinî hem de psikososyal gelişim açısından önem arz etmektedir.

Farsça kökenli olan “genç” kelimesi, “hazine” ve “define” gibi anlamlar içermektedir. Bu anlamlar, gençliğin hem bireysel gelişim hem de toplumsal yapı açısından taşıdığı yüksek değeri ifade etmektedir. İslam düşüncesinde de gençlik dönemi, hem büyük bir nimet hem de ciddi sorumluluklar içeren özel bir dönem olarak değerlendirilmiştir. Hz. Peygamber (s.a.s.), kıyamet gününde Allah’ın arşının gölgesinde bulunacak yedi zümreden birinin “Allah’a ibadetle yetişen genç”⁹² olduğunu belirtmiş; böylelikle gençliğin dinî yaşantı açısından ne derece kıymetli olduğunu vurgulamıştır.⁹³ Bu hadis, genç yaşta dini bilinç ve sorumluluk geliştiren bireyin dini bağlamda üstün bir konuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Tarihî örnekler de bu bakış açısını desteklemektedir. İslam tarihine bakıldığında, Hz. Peygamber’in etrafında yer alan öncü şahsiyetlerin önemli bir bölümünün genç bireylerden oluştuğu görülmektedir. İslam’a ilk inananlardan biri olan Hz. Ali, henüz çocuk yaşta bu sorumluluğu üstlenmiştir. Yine İslam’ın yayılması sürecinde evini Hz. Peygamber’e açarak tebliğ faaliyetlerine ev sahipliği yapan Erkam b. Ebi’l-Erkam ile Medine’ye dinî öğretmen olarak gönderilen Mus’ab b. Umeyr de genç sahabiler arasında yer almaktadır. Ayrıca Medine’de Hz. Peygamber’in doğrudan gözetiminde dinî ve ahlaki eğitim alan Ashab-ı Suffe topluluğu da büyük oranda genç bireylerden oluşmaktaydı. Bu örnekler, İslam tarihinde gençliğin aktif bir rol üstlendiğini ve dinî gelişim süreçlerinde önemli bir potansiyele sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.⁹⁴ Bu örnekler, İslam’ın gençlere olan güvenini ve onları toplumsal sorumluluklara hazırlamadaki kararlılığını göstermektedir.

Bu pedagojik yaklaşım, ergenlik çağındaki bireylerle kurulacak ilişkide model alınabilecek bir örnekliktir. Bu çerçevede Hz. Peygamber’in, genç bireylerin eğitimi konusundaki yaklaşımı yalnızca örneklikle sınırlı kalmayıp, doğrudan yönlendirmeleri de içermektedir. Hz. Peygamber’in “*Hiçbir baba çocuğuna güzel terbiyeden daha üstün bir miras bırakamaz*”⁹⁵ hadisi, hem ailenin çocuk üzerindeki eğitsel ve ahlaki sorumluluğunu derin ve özlü bir biçimde ifade etmekte hem de çocukluk ve ergenlik dönemlerinde verilen eğitimin kalıcılığına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, gençlerin güzel ahlakla ve dini bilinçle donatılması, hem

⁹¹ Muhammed Ali Hajidehabadi, “İslami Gençlik ve Gençliğe Bakış”, *Misbah Dergisi* 3-4 (2013), 240.

⁹² Müslim, “Zekat”, 91.

⁹³ Sema Çelem, “Kur’an’ın Övdüğü Gençlik”, *Diyanet Yayınları*, (ts.).

⁹⁴ Çelem, “Kur’an’ın Övdüğü Gençlik”.

⁹⁵ Tirmizi, “Birr”, ts., 33.

kişisel gelişimlerine katkı sağlamakta hem de aile içi ilişkilerde çatışmaları azaltabilmektedir.⁹⁶

Gençlik, yalnızca bireyin kişisel gelişimi açısından değil, aynı zamanda toplumun sosyal, kültürel ve ahlaki sürdürülebilirliği bakımından da kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. İslam düşüncesinde genç, “Allah’ın hususi lütfu ve ilgisinin merkezindedir” şeklinde tanımlanırken; gençlik dönemi, potansiyelinin henüz tam anlamıyla açığa çıkmadığı, ancak doğru yönlendirme ile büyük bir kıymete dönüşebilecek “*bilinmeyen bir hazine*” olarak nitelendirilmektedir. Bu yaklaşım, gençliğin hem bireysel hem de toplumsal açıdan ihmal edilmemesi gereken bir sermaye olduğunu vurgulamakta; değerlendirilmediği takdirde kaybedilecek büyük bir imkâna işaret etmektedir.⁹⁷

İslam’ın genç bireyleri sorumluluk sahibi ve muhatap kabul eden yaklaşımı, dinî eğitim anlayışına da doğrudan yansımaktadır. Bu bağlamda gençliğe yönelik eğitim genel olarak iki temel yaklaşımla değerlendirilebilir. Birinci yaklaşım, gençlere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, değer ve tutumları merkeze almaktadır. Bu doğrultuda “*Nasıl bir gençlik istiyoruz?*” sorusu belirleyici olmaktadır. Bu anlayış, eğitimin yönünü daha çok toplumun beklentileri ve idealleri doğrultusunda şekillendirir. İkinci yaklaşım ise genci özne kabul eden bir bakış açısıyla hareket etmekte ve “*Kişi kendi özünü yine kendisi belirleyecek bir imkâna sahiptir*” anlayışına dayanmaktadır. Burada temel soru “*Genç ne olmak ister?*” şeklinde formüle edilmekte; bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirme hakkı ve iradesi esas alınmaktadır. Bu yönüyle eğitim, sadece gençleri toplumsal kalıplara uyarlayan değil; onların bireysel kimlik ve yönelimlerini tanıyan ve destekleyen bir süreç olarak kurgulanmaktadır.⁹⁸

Bu noktada, ergenlik döneminde yaşanan kimlik karmaşasının psikolojik temellerine değinmek önem arz etmektedir. Özellikle kimlik bunalımının merkezinde yer alan “süreksizlik” kavramı, gelişim psikolojisi kuramlarında sıklıkla ele alınan temel bir temadır. Nitekim G. Stanley Hall’un özünü yineleme kuramı, Sigmund Freud’un psikanalitik yaklaşımı ve McCandless’in toplumsal öğrenme kuramı gibi çeşitli gelişim kuramlarında ergenlik dönemi; süreksizlik temasının farklı varyasyonlarını içeren, bir “fırtına ve stres” dönemi olarak tanımlanır.⁹⁹ Bu kuramların ortak noktası, ergenliğin kimlik oluşum sürecinde kırılmalarla, sorgulamalarla ve içsel çatışmalarla karakterize edilen bir evre olduğudur. Bu

⁹⁶ Süleyman Gülek, “Müslüman Bir Gençlik Nasıl Olmalı?”, *Vuslat Dergisi-Aile Gençlik* 119 (Mayıs 2011).

⁹⁷ Hajidehabadi, “İslami Gençlik ve Gençliğe Bakış”, 250.

⁹⁸ Muhammed Muhdi Gündüz, “Gelişim Özellikleri Doğrultusunda Gençliğin Din Eğitimi”, *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* 12/4 (Aralık 2020), 1094.

⁹⁹ Judith Gallatin, “Ergenliği Anlamak”, *Ergenlik Kuramları*, ed. James F. Adams, haz. Bekir Onur (Ankara: İmge Kitabevi, 1995), 60.

bağlamda, din eğitimi ve değer aktarımı, bu süreksizlikten doğan boşlukları anlamla doldurmak adına önemli bir rol üstlenmektedir.

2.7. Ergenlik Döneminde Din ve Maneviyat Gelişimi

Din ve maneviyat, insanlık tarihi boyunca birey ve toplum yaşamında önemli bir yer tutmuştur. Bu kavramlar, kişinin yaşadığı döneme, sosyal çevresine ve yaşam koşullarına bağlı olarak farklı anlamlar kazanabilir. Din, sadece bireyin inanç dünyasını değil, aynı zamanda toplumun kültürel ve sosyal yapısını da etkiler. Dinin en temel işlevlerinden biri, bireyleri ve toplumu ortak bir anlam etrafında birleştirerek toplumsal uyumu sağlamaktır. Bu işlev, dinin bireye kimlik kazandırmasıyla doğrudan ilişkilidir. Birey, toplum ve din arasındaki bu etkileşim karşılıklıdır. Toplumda yaşanan dinî değişimler bireyin kimliğini etkileyebileceği gibi, bireydeki kimlik arayışları veya kimlikten uzaklaşmalar da dinî yapı ve toplumsal düzen üzerinde etkili olabilir.¹⁰⁰

Kişinin gençlik ve de yetişkinlik döneminde edindiği inanç, duygu ve davranışlarının özünün büyük miktarda çocuklukta atıldığı göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun sağlam bir din eğitimi almasının insanda din duygusunun sağlam bir şekilde gelişmesine katkı sunabileceği gibi verilecek olan hatalı bir eğitimde de insanda din duygusunun körelmesine hatta insanın dinden ve dini olandan uzak durmasına sebep olabilir.¹⁰¹ Konuyla alakalı olarak gerçekleştirilen çalışmalar, dini duygu ve düşüncenin yaşı ilerlemesiyle birlikte başkalaştığını göstermektedir. Gelişim sürecinin en hızlı seyrettiği evreler, çocukluğun ilk yılları ile ergenlik çağıdır.¹⁰²

Ergenlik dönemi, gençlerin ruhsal, sosyal ve ahlaki açıdan karşılaştıkları zorlukların yoğunlaştığı bir evredir.¹⁰³ Bu dönem, çocukların yetişkinlikle çocukluk arasında bir geçiş dönemi olduğu için ailenin en zorlandığı dönemlerden biridir. Bedensel farklılaşmaların getirdiği gerginliklerin ruhsal yansımaları ve duygusal fırtınaların yaşandığı bir dönemdir. Ailelerin, ergenlik dönemindeki fiziksel ve zihinsel gelişim özelliklerini iyi öğrenmeleri ve ergen psikolojisini tanımaları gerekmektedir. Her çocuğun farklı yaşantılar sergileyeceği için aileler yine de hazırlıksız yakalanabilirler, ancak önceki dönemleri başarılı bir şekilde

¹⁰⁰ Tokur - Doğan, “Gençlerde Kimlik Algısı ve Dinî Hayat: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi”, 709.

¹⁰¹ Ömer Özdemir, *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi* (Ankara: Nobel Bilimsel Eserler, 2023), 42.

¹⁰² Özdemir, *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*, 39.

¹⁰³ Turgay Gündüz, “Gençlik Dönemi Din Eğitimi”, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü (Ankara: Nobel Yayınları, 2011), 69.

tamamlamış ailelerin ve çocukların bu dönemi az hasarla atlatacakları söylenebilir.¹⁰⁴ Sağlıklı bir din eğitimi almış çocukların ergenlik döneminde daha az zorluk yaşadığı görülmektedir. Ergenler, hayatı ve kendilerini anlamlandırma sürecinde dini bilgiye ihtiyaç duyarlar ve sağlıklı bir din eğitimi, bu arayışlarına cevap verebilir. Ailelerin, sabırla çocuklarına sağlıklı dini öğrenmeleri konusunda rehberlik etmeleri önemlidir.¹⁰⁵

Çocuk, doğuştan dine uzak değildir; tam tersine dinî yönelim gösterme ve inanma potansiyeliyle dünyaya gelir.¹⁰⁶ Din ve ahlâka ilişkin tutum ve davranışları ise hem sosyal hem de bireysel pek çok etkenin ortak etkisiyle biçimlenir. Aile, okul, akran çevresi, medya ve dinî kurumlar sosyal boyutu oluştururken; bilişsel gelişim, benlik inşası ve kimlik kazanımı bireysel boyutu temsil eder. Bu unsurların toplam etkisi, çocuğun dinî ve ahlâkî yaklaşımlarını şekillendirir ve bu etkiler çoğu zaman yetişkinlik dönemine kadar kalıcılığını sürdürür. Dolayısıyla, bu faktörleri doğru biçimde tanımak ve yönlendirmek hem aileler hem de toplumlar için büyük önem taşır.

İslam dininin eğitim anlayışında, genetik faktörler kadar çevresel faktörler de önem arz etmektedir. Doğduğu andan itibaren çocuğun, fitrat gereği sahip olduğu inanma ihtiyacını geliştiren; güven, sevgi, bağlılık gibi hislerini destekleyen anne ve babaya ihtiyacı vardır. Çünkü çocuğun doğuştan sahip olduğu inanma ve bağlanma duygusu ebeveynin rehberliği altında gelişebilir. Ebeveyn, çocuğun doğumdan sonraki fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini bütüncül bir perspektifle ele almalı ve bu doğrultuda eğitim etkinlikleri planlamalıdır. Zira çocuğun dini açıdan gelişiminde, dengeli ve sağlıklı dini bir anlayışın bulunması ve bunun yaşandığı ailenin ortamı çok önemlidir. Bu aşamada, eğitimdeki temel ilke ve yöntemlerden yararlanırken, Kur'an'ın rehberliği ve Hz. Peygamber'in örnek uygulamaları doğrultusunda çocuğa verilecek din eğitiminin kapsamı ve biçimi netleştirilmelidir.¹⁰⁷ Küçük yaşlarda dini kavramlarla tanışan çocuklar, daha erken bir dönemde din ile haşır neşir olmaktadır. Bu çocuklar, yetişkinlik dönemlerinde de dini konulara ilgi duymakta, sorular sormakta ve sorgulamaktadırlar. Bu durum ise onların daha güçlü bir dinî kimlik geliştirmelerine ve değerlerine bağlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Ege, “Ailede Din Eğitimi”, 367.

¹⁰⁵ Ege, “Ailede Din Eğitimi”, 367.

¹⁰⁶ Özdemir, *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*, 39.

¹⁰⁷ Süleyman Gümrükçüoğlu, “3. Toplumsal Cinsiyet Adaleti Kongresi”, *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi* (blog), 12 Temmuz 2016, 57.

¹⁰⁸ Kızılabdullah, “Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din”, 44.

Ergenlik döneminde genişleyen sosyal ilişki ağının en önemli paydaşlarından biri de arkadaş çevresidir. Arkadaşlar, çocukların eğitiminde oldukça önemli bir rol oynarlar. Hz. Muhammed bir hadisinde şöyle buyurur: “*Kişi, dostunun dini üzeredir, öyleyse kimi dost edindiğine dikkat etsin!*”¹⁰⁹ Bu nedenle, aileler çocuklarının fiziksel çevrelerini ve kitle iletişim araçlarıyla etkileşimlerini dikkatle takip etmeli ve kontrol etmelidirler. Bu, çocukların yanlış arkadaş gruplarına girmesini ve olumsuz davranışlar geliştirmesini önleyebilir ve onların sağlıklı bir şekilde büyümelerine yardımcı olabilir. Arkadaş ilişkilerinin en sık kurulduğu ve çeşitlendiği başlıca zemin ise kuşkusuz okuldur.

Okul, ergeni akran gruplarıyla bir araya getiren ortam olarak iki taraflı sosyal bir etki oluşturur. Ergenlik süresince okulda edinilen seküler bilgilerle daha önce aileden edinilen dini açıklamalar arasında ortaya çıkan farklılıklar, zihinlerinde soru işaretleri oluşmasına sebep olur. Zira dini, aile ortamında öğrenerek doğaüstü inanışlar geliştirmeye alışık olan gençler, okulun formal yapısı nedeniyle daha çok pozitivist açıklamalarla karşılaşmalarından dolayı dini açıklamalarla ilgili şüphe içinde kalmaya başlayabilmektedir. Bazı arkadaşlarının ve öğretmenlerinin dini konulardaki olumsuz yaklaşımları bu şüphelerin daha da derinleşmesine sebep olabilir.¹¹⁰ Çocuklukta vaktinin büyük bölümünü ailesiyle geçiren birey, ergenliğe adım attığında oyun temelli dostluklardan çok daha derin paylaşımlara dayanan arkadaşlıklara yönelir. Bu evrede toplumsal ortamlara daha sık katılır ve çevresel uyaranlara karşı duyarlılığı artar. Ergenlik, sosyal ilişkilerin belirgin biçimde önem kazandığı bir dönemdir. Gencin çevresiyle kurduğu ilişkiler ve etkileşimler de bu süreçte gözle görülür biçimde yoğunlaşır.¹¹¹

Ergenler toplumsal etkilere daha açık hâle geldiklerinde, bu etkinin en yoğun kaynağını akran ilişkileri oluşturur. Davranışlarını sosyal karşılaştırmalarla ayarlamaya çalışan gençler, örnek aldıkları modellerle uyum sağlama çabasına girdiklerinde ciddi zorluklarla karşılaşabilirler. Bu sebeple, yaşanan çevrenin din algısı, yakın arkadaşların ve özdeşim kurulan figürlerin dine atfettiği değer, ergenlik dönemindeki dinî gelişimin seyrini büyük ölçüde şekillendirir. Örneğin, dindar bir ailede yetişip dine yüksek ilgi duyan bir genç, zamanla inançlarına ters düşen ya da açıkça karşı çıkan görüşlere sahip arkadaşlar edinebilir. Böyle bir süreç, gencin inançlarını sorgulamasına neden olurken, seküler bakış açısının baskın olduğu okullarda okuyan öğrenciler için akran ve ortam etkisi mevzuyu daha da karmaşıktırabilir. Hatta bazı

¹⁰⁹ Tirmizi, “Zühd”, 45.

¹¹⁰ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 183.

¹¹¹ Ercan Geçgin, *Ergenlik Dönemi Din Eğitiminde Sosyal Çevrenin Etkisi* (Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 2.

durumlarda arkadaş grupları, genci belirli dinî yasakları sorgulamaya veya onlara meydan okumaya teşvik ederek çok daha güçlü bir etki yaratabilir.¹¹²

Bu sosyal ve çevresel etkilerin yanı sıra, ergenlik dönemindeki dini gelişim bireyin bilişsel ve duygusal süreçleriyle de yakından ilişkilidir. Dini gelişim, bireylerin dinî inançlarını, değerlerini ve pratiklerini şekillendiren önemli bir süreçtir. Bu süreç, bireyin bilişsel gelişimi, benlik gelişimi ve kimlik kazanımıyla yakından ilişkilidir. Bireyin bilişsel yeteneklerinin gelişimi, dini inançları anlama, sorgulama ve içselleştirme süreçlerini etkilerken, benlik gelişimi ve kimlik kazanımı da bireyin dini kimlik ve değerlerini şekillendirir. Gençler, ergenlik sürecinde dini konuları detaylıca düşünebilmek için mecburi olan soyutlama yapma kabiliyetine ulaşır. Bazı kültürel farklılıklarla beraber yetişkinlik dönemiyle benzer bir dini yaşantı “dini uyanış ve gelişim” yaşları olarak kabul edilen 12-13 yaşlarında görülmeye başlar. Dini bilincin uyanışı yalnızca bilişsel gelişimle sınırlı olmamakla birlikte, tüm ruhi yapı ve işlevlerin katılımıyla ortaya çıkan bütüncül bir olgudur. Ergenler çevrelerinde yaşanan şeylere eskiye göre daha farklı ve daha duyarlı bakmaya başlar. İçine düştükleri derin kararsızlık ve şaşkınlık halinde, içgüdüsel olarak yaratıcıya yönelebilir. Sürecin kendine has sorunlarıyla boğuşan ergenler açısından dini inanç ve değerler önemli hale gelebildiği gibi tam tersi de olabilir.¹¹³

Eleştirel düşünce yetisine sahip ergenler, çocukluklarında itiraz etmeden öyle ya da böyle kabul ettikleri birçok konunun okuyup gördükleri ve yaşadıkları ile örtüşmediğini algıladıklarında önceden kabul ettikleri şeyleri tekrar gözden geçirirler. Kendilerini yaşamın sentezini eleştirel bir biçimde yapabilecek güçte ve yapmak mecburiyetinde hissettikleri için bundan sonra gerçeği deneyimlemeden kabul etmeyip her şeyi eleştiri süzgecinden geçirmek isterler.¹¹⁴ Bilişsel yeteneklerin gelişimi, ergenlerin bunu muhakkak kullanacakları anlamına da gelmez. Gençlerin, aileleriyle ve içinde yaşadıkları kültürel atmosferle veya daha dar anlamda yerleşim birimiyle (köy, kent), dâhil oldukları gruplar, topluluklar ve sosyal organizasyonlarla birlikte eleştirel düşünme becerilerini destekleyen faktörlere maruz kalması, entelektüel kapasitelerinin dini alan da dâhil olmak üzere her alanda kullanılmasını belirleyebilir.¹¹⁵ Dinin bireyin yaşamına yalnızca bilişsel düzeyde bir birikim katmasının ötesinde duygu dünyasında da etkilerinin olması beklenmektedir. Çünkü sadece bilmek insanı kötü veya zararlı olan davranışlardan alıkoymaya yetmez. Bununla birlikte onun duyuşsal

¹¹² Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 179.

¹¹³ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 168.

¹¹⁴ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 165.

¹¹⁵ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 169.

olarak da davranışları fark etmesi ve olumsuz yaklaşım ve hareketlerden uzak durmayı arzu etmesi gerekmektedir.¹¹⁶ Bu duygusal yön, ergenlik yıllarında kimlik arayışını da beraberinde getirir.

David Elkind, dini gelişim konusunda önemli çalışmaları olan bir araştırmacıdır. Elkind'e göre, ergenlik dönemi, soyut düşünme yeteneğinin gelişimiyle birlikte dinî gelişim için de önemli bir aşamadır. Bu dönemde gençler, anlam arayışı gibi birçok farklı ihtiyaçla karşılaşır. Bu dönem hayatın her alanında karşımıza çıktığı gibi din alanında da anlam arayışına dikkat çeker.¹¹⁷ Elkind'in perspektifine göre, ergenler hem yaşamın genelinde hem de din alanında anlam arayışı içerisindeyler. Ergenlik dönemi, gençlerin daha önce kabul ettikleri inançları sorgulamaya başladıkları bir dönemdir. Soyut düşünme yeteneğinin gelişmesiyle birlikte gençler, daha derin ve karmaşık sorular sormaya başlarlar ve kendi dinî inançlarını, değerlerini ve dünya görüşlerini şekillendirme ihtiyacı duyarlar. Elkind'in çalışmaları, ergenlerin dinî inançlarında meydana gelen değişimleri anlamak ve onlara rehberlik etmek açısından önemlidir. Ergen kendisine bir standartlar ve değerler organizasyonu geliştirinceye kadar, karar verebilmesinde ona yardım edecek, kararlı bir rehberden mahrumdur. Yaptığı seçimler, bireyin gelecekteki uyum ve mutluluğuyla bağlantılı olduğundan son derece önemlidir. Bir yetişkin olarak, demokratik bir toplumda bir vatandaş olarak yapacağı eylemler, ergenlik yıllarında geliştirdiği yaşam felsefesinin ürünleridir.¹¹⁸

Din, gençlerin ruhsal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılama konusunda önemli bir kaynak olabilir. İnançlar, gençlere anlam, huzur ve güven duyguları sağlayabilir. Ayrıca, dinî değerler gençlerin davranışlarını şekillendirebilir, ahlaki yönlendirmelerde bulunabilir ve toplumla olan ilişkilerinde rehberlik edebilir. Dinî duygular, gençlerin sorumluluk alabilme yeteneği, hoşgörü, sabır ve dayanıklılık gibi olgunluk özelliklerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Dini topluluklar ve uygulamalar, gençlere sosyal destek sağlayabilir ve toplumsal bağları güçlendirebilir. Gençlik dönemindeki bireyler, fizyolojik, ruhsal, duygusal, eğitim ve öğretim, edep ve ahlak, kültür ve alışkanlık açısından gelişim, değişim ve etkileşim sürecinde bulunurlar. Ancak, gençlik çağı, toplumun en duyarlı, dinamik ve yeniliklere açık kesimini oluştururken, aynı zamanda çok yönlü ve karmaşık sorunlarla da karşı karşıya kalır. Bu sorunların önemli bir bölümü dini konuları içermektedir. Din, insanlık tarihi boyunca sosyal

¹¹⁶ İbrahim Turan, "Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2013), 290.

¹¹⁷ Mehmet Su, "Piaget'in Bilişsel Gelişim Teorisinin Ergenlik Dönemi Dini Gelişim Üzerindeki Etkileri: Elkind'in Yaklaşımı", *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi* 13/1 (27 Haziran 2022), 64.

¹¹⁸ Ray C. Garrison - Karl C. Garrison, "Ergenliğin Anlamı ve Tarihsel Gelişimi", çev. Uğur Öner, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 16/1 (05 Eylül 2019), 97.

hayatın merkezinde yer almış ve insanın en temel konularından biri olmuştur. Dinin birey üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, inanç, manevi sıkıntı ve huzursuzluk gibi sorunlara çözüm sunabilen veya en azından bu problemleri asgari düzeye indirebilen bir öneme sahip olduğu görülecektir. Bu nedenle din eğitimi, dinin temel kaynaklarını kapsayan ve insanı konu alan bilim dallarıyla ilişkili olan bir disiplindir ve farklı mekân ve kurumlarda yaygın ve örgün bir şekilde ideal koşullarda gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir.¹¹⁹

Günümüz gençlerinin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlar karşısında dinin rolü, ergenlik dönemindeki dini gelişimin anlaşılması için önemlidir. Bu sorunlar arasında en önemlileri; inanç, ibadet, zamanı iyi değerlendirmeme, bağımlılık, iletişim, kimlik, cinsellik ve mahremiyet ile değerlerle ilgili problemlerdir. Bu problemler içinde en önemlisi ise inanç problemidir. Günümüzde gençlerin büyük kısmı inanç boşluğu içindedir. Keza inanç, bireyin mutlu ve huzurlu yaşam sürdürebilmesi açısından en önemli şarttır. İnancı zayıf olan gençlerin, kendisine, ailesine ve içinde yaşadığı topluma karşı pek çok sakıncalı davranış sergiledikleri gözlemlenmektedir.¹²⁰ 12-14 yaşlarından itibaren fizyolojik gelişim ve değişim içinde olan ergen, esasında en önemli değişimi zihinsel dünyasında yaşamaktadır. Ergenlikle beraber, çevresine ve kendisine karşı yabancılaşan, dünyaya bakışında yoğun farklılaşmaların yaşandığı bir durumda, bir taraftan kendini bir taraftan da çevresini yeniden keşfetmeye başlar. Ergenin kendini ve dünyayı yeniden keşfetme sürecinde başarıya ulaşabilmesi için dışarıdan desteğe ihtiyacı bulunmaktadır. Ergenlik sürecini bu bakımdan olumlu geçirme fırsatı bulan ergenlerin, yetişkinliğe daha iyi biçimde uyum sağlayacağı düşünülmektedir.¹²¹

Ergenliğin ilk yıllarında, gençlerde dini uygulamalara dahil olma, dine dair olan kurallara ve etik değerlere ayrı bir ilgi ve hassasiyet artışı görülebilir. Bu süreçte gençlerde, helal ve haram kavramlarına, günah ve sevap dengesine, camiye ve cemaate katılmaya daha fazla merak ve ilgi görülebilir. Ancak 14-18 yaş aralığında, ergenlerde dinsel kuşku, kararsızlık ve ikilemlerin yanı sıra cinsel dürtülerden kaynaklanan suçluluk ve günahkârlık duygusu gibi birçok dini çatışma da ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlara sebep olan faktörler arasında, bağımsızlık duygusunun uyanması, akılla ispatlanamayan şeyleri reddetme isteği, cinsel arzuların dini ahlak kurallarına aykırı olması, dindar bireylerin ve din görevlilerinin olumsuz tutumları gibi etmenler yer alabilir. Ergenlik sürecinin son evrelerine gelindiğinde, psikolojik

¹¹⁹ Salih Aybey, “Gençlik Dönemi Problemleri Karşısında Din Eğitimi”, *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/3 (31 Aralık 2022), 935.

¹²⁰ Hacı Mehmet Soysaldı, “Günümüz Gençlerinin İnanç Problemleri”, *Hz. Peygamber ve Gençlik Sorunları*, ed. Mehmet Bayyigit vd. (Konya: Palet Yayınları, 2019), 49.

¹²¹ Mehmet Bahçekapılı, “Din ve Ahlak Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Etkisi”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (Aralık 2011), 37.

ve dini nitelikli çatışmaların şiddeti azalır; yaşanan bunalım ve gerilimler kademeli olarak ortadan kalkar.¹²²

Bir araştırmanın verilerine göre ergenlerin %22'sinin “nadiren”, %20,4'ünün “bazen”, %6,2'sinin “sık sık” ve %2,6'sının “her zaman” dini konularda şüpheyeye düştükleri tespit edilmiştir.¹²³ 17-18 yaşlarına doğru gençlerde ortaya çıkan bu şüpheler yatışmaya başlamaktadır. Ergenlik döneminde ortaya çıkan şüpheler, çocukluk ve ergenlik yıllarında doyurucu bir din eğitimi almış gençlerin dinî duygularını daha berrak ve şuurlu şekilde yaşamalarına zemin hazırlayacaktır.¹²⁴

2.8. Ailede Din Eğitimi

Eğitimin nerelerde meydana geldiği sorusu akla ilk olarak aileyi getirir. Aile, hem ilk sosyalleşmenin gerçekleştiği, hem de ilk eğitimin alındığı alandır.¹²⁵ Aile kurumunun yapısı, üstlendiği görevleri ve işlevleri tarihsel süreç boyunca değişiklikler gösterse bile, yeni kuşakları biçimlendiren, koruyup eğiten ve yetiştiren temel kurum olma niteliğini korumaktadır.¹²⁶ Toplumlar kendilerini oluşturan ailelerden meydana gelmektedir. Güçlü toplumlar ancak güçlü ve düzenli aile yapılarından oluşur. Aileyi sağlam temellere oturtmak ve bir düzen vermek aynı zamanda topluma yön vermek demektir. Bu bağlamda insan sosyal bir varlık olarak uzun bir süreç ve emek sonucu hayata hazır hale gelir. Şüphesiz ki insan bu süreç boyunca en fazla desteği ve yardımı ailesinden alır.¹²⁷ Geleneksel geniş aile yapısından modern çekirdek aile modeline geçiş sürecinde, dini inanç ve davranışlarda da kayda değer farklılaşmalar meydana gelmiştir.¹²⁸ Toplumun temeli aile ve çocuğun doğduğu ilk sosyal alan olduğundan dolayı, bu evrede dini duygu ve inançların meydana gelmesinde ailenin önemi göz ardı edilemez.¹²⁹

Aile, yalnızca yeni kuşakların maddî ihtiyaçlarını karşılayan bir yapıya sahip değil; aynı zamanda bireyin ilk sevgi, güven ve aidiyet deneyimlerini kazandığı, karakterinin temellerinin atıldığı benzersiz bir sığınak olma özelliğine de sahiptir. İnsanın varoluştan gelen sığınma, güven ve bağlanma ihtiyacı önce ebeveyn ilişkilerinde yoğunlaşır. Ancak birey zorlayıcı

¹²² Hayati Hökelekli, *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2002), 267-281.

¹²³ Bahçekapılı, “Din ve Ahlak Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Etkisi”, 22.

¹²⁴ Gündüz, “Ergenlik Dönemi Din Eğitimi”, 17.

¹²⁵ Kızılabdullah, “Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din”, 43.

¹²⁶ Erdoğan Fırat, *Üniversite Öğrencilerinde Allah İnancı ve Din Duygusu* (Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 1977), 32.

¹²⁷ Gümrükçüoğlu, “3. Toplumsal Cinsiyet Adaleti Kongresi”, 56.

¹²⁸ Ali Akdoğan, “Geleneksel Geniş Aileden Modern Çekirdek Aileye Geçişte Dini Hayattaki Değişim”, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/3 (2002), 29.

¹²⁹ Gümrükçüoğlu, “3. Toplumsal Cinsiyet Adaleti Kongresi”, 56.

yaşam koşullarıyla karşılaştığında ebeveyn desteği ve diğer dünyevi kaynakların yetersizliğini hissederek çaresizlik ve umutsuzluk yaşar. Bu deneyim, dine sığınma ihtiyacını otaya çıkarır.¹³⁰ Çocuğun zihinsel, psikolojik ve ahlaki açıdan tutarlı ve dengeli bir kişilik inşa etmesinde dini inanç ve pratiklerin rolü göz ardı edilemez.¹³¹ Araştırmalar, bireyin yaşamının sonraki bölümünde sergilediği dindarlığın en temel belirleyicilerinden birinin, yetiştiği aile üyelerinin dine yönelik tutum ve davranışları ile aile ortamında sunulan din eğitiminin niteliği olduğunu ortaya koymaktadır.¹³² Bu ortamda ebeveynin yanı sıra diğer aile fertlerinin dinî tutum ve davranışları da önemli bir rol oynar.¹³³

Dinî ve ahlaki değerlerin kazandırılması ile kişinin din eğitiminde ailenin rolünü vurgulayan çok sayıda çalışma mevcuttur. Örneğin, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 2014 tarihli Türkiye'de Dinî Hayat Araştırması'nda "dinî bilginin kaynağı" sorusuna katılımcıların %91,8'i "ailem ve yakın çevrem" yanıtını vermiştir. Aynı çalışmada, "dinî bilginin gelişimini teşvik eden kurum/kişiler" sorusuna katılımcıların %81,8'i, birincil teşvik kaynağı olarak aile ve yakın çevreyi göstermiştir.¹³⁴ Bu veriler, ailenin din eğitimindeki merkezi ve belirleyici rolünü açıkça ortaya koymaktadır.

Ancak ailenin dinî eğitim üzerindeki rolü, aile yapısı, sosyo-kültürel düzey, eğitim seviyesi ve yaşadığı çevre gibi farklı değişkenlere bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Bu değişkenler, aile içi eğitimin amaçlarını, içeriğini ve yöntemlerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla aileden aileye gözlemlenen farklılıklar, bu yapısal ve sosyo-kültürel farklılıkların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.¹³⁵ Çocuklar için sağlam ve köklü değerlerin aile içinde kazanılabilmesi için, aileler dini değerler ve ahlaki erdemler üzerine kurulu geleneklerini sürdürmelidirler.¹³⁶ Ancak, geleneklerin zaman içinde değişime uğrayabilme ve kurucu değerinden uzaklaşabilme özelliği de dikkate alınmalıdır.¹³⁷

Ailenin din eğitimi sürecindeki önemi, özellikle din eğitimi üzerinde tartışılmaz bir etkiye sahiptir. Yapılan araştırmalar, bu etkinin lise öğrencilerinde daha yüksek seviyede olduğunu, yaş ilerledikçe ise azaldığını göstermektedir. Dahası ailelerin ergen dindarlığı üzerindeki

¹³⁰ Özdemir, *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*, 37.

¹³¹ Gümrükçüoğlu, "3. Toplumsal Cinsiyet Adaleti Kongresi", 40.

¹³² Mustafa Köylü, "Ailede Din Eğitimi", *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2012), 265.

¹³³ Özdemir, *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*, 41.

¹³⁴ Özdemir, *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*, 33.

¹³⁵ Kızılloluk, *Eğitimin Toplumsal Temelleri*, 70.

¹³⁶ Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi* (Boğaziçi Yayınları, 2012); Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi* (Akçağ, 1996), 240.

¹³⁷ Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, 241.

tesirinin, yetişkinlik dönemi dindarlığını dahi etkileyebildiği sonucuna varan araştırmalar mevcuttur. Ebeveynin dini inançlara verdiği önemin gençler tarafından anlaşılması, olumlu aile ortamı ve evdeki dinsel ortam, ergenlik dönemindeki dindarlığı belirleyen temel faktörler olarak ön plana çıkar.¹³⁸

Çocukların din eğitiminde ailenin rolü, dil, karakter ve sosyal davranış kuralları bağlamında da oldukça önemli bir yere sahiptir. Küçük yaşlarda dini kavramlarla tanışan çocuklar, daha erken bir dönemde din ile haşır neşir olmaktadır. Bu çocuklar, yetişkinlik dönemlerinde de dini konulara ilgi duymakta, sorular sormakta ve sorgulamaktadırlar. Bu durum ise onların daha güçlü bir dinî kimlik geliştirmelerine ve değerlerine bağlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır.¹³⁹ Aile ortamında uygulanan din eğitimi yaklaşımının, çocuğun ilerleyen yaşlarında ya dini değerlerden uzaklaşmasına ya da bu değerlere kalıcı bir bağlılık geliştirmesine yol açabilecek çift yönlü etkisi bulunduğu büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda asıl üzerinde durulması gereken konu, çocuğa sunulan din eğitiminin hangi yöntem ve prensipler doğrultusunda planlanıp uygulanması gerektiğidir.¹⁴⁰

Din eğitiminin zamanında başlatılması, çocukların duygusal dünyasında kalıcı bir etki oluşturur. Gelişim özellikleri gözetilerek verilen bu eğitim, sevgi, güven ve bağlanma duygularını pekiştirirken; saldırganlık, korku ve kaygı gibi olumsuz hisleri de azaltma ve bertaraf etmede önemli rol oynar.¹⁴¹ Çocukların manevi boşluk yaşamamaları, olumlu veya olumsuz duygularını kontrol edip yönetme becerileri kazanmaları ve sosyal çevrelerine sağlıklı bir biçimde uyum sağlamaları için din eğitiminin ileriki yaşlara ertelenmemesi ve süreç içinde aksatılmaması büyük önem taşımaktadır.¹⁴²

2.8.1. Gelişimsel özelliklere göre ailede din eğitimi

Eğitimde ve din eğitiminde başarılı olabilmek, öncelikle muhatap olunan kişinin gelişim özelliklerinin bilinmesine ve buna uygun davranılmasına bağlıdır.¹⁴³ Soyut kavramlar barındıran dinin çocuk açısından anlaşılması, yorumlanması ve uygulanması çocuğun gelişim özellikleri içinde oluşur. Bu, yetişkinlerin dindarlığından daha farklıdır. Dini hissin oluşması ve gelişmesinde çocuğun yaşı, gelişim seviyesi ve dini hayatın gelişmesi açısından

¹³⁸ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 176.

¹³⁹ Kızılabdullah, “Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din”, 44.

¹⁴⁰ Mehmet Emin Ay, *Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi* (Bursa: Sena Kitap, 2022), 15.

¹⁴¹ Halis Ayhan, *Eğitime Giriş ve İslamiyet'in Eğitime Getirdiği Değerler* (İstanbul: Damla Yayınevi, 1986), 294.

¹⁴² Geçgin, *Ergenlik Dönemi Din Eğitiminde Sosyal Çevrenin Etkisi*, 13.

¹⁴³ Özdemir, *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*, 36.

desteklenip desteklenmediği vb. faktörler önemlidir.¹⁴⁴ Bu çerçevede, çocuğun dini bilgileri nasıl öğrendiği ve gelişimsel özelliklerine göre nasıl yönlendirildiği önem kazanmaktadır.

Çocuk doğduğunda fitrat gereği olanlar hariç bir şey bilmediği için ya çevresindekileri taklit ederek ya da bilgi aktarımı yoluyla dini ve ahlaki konuları öğrenmektedir. Davranışlar daha ziyade taklit etme ve model alma ile öğrenilirken davranışın iyi mi kötü mü olduğu konusu bilginin aktarılmasıyla öğretilmektedir. Bu süreçte, her yaş grubu çocuğun gelişimsel özelliklerini dikkate alarak bilgi verilirken buna uygun şekilde göz önünde bulundurulması gereken hususlar bulunmaktadır.¹⁴⁵

Bireyin gelişimini etkileyen temel etkenlerden biri de kalıtım ve çevredir. Bu etkenler din eğitimi açısından da değerlendirilmelidir. Kalıtım bireyin genetik olarak anne ve babasından getirdiği özelliklerdir. Bu özellikler kişinin gelişim kapasitesini ve sınırlarını belirlemektedir. Çevre ise bireyin kalıtım yoluyla getirdiği özelliklerin gelişimine etki eden dış etkenlerdir. Din eğitimi de kalıtım ve çevre faktörleri ile ilişkilendirilerek değerlendirilmelidir. Özellikle aile, bireyin ilk çevresi olduğu için din eğitimi açısından kritik bir öneme sahiptir.¹⁴⁶

Gelişimin her merhalesi bir önceki merhaleye dayanır ve bir sonraki merhaleye hazırlık niteliğindedir. Dini gelişimde de kişinin her merhalede elde ettikleri bir önceki elde ettikleriyle ilişkilidir ve bir sonraki öğrenme için hazırlık mahiyetindedir. Bu prensip, aile içindeki din eğitiminin çocuğun dini motiflerle etkileşim sürecinin başlangıcından itibaren önemli olduğunu ve her dini öğrenmenin sonraki dini bilgiler için temel oluşturabileceğini göstermektedir. Özellikle de dini duygusal öğrenmeler, çocuğun ileriki yaşamında etki gösterebilir.¹⁴⁷ Dini duygu ve diğer duyguların gelişimindeki uyum hem başlangıçta hem de devamında süreklilik gösterir ve çocuğu yaşamı boyunca etkiler.¹⁴⁸

Gelişim, bireyin anne karnındaki varoluşundan yaşamının son aşamasına kadar bedensel, bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal boyutlarda sürekli ilerleyen ve farklılaşan bir süreçtir. Bu sürecin olgunlaşma ve öğrenme olmak üzere iki temel bileşeni vardır. Bir bireyin belirli bir alanda gelişim göstermesi için önce gerekli olgunluk düzeyine ulaşması, ardından da o alana ilişkin bilgi ve becerileri kazanabileceği öğrenme deneyimlerine erişmesi gerekir. Öğrenme deneyimlerinin zamanında ve uygun koşullarda sunulmaması, ne kadar yoğun bir eğitim verilirse verilsin, gelişimi olumsuz etkiler. Benzer şekilde, gerekli olgunluk sağlansa bile

¹⁴⁴ Özdemir, *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*, 40.

¹⁴⁵ Köylü, “Ailede Din Eğitimi”, 2012, 335-336.

¹⁴⁶ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2021, 167.

¹⁴⁷ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2021, 168.

¹⁴⁸ Cemil Oruç, “Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 10/3 (2010), 78.

uygun öğretim fırsatları sunulmazsa, arzu edilen beceri edinilemez. Bu nedenle sağlıklı bir gelişim ancak olgunlaşma ve öğrenmenin birlikte gerçekleşmesiyle mümkün olur. Etkili bir eğitimin temeli ise bireyin yaş ve gelişim özelliklerinin gözlemlenmesi ile doğru beceri ve yaşantıların, en uygun zaman ve koşullarda sunulduğu planlı eğitim ortamlarının oluşturulmasına dayanmaktadır.¹⁴⁹ Bu gelişimsel çerçeve içinde, bazı dönemlerin diğerlerinden daha kritik olduğu görülmektedir. Her gelişim dönemi din eğitimi açısından kendi içinde önem taşımaktadır.

Çocukların ilk yıllarındaki hızlı gelişim, beyin gelişimi ve sinir sistemi oluşumu gibi biyolojik faktörlerle birlikte çevresel faktörlerin etkisiyle de gerçekleşir. Bu nedenle, çocukların ilk yıllarında doğru ve sağlıklı bir çevrede bulunmaları, onların gelişimi için oldukça önemlidir. Öğrenmenin en hızlı olduğu dönemler de yine ilk dönemlerdir. Bu dönemde edinilen beceri ve bilgiler, daha sonraki öğrenmelerin temelini oluşturur. Bu nedenle, ebeveynlerin çocukların bu dönemlerindeki öğrenmelerine önem vermeleri ve onları doğru yönlendirmeleri gerekmektedir. Gelişimle ilgili birçok ilke vardır. Ancak bu ilkeleri aile içi eğitim ve din eğitimi açısından bakarak değerlendirebiliriz. Çocuklar doğdukları andan itibaren kalıtsal özellikleri ile birlikte çevreleriyle etkileşim halindedirler. Bu etkileşimde duyu organlarının algılama ve alma güçleri önemlidir. Gelişim bütünsel olduğundan fiziksel, zihinsel, ahlaki ve duygusal gelişimler birbirlerini etkilerler ve her türlü eğitim ve din eğitimi açısından önemlidirler. Din eğitimi açısından, örneğin bir bireyin fiziksel gelişimindeki aksaklık, kader inancı gibi konularda etkilenebilir. Zihinsel, duygusal ve ahlaki gelişimler de dini gelişim üzerinde doğrudan etkiye sahip olabilirler.¹⁵⁰

Din eğitimi açısından, bireyin iyi bir dini gelişim göstermesi için kritik dönemler önem taşır. Ergenlik çağı, bireyin kişiliğini kazandığı bir süreç olduğu için din eğitimi açısından kritik bir eşik noktasıdır.¹⁵¹ Bu dönem, bireyin dinî bilgi ve anlayışının derinleşmesi, dinî değerleri benimsemesi ve pratiğe dökmesi için önemli bir fırsat sunar. Çünkü her dönemde, bazı gelişim görevleri yerine getirilmezse, gelişim açısından sorunlar yaşanabilir. Örneğin, bir dönemde kazanılması gereken bir beceri ya da özellik, o dönemde kaçınıldığı takdirde diğer dönemlerde kazanılacak özelliklerin kazanımını da engelleyebilir. Dinle ilgili temel bilişsel ve duyuşsal tutumların kazanımı ile din dilinin gelişimi, çocuğun yaşamı anlama çabaları aile ortamında başlar. Aileler bu kritik dönemlerde hatalı değerlendirmeler yapmaktan

¹⁴⁹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (Ankara: Gazi Kitabevi, 1997), 11-12.

¹⁵⁰ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2021, 169.

¹⁵¹ Geçgin, *Ergenlik Dönemi Din Eğitiminde Sosyal Çevrenin Etkisi*, 5.

kaçınmazlarsa sonraki dini gelişim süreçlerinde olumsuz etkiler altında kalabileceğini unutmamalıdır.¹⁵²

Gelişim alanları arasındaki etkileşim, özellikle zihinsel, duygusal ve ahlaki boyutlarda din eğitime doğrudan yansımaktadır. Zihinsel gelişim, dini kavramların anlaşılması ve yorumlanmasında önemli bir role sahiptir. Özellikle, mantık yürütme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi zihinsel süreçlerin gelişmesi, din konularının daha derinlemesine anlaşılmasına ve sorgulanmasına yardımcı olacaktır. Duygusal gelişim ise, dinin insan hayatındaki rolüne ve anlamına ilişkin duygusal bağların kurulmasında önemli bir rol oynar. Dini inançlar ve uygulamalar, bireyin duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilir ve hayatına anlam katabilir. Ahlaki gelişim de, dinin temel ilkelerine uygun davranışlar sergilemek açısından oldukça önemlidir. Din, insanlara doğru ve yanlış ayırt etmeleri için bir çerçeve sunar ve ahlaki değerlerin gelişmesine yardımcı olur.

Çocukların farklı öğrenme stilleri, ilgi alanları, yetenekleri ve kişilik özellikleri gibi faktörler gelişim farklılıklarına neden olabilir. Bu nedenle, din eğitimi de her çocuğa özgü bir yaklaşım gerektirmektedir. Bireyler arasında farklı gelişim durumlarının gerçekleşmesi olağan görülmelidir. Dini davranışları benimseme aşamasında da bu durum ortaya çıkabilir. Bazı bireyler dini hususları daha kolay ve çabuk öğrenmeye başlayabilir, bazıları ise geri kalabilir.¹⁵³ Ebeveynlerin, çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, onların öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir din eğitimi sunmaları önemlidir. Çocukların bireysel özelliklerine uygun din eğitimi yaklaşımlarının önemine değinildikten sonra, bu eğitimin etkili olabilmesi için özellikle erken çocukluk dönemindeki gelişimsel hassasiyetlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği unutulmamalıdır.

Günümüz gençleri, annelerin de iş hayatına katılmasıyla ebeveyn-çocuk etkileşiminin zayıfladığı bir ortamda büyümektedir; bu da gençlerin erken gelişim döneminden itibaren ihtiyaç duydukları ilgi ve desteğin yetersiz kalmasına yol açmaktadır.¹⁵⁴ Son yıllarda ülkemizde hızlanan toplumsal dönüşüm, aile içindeki kadının statüsü ile annelik rolünü etkilemiş ve geleneksel Türk annesi imajını da dönüştürmüştür. Bu süreç, kadını daha bağımsız kılarak ilgi alanlarını genişletmiş bir birey olarak öne çıkarmıştır. Mevcut

¹⁵² Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2021, 168.

¹⁵³ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2021, 169.

¹⁵⁴ Haluk Yavuzer, *Gençleri Anlamak* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2019), 15.

gözlemler, bu dönüşümün devam edeceğine işaret etmektedir; zira toplumun en tutucu kesimleri dahi bu değişimden etkilenmektedir.¹⁵⁵

Aile kurumunda yaşanan dönüşüm, ailenin eğitsel sorumluluğunu yerine getirmesini zorlaştırmaktadır. Sanayi toplumuyla beraber çekirdek aile yapısına geçiş ve kadının çalışma saatlerindeki artış, çocukların aile içi eğitim olanaklarını sınırlandırmıştır. Geleneksel ailede eğitim ve din eğitimi büyük oranda evde sunulurken, günümüzde bu sorumluluk erken yaşlardan itibaren sıkça farklı kurum ve kuruluşlara devredilmektedir. Bu durum da çocukların anneden alabilecekleri sevgi, şefkat ve benzeri temel değerlerden mahrum olarak yetişmesine yol açmaktadır.¹⁵⁶

Ailenin oluşumu ve işleyişi toplumların kendi yapılarıyla yakından alakalı olduğu için, değişimin hızlı ilerlediği toplumlarda aileler daha hızlı bir dönüşüm yaşayacak, dönüşümün daha yavaş olduğu toplumlarda ise dönüşüm daha yavaş olacaktır. Geleneksel olarak tanımlayabileceğimiz toplumlarda dönüşüm çok yavaş hatta yok denecek kadar az olduğu için, dönüşüm olarak görünen bazı gelişmeler doğal süreci içerisinde oluşan rutin gelişmelerdir. Bu toplumlarda bulunan ailelerin dönüşümü de, içinde oldukları sosyal ortamla yakından alakalıdır. Ancak geleneksel olarak tanımlanan toplumlarda ortaya çıkan kültürel, sosyal dini, ekonomik vb. alanlardaki hareketlilikler öyle ya da böyle aileler üzerinde de etki göstererek ailelerde bir değişim işareti meydana çıkaracaktır. Bu dönüşüm bazen toplumun içinden, bazen toplumun dışından, bazen de hem içerden hem de dışardan gelebilir. Bazen de aile üyelerinden herhangi birinin dış çevrelerle ilişki halinde olması, o ailede hatta o çevrede dönüşüm meydana getirebilir.¹⁵⁷

Çağdaş din eğitimi, modern koşullarda yaşayan bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini doğru biçimde analiz etmeli; bu gereksinimleri karşılayarak onların sorunlarının çözümüne katkı sunabilmelidir. Bu görevi ifa etmek için din eğitiminin kuramsal yönleri geliştirilmeli ve bu kuramın uygulamadaki yansımaları yeniden gözden geçirilmelidir. Bu süreçte din eğitimi, mevcut şartları dikkate alarak amaçlarını tekrar gözden geçirip bu amaçlar doğrultusunda önceliklerini net biçimde belirlemelidir.¹⁵⁸ Bu nedenle, ergenlikteki değer çatışmalarını sağlıklı bir şekilde aşabilmeleri ve gelecekte güçlü aileler kurabilmeleri için, ailelerin mutluluk, sevgi ve tutarlı iletişim temelinde sağlam bir dayanma gücü oluşturması önem taşır.

¹⁵⁵ Abdurrahman Dodurgalı, *Ailede Çocuğun Din Eğitimi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1998), 79.

¹⁵⁶ Özdemir, *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*, 30.

¹⁵⁷ Akdoğan, “Geleneksel Geniş Aileden Modern Çekirdek Aileye Geçişte Dini Hayattaki Değişim”, 41-42.

¹⁵⁸ Ayşe Taşkıran, *Ailede Din Eğitimi (Kahramanmaraş Örneği)* (Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 1.

2.8.2. Dinî değer aktarımında model olarak aile

İslam’a göre aile hem kişinin huzur bulduğu ortam, hem neslin devamı için vesile, hem de kişiyi dine göre günah sayılan kötülüklerden alıkoyan bir vasıta¹⁵⁹. Bu bağlamda aile-din ilişkisini ele alan araştırmacılar, bu iki kurumun birbirine sıkı biçimde bağlı olduğu noktasında hemfikirdir. Aile ortamında alınan din eğitiminin çocuğu derinden etkilemesinin temel sebebi, ailenin dinî değerler ve ilişkiler bakımından rol model olarak işlev görmesidir.¹⁶⁰ Çocuğun dinî kimliği, içinde bulunduğu ortamın dinî atmosferine ve bireysel yeteneklerine göre aşama aşama gelişerek olgunlaşır ve zamanla kişiliğinin ayrılmaz bir parçası haline gelir.

Ancak, bu öğrenme süreci, davranışın çocuğu uyarması şartına bağlıdır. Ebeveynlerin veya yakın kişilerin bilmesi gereken, çocuğun öğrenme sürecinde davranışın varlığı değil, davranışın çocuk tarafından algılanışı ve anlamlandırılışıdır. Aile içinde sürekli tekrarlanan bir davranış, çocuk için uyarıcı bir özellik taşımadığından beklenen etkiyi gerçekleştiremeyebilir. Ayrıca, olumlu etki yapması gereken bir dini davranış, çocuğun bir ihtiyacını karşılamak yerine, ihtiyaçlarını engellediği durumlarda olumsuz bir etki ve öğrenme de oluşturabilir.¹⁶¹

Aile, çocukların sosyal rolleri öğrendiği temel ortamdır. Bu öğrenme süreci, çocukların taklit ve özdeşim yoluyla gerçekleştirdiği bilinmektedir.¹⁶² Taklit, çocuğun çevresindeki insanların davranışlarını benzeterek taklit etmeye çalışmasıdır. Özdeşim ise, taklit edilen davranışları kendi davranışları haline getirmesi anlamına gelmektedir. Yani çocuk, taklit ettiği davranışları kendine özgü bir şekilde benimseyerek, kendi davranışı haline getirir.¹⁶³

Araştırmacılar, taklidi, birinin yaptığı işi aynen yapma anlamına gelenden ayırmaktadırlar. Çocuklar hiçbir zaman bir başkasının yaptıklarını aynen tekrarlayarak öğrenmezler. Bunun yerine, karşısındakinin davranışını algılayıp anladıktan ve anlamlandırdıktan sonra, kendi benzersiz şekilde benimserler. Taklidin anlık bir mesele olduğu ve çocukların seçmeci bir yaklaşımda bulunarak, kendi işine yarayanları seçtiği belirtilmektedir. Bu süreçte çocuklar, kendi benzersiz yollarını keşfeder ve taklit edilen davranışları kendi davranışları haline getirirler.¹⁶⁴

¹⁵⁹ Mehmet Âkif İnan, “Aile”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (27 Haziran 2025).

¹⁶⁰ Mustafa Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1991), 75-76; Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi* (Ankara: Boğaziçi Yayınları, 1983), 155-156.

¹⁶¹ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2021, 173-174.

¹⁶² Atalay Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı* (İnkılap Kitabevi, 2023), 62-64.

¹⁶³ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2021, 172.

¹⁶⁴ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2021, 172-173.

Bireyin kişilik gelişiminde, rollerin taklit ve özdeşim yoluyla öğrenilmesi önemlidir. Rol öğrenimi, genellikle büyükleri taklit ederek gerçekleşir. Ancak, taklit eden kişi pasif bir konumda değildir. Taklit ettiği davranışın, kendi ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir. Taklit eden kişi, öğrenme sürecinde taklit ettiği davranışı kendi davranışı haline getirir ve kendisini gözlemler. Eğer yaptığı davranıştan memnun kalırsa, bu davranışı pekiştirir. Taklit yoluyla öğrenmede, öğrenen kişinin ihtiyaçları kadar, taklit ettiği davranışın sonucunda aldığı tepkiler de etkili olmaktadır.¹⁶⁵

İbn-i Haldun'a göre taklit, öğrenme sürecinde değerlerin yeniden üretilmesinde yaratıcı bir işlev görmektedir. Taklit, hem doğal hem de genel bir yetenek olarak kabul edilir. Çocuklar ebeveynlerini, öğrenciler ise öğretmenlerini taklit ederler. Bu süreç, bireyin giderek seçici ve ayırt edici bir alışkanlık geliştirmesini sağlar. Sonuç olarak, bu alışkanlığa ulaşan birey, değerleri yeniden üretebilecek bir olgunluğa erişmiş olur.¹⁶⁶

Çocuk, anne ve babasının namaz kılma biçimini, dua etme usullerini ve oruç tutuşunu gözlemler. Bu görsel ve işitsel deneyim, onun farkında olmadan kabulüne yol açar. Böylece dinî yaşantısı taklit etmeyle başlar. Taklitle başlayan bu dinî süreçler, çocuğun içinde bulunduğu dinî atmosfer ve bireysel yeteneklerine bağlı olarak zamanla olgunlaşıp kalıcı bir dinî pratik hâline dönüşür.¹⁶⁷ Diğer yandan, ebeveynler yalnızca ibadetlerini sürdürmekle kalmayıp aynı zamanda doğru davranış ve güzel ahlakla da çocuklarına örnek olmalıdır. Çünkü sadece ibadet odaklı, ahlaki değerlerle desteklenmeyen bir dinî yaşam, hem anlamından uzaklaşır hem de çocuklar için etkili bir rol model oluşturamaz.¹⁶⁸ Psikolog Erik Erikson'a göre, çocuklar diğer insanlara karşı güven veya güvensizliği, bağımlılık veya bağımsızlığı, sorumluluk veya sorumsuzluğu aile bireylerini gözlemleyerek ve onları model alarak öğrenirler.¹⁶⁹

Çocuk, gelişimin belli bir aşamasında “Ben kimim?” ve “Kime benzemeliyim?” sorularını sorarak kimliğini toplumsal bir boyutta inşa etme arayışına girmektedir. Bu arayış sürecinde genç, kimliğini, bağlanacağı inanç ve değerleri belirlemeye çalışırken çevresinde “Onun gibi olmak istiyorum” diyebileceği rol modelleri bulmaya çaba göstermektedir.¹⁷⁰ Kimlik arayışı

¹⁶⁵ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012), 173.

¹⁶⁶ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 50.

¹⁶⁷ Kerim Yavuz, *Çocuk ve Din* (İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 1994), 131-134.

¹⁶⁸ Suat Cebeci, *Öğretmen ve Öğrenme Süreçlerinde Dinî İletişim* (İstanbul: İz Yayıncılık, 2003), 108; Süleyman Gümrükçüoğlu, *Kur'an'da İletişim Dili* (İstanbul: Etkileşim Yayınları, 2014), 59-60; Süleyman Gümrükçüoğlu, “Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü”, 3. *Toplumsal Cinsiyet Adaleti Kongresi*, 2017, 54.

¹⁶⁹ Erik H. Erikson, *Childhood and Society* (New York, 1963), 247-274; Köylü, “Ailede Din Eğitimi”, 2014, 330.

¹⁷⁰ Haluk Yavuzer, *Çocuk ve Suç* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1982), 181.

sürecindeki genç, bir yandan ideal gördüğü modeli örnek almaya çalışırken, diğer yandan özgün kişiliğini oluşturabilmek için çevresinden ayrışma çabasına girer.¹⁷¹ Sonuç olarak, genç kişiliğini oluştururken hem benimsediği modellere öykünme hem de onlardan ayrışma süreçlerini eşzamanlı olarak işletir.¹⁷²

Her model, aynı derecede etkili olmayabilir. Etkili olabilmesi için bir modelin belli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler arasında güç, ihtiyaçları karşılama, algılanan benzerlik, sevgi ve takdir edilme yer almaktadır. Güç, arzu edilen kaynakları kontrol etme ve diğerleri üzerinde etkili olma yeteneği olarak tanımlanır.¹⁷³ Yapılan çalışmalar, çocukların göreceli olarak daha güçlü yetişkinleri taklit etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ayrıca ihtiyaçların karşılanması da model almadaki önemli bir faktördür. Bu nedenle, sıcak, ödüllendirici ve şefkatli modeller, soğuk ve cezalandırıcı modellere göre daha fazla taklit edilir.¹⁷⁴

Algılanan benzerlik de, model almadaki önemli bir etkidir. Erkek çocuklar, diğer erkek çocuklar ve yetişkin erkekleri; kızlar diğer kızları ve kadınları; güçlü ve atletik çocuklar, güçlü ve atletik kişileri; sakin ve çekingen çocuklar da kendileri gibi sakin ve çekingen kişileri taklit etme eğilimindedir. Taklit etmedeki en önemli faktörlerden biri de sevgi ve takdir edilme duygusudur. Özellikle çocuklar, sevdikleri yetişkinleri taklit etme eğilimindedirler.¹⁷⁵ Eğer bir davranış, çocuğun sevgi bağı ile bağlandığı bir kişi tarafından yapılıyorsa, öğrenme sürecinde etkili olma şansı daha yüksektir. Aynı şekilde, aile içinde genellikle sevilen ve övülen kişilerin davranışları da öğrenme sürecinde etkili olabilir. Ancak çocuğun sevgi bağı kurmadığı veya tersine bir yaklaşım benimsediği kişiler ile aile içinde sevilmeyen ve sürekli eleştirilen kişiler, ne kadar yoğun veya sık olursa olsun, dini davranışları öğrenme konusunda daha az etkili olma şansına sahiptirler. Özellikle geçimsiz ailelerde, geçimsizlik sebebi olan veya olarak gösterilen kişiler örnek alınmamalıdır.¹⁷⁶

Aile üyeleri, çocuğun fiziksel ve zihinsel özelliklerini göz önünde bulundurmalı, psikolojik ve pedagojik ilkeler doğrultusunda din eğitimi sunarak bu süreçte örnek bir rol üstlenmelidir.¹⁷⁷ Dinî yaşantının sürdürüldüğü ailelerde, çocukların dinî duyarlılıklarının daha erken gelişmeye

¹⁷¹ Mehmet Akif Kılavuz, “Anne-Baba Örnek Davranışlarının Çocukların ve Ergenlerin Dinî Kişiliğinin Oluşumuna Etkileri”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/2 (2005), 42-43.

¹⁷² Hayati Tetik, “Anne Baba Tutumları ve Ailede Çocuğun Dini Gelişimi”, *Universal Journal of Theology* 5/2 (31 Aralık 2020), 138.

¹⁷³ Hüseyin Peker, “Din ve Ahlak Eğitimi Psikolojik ve Metodik Esaslar”, *Samsun: Aksi Seda Matbaası*, (1998), 49.

¹⁷⁴ Köylü, “Ailede Din Eğitimi”, 2014, 330.

¹⁷⁵ Köylü, “Ailede Din Eğitimi”, 2014, 330.

¹⁷⁶ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 2012, 174.

¹⁷⁷ Köylü, “Ailede Din Eğitimi”, 2012, 320.

başladığı ve ebeveynin dinî tutumu ile davranışlarının çocukları tarafından model alındığı gözlemlenmiştir.¹⁷⁸ Toplumun sosyal, ahlâkî ve dinî değerleri içselleştirmesinde, çocukların kendi dışındakilerin örnek davranışları üzerinden kişilik geliştirmelerinin önemi büyüktür. Nitekim İbn Sînâ (öl. 930/1037) ve Gazâlî (öl. 505/1111) gibi âlimlerin de öğrenmenin, başkalarının model alınması yoluyla gerçekleştiğine dikkat çektiklerini görmekteyiz.¹⁷⁹

Dinî iletişimde etkinlik sağlamanın ilk koşulu, ebeveynin önce kendi yaşamlarıyla çocuklarına rol model olmasıdır. Zira çocuklar, küçük yaşta kendilerine tavsiye edilen davranışları büyüklerin uygulamadığını gördüklerinde, kendilerine aktarılan dinî öğretilerin değerini kavrayamazlar.¹⁸⁰ Çocuklar genellikle, söz yerine davranışların etkisinde kalırlar. Büyüklerin söyledikleriyle yaptıkları arasındaki uyumsuzluk, çocuklarda hangi davranışın doğru veya yanlış olduğu konusunda kesin bir fikir oluşmamasına neden olur. Ayrıca bu durum, çocukların büyüklerine olan güvenini de sarsar.¹⁸¹ “Hal dili” ile “kâl dili” tutarlı olan yani eylem ve söylem birliği olan anne baba, ergen için en güvenilir rehber konumundadır.¹⁸² Aile içinde çocuklara ideal davranış kalıpları öğreten, fakat kendileri bu kalıplara bağlı kalmayan ebeveynler, er ya da geç çocukların bu tutarsızlığı fark edip geçmişteki söz ve eylemler arasında bağlantı kurduklarını göreceklardır. Çocuklar, güncel öğretilerimizi öncekilerle ve gördükleriyle karşılaştırarak kendi bakış açılarını oluşturabilir ve belki de büyüklerin hatalı olduğu yargısına varabileceklerdir.¹⁸³

Kur’ân, tarihte yer almış toplumlardan verdiği örneklerle müminleri uyarmanın yanı sıra iman edenlerin inanç, ibadet ve ahlak açısından eğitilmeleri amacıyla “üsve-i hasene” kavramına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda Hz. İbrahim’i (Mümtehine 60/4, 6) ve Hz. Muhammed’i (Ahzab 33/21) rol model olarak sunar. Bu yaklaşım, Kur’ân’ın örnek olma konusundaki titizliğini gösterirken, ebeveyn-çocuk münasebetinde de temel bir belirleyici niteliğindedir. Örneğin Tâhâ suresi 20/132’de geçen “*Aile fertlerine namazı emret, kendin de bunda kararlı*

¹⁷⁸ Mustafa Köylü - M. Akif Kılavuz (ed.), “Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”, *Gelişimsel Basamaklarına Göre Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2011), 55-56.

¹⁷⁹ H. Mahmut Çamdibi, *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazalî* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1993), 15; Abdurrahman Dodurgalı, *İbn Sina Felsefesinde Eğitim* (İstanbul: Marmara Üniv. İlahiyat Yayınları, 1995), 181.

¹⁸⁰ Halil Apaydın, “Aile İçi İletişimin Çocuğun Dinsel Gelişimine Etkisi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/12-13 (2001), 333.

¹⁸¹ Peker, “Din ve Ahlak Eğitimi Psikolojik ve Metodik Esaslar”, 52.

¹⁸² Hürrem Irmak, “Çocuklarda Din ve Ahlak Eğitimi: Ailenin En Önemli Görevi Rol Model Olmak” (20 Ağustos 2021).

¹⁸³ Beyza Bilgin, *İslam ve Çocuk* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1991), 75.

ol ...”¹⁸⁴ ifadesi, öğütlenen bir davranışın önce aile reisi veya ebeveyn tarafından sergilenmesi gerektiğini işaret etmektedir.¹⁸⁵

Hız. Peygamber (sav) “*Farz namazlar dışındaki namazların en faziletlisi evlerinizde kılınandır*”,¹⁸⁶ “*Namazlarınızın bazılarını evlerinizde kılınız ve oraları kabirlere çevirmeyiniz*”¹⁸⁷ şeklindeki öğütlerinin temelinde, ev halkına ve topluma örnek olma bilinci yatar. Yani, bir yandan evde namaz kılarak aile üyelerine örnek olmak; diğer yandan camide cemaatle kılarak geniş bir toplum kesimine iyi bir model sunmanın önemine işaret etmektedir.¹⁸⁸ Böylece ibadet, hem ailenin hem de toplumun ruhsal dirliğini güçlendiren bir işlev kazanmaktadır.

2.9. Dijital Medyanın Ergen Bireylerin Dini Gelişimine Etkisi

Ergenlik döneminin gelişim basamaklarından biri de dini gelişimdir. Bu süreçte ergenler, dini ihtiyaçlarını karşılamak ve dini bir kimlik oluşturmak amacıyla dini ritüelleri, değerleri ve inançları sorgulama ve anlamlandırma çabası içindedir. Tıpkı diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, din alanında da merak ettikleri ve araştırdıkları konular bulunmaktadır.¹⁸⁹

Bireyin eğitimi özellikle erken çocukluk döneminde aile ve yakın çevre desteğiyle şekillenmektedir. Sosyal bir varlık olmasıyla bireyin, hayata hazırlık süreci uzun bir zaman ve emek gerektirir.¹⁹⁰ Çocuğun eğitiminde ve bilhassa din eğitiminde, ilk altı yıl içinde ebeveyn ile diğer aile bireylerinin rolü birinci derecede belirleyicidir. Altı yaş sonrasında ise öğretmenlerin, akranların ve daha geniş sosyal çevrenin etkisi giderek ön plana çıkmaktadır. Günümüzde pek çok çocuğun bebeklikten itibaren dijital araçlarla tanışması sebebiyle, okul öncesi dönemde sanal ortamların da eğitsel süreç üzerindeki etkisinin arttığı görülmektedir. Bu değişimler, aile fertleri ve eğitimden sorumlu diğer kişilerin yükünü ağırlaştırmaktadır.¹⁹¹ Dolayısıyla, bireyin erken yaşlardan itibaren maruz kaldığı çevresel ve dijital etkiler, yalnızca bilişsel değil, dini ve ahlaki gelişimi de doğrudan etkilemektedir.

Bu bağlamda teknolojik gelişmelerin en dikkat çekici yönlerinden biri, internetin bireylerin günlük yaşamına etkisidir. İnternet, medyanın yeni bir kültür alanı olarak öne çıkmaktadır.

¹⁸⁴ Kur'an Yolu, 27 Haziran 2025, et-Taha 20/132.

¹⁸⁵ Gümrükçüoğlu, “Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü”, 54.

¹⁸⁶ Tirmizi, “Salat”, 331.

¹⁸⁷ Buhari, “Salat”, 52; Ebu Davud, “Salat”, 205.

¹⁸⁸ Gümrükçüoğlu, “Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü”, 54.

¹⁸⁹ İbrahim Gürses - Esra İrk, “İnternet Kullanımı ve Ergenlerin Dini Gelişimleri Üzerine Bir Araştırma”, *Uludağ Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi* 27/1 (Ağustos 2018), 109-135.

¹⁹⁰ Gümrükçüoğlu, “Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü”, 57.

¹⁹¹ Özdemir, *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*, 67.

Tıpkı diğer teknolojik araçlarda olduğu gibi, aileler açısından da çocuklar ve gençler internet aracılığıyla hem birer hedef hem de birer kullanıcı konumundadır. İnternet üzerinden oluşturulan sanal ortam, özellikle çocuk ve gençlere, fantastik ve kurgusal deneyimler yaşama imkânı sağlayan yeni ve etkili iletişim yolları sunmaktadır. Bu yollar, gençlerle sanal dünya arasında bir köprü kurmakta ve sonuç olarak gençler, ebeveynlerinin hayal gücünü aşan sayıda kültürel uyarıcıya maruz kalmaktadır. Ortaya çıkan bu karmaşık ortam, çocuk ve gençlerin toplumsallaşma süreçlerini biçimlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda onların yaşamı algılama biçimlerinde, ebeveyn ve diğer yetişkinlerle olan ilişkilerinde ve genel değer yargılarında önemli değişimlere yol açmaktadır.¹⁹²

Günümüzde, gençleri ve yetişkinleri olumsuz yönde etkileyen birçok çevre faktörü bulunmaktadır. Bu faktörler arasında, kitle iletişim araçları olarak adlandırılan yazılı ve sözlü basın, sinema, tiyatro, radyo, bilgisayar, internet gibi teknolojik araçlar önemli bir yer tutmaktadır. Doğru ve yerinde kullanıldıklarında, bu araçların faydaları tartışılmaz olsa da, özellikle televizyon ve internet gibi yaygın kullanılan araçların, dini ve ahlaki tutum ve davranışlar açısından olumsuz etkileri olduğu da gözlenmektedir. Televizyon, özellikle çocukların dini ve ahlaki gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Televizyon karşısında geçirilen zamanın, aktif olarak insan hayatının yaklaşık % 25'ine tekabül ettiği görülmektedir. Bu da insanların yaşamındaki diğer etkinliklerden daha fazla zaman harcadığı anlamına gelmektedir.¹⁹³

Günümüzde ergenlerin en fazla zaman geçirdiği dijital ortamlar ve sosyal medya, geleneksel medya araçlarının olumsuz etkileri kadar, dini ve ahlaki gelişim üzerinde etkiler yaratmaktadır. Gençlerle gerçekleştirilen bir araştırma, gençlerin sosyal medyayı kullanırken zaman kaybı yaşadıklarının farkında oldukları, bu durumun gençler tarafından çok da önemsenmediğini tespit etmiştir.¹⁹⁴ Dijital medya, yalnızca toplumsal davranış kalıplarını değil, bireyin dini düşünce ve algısını da önemli ölçüde şekillendirmektedir. İnanç, ahlak ve değerler gibi bireysel ve toplumsal anlam dünyasının temel bileşenleri, sosyal medyanın sunduğu içerikler ve yönlendirmeler aracılığıyla yeniden tanımlanmakta ve inşa edilmektedir. Sosyal medyanın bu dönüştürücü etkisi, yalnızca değer aktarım süreçlerini değil, aynı zamanda bireylerin dünyayı algılama biçimlerini de şekillendirmektedir. Bu etki; çocuklar, ergenler ve yetişkinler dahil olmak üzere her yaş grubundan bireyin yaşam tasavvurunu

¹⁹² Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 231.

¹⁹³ Mustafa Köylü (ed.), *Din Eğitimi* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2014), 339.

¹⁹⁴ Sümeyra Arıcan - Handan Yalvaç Arıcı, "Sosyal Medyanın Gençlerin Din Algısına Etkileri", *Pamukkale Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi* 8/2 (2021), 1095.

doğrudan etkilemekte, bireysel ve toplumsal anlam dünyasında dönüşümlere yol açmaktadır.¹⁹⁵

Dijital dünyadan en çok etkilenen gruplardan biri ergenlerdir. Ergenlik dönemi, bireyin kendi değerleri, inançları, ilgi alanları ve hedefleri hakkında daha fazla farkındalık geliştirdiği bir dönemdir. Bu süreçte, ergenler kendilerini ifade etme ve toplumda kabul görmeyi isteme gibi sosyal ihtiyaçlarını da deneyimlemektedirler.¹⁹⁶ Günümüz ergenleri, hızlı ve anlık tatmin beklentisiyle şekillenen bir çağda büyümektedir. Sanal dünya ile gerçek dünya arasındaki sınırların berraklığını kaybettiği bir ortamda yaşamaktadırlar.¹⁹⁷ Bu ortamda ergenlerin dijital içeriklere erişimi kolaylaşmakta, fakat bu içeriklerin niteliği çoğu zaman dini gelişim açısından sorgulanmaya açık olmaktadır.

Ergenler tarafından sosyal medya uygulamaları yoğun biçimde kullanılmakta; bu platformlar aracılığıyla her türlü içeriğe kolaylıkla erişilebilmektedir. Sosyal medyanın açık erişimli ve denetimsiz yapısı, kullanıcıların içerikleri dinî ve ahlaki ölçütler gözetmeksizin paylaşabilmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, ergenlerin karşılaştıkları içeriklerin dinî ve ahlaki değerlere uygunluğunu sorgulamadan içselleştirme riskini artırmaktadır.¹⁹⁸

Ergenlerin dijital ortamı nasıl ve ne ölçüde kullandıkları da bu etkinin yönünü belirlemektedir. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin daha çok fıkıh ve ilmihal ile ilgili konuları araştırdığı görülmüştür. Bu kapsamda özellikle namazı bozan durumlar, namaz esnasında riayet edilmesi gereken hususlar, orucu bozan haller, helal ve haram kavramları ile organ bağışi gibi konular üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Buna karşın, bir diğer öğrenci grubunun ise daha çok din felsefesi ve temel inanç esaslarına yönelik sorularla ilgilendiği anlaşılmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin merak ettikleri konular arasında yaratılış, ahiret inancı, evrenin başlangıcı, cennet ve cehennem tasavvuru, dinlerin indiriliş amacı ile tek tanrılı ve çok tanrılı dinler arasındaki farklılıklar yer almaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun çeşitli düzeylerde dini sorulara sahip olduklarını ve bu sorularına cevap arama eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.¹⁹⁹

¹⁹⁵ Sümeyra Arıcan - Handan Yalvaç Arıcı, “Ergen Din Tasavvurunun İnşasında Sosyal Medya”, *Kalemname* 12 (Aralık 2021), 74.

¹⁹⁶ Asude Coşkunsever, “Gelişim ve Din Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Temel Problemleri”, *Türk Din Psikolojisi Dergisi* 5 (30 Haziran 2022), 48.

¹⁹⁷ Coşkunsever, “Gelişim ve Din Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Temel Problemleri”, 48.

¹⁹⁸ Arıcan - Yalvaç Arıcı, “Ergen Din Tasavvurunun İnşasında Sosyal Medya”, 87-88.

¹⁹⁹ İbrahim Gürses - Esra İrk, “İnternet Kullanımı ve Ergenlerin Dini Gelişimleri Üzerine Bir Araştırma”, *Uludağ Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi* 27/1 (Ağustos 2018), 123.

Ancak ergenlerin dinî bilgi arayışı her zaman sağlıklı ve güvenilir kaynaklardan beslenmemektedir. Bu bağlamda bazı öğrencilerin yazılı kaynaklara yöneldiği görülmektedir. İnterneti güvenilir bulmayan bu bireyler, kitapları hem bilgi tutarlılığı hem de doğruluk açısından daha güvenilir bir kaynak olarak değerlendirmektedir. Özellikle dinî inançlarını öğrenme sürecinde kitapları daha sahih ve sistematik bir bilgi kaynağı olarak görmeleri, bu tercihlerinde belirleyici rol oynamaktadır. İnternette yer alan siteler arasında içerik tutarsızlıklarının bulunması, dijital platformlarda herkesin içerik üretebiliyor olması ve bu kişilerin dini yeterliliklerinin ya da eğitim seviyelerinin bilinmemesi, ergen bireylerde bilgiye karşı bir güvensizlik ve tereddüt oluşturmaktadır.²⁰⁰

Yapılan bir çalışmada, internetin dini hayat üzerindeki etkisine dair dikkat çekici bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, gençlerin yalnızca %12'si internet kullanımının dini hayatlarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Buna karşılık katılımcıların %48'i, internette yer alan içeriklerin dini yaşamlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Araştırmada bu olumsuz etkinin temelinde, dinden soğumaya yol açabilecek nitelikteki bazı video ve yazıların yer aldığına dikkat çekilmektedir. Özellikle İslam'ı şiddetle özdeşleştiren videolar ile Müslümanları terörist gibi gösteren içeriklerin, gençlerin dini inançlarını sorgulamalarına neden olabildiği vurgulanmaktadır. Katılımcıların geri kalan %40'ı ise interneti dini içeriklere ulaşmak amacıyla kullanmadıklarını ve dolayısıyla dini gelişimlerine bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Genel olarak internetin gençler tarafından daha çok sosyal medya, eğlence, iletişim ve oyun gibi amaçlarla kullanıldığı görülmektedir.²⁰¹

Sosyal medyanın etkisi, yalnızca bireysel tercihleri şekillendirmekle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda kültürel ve zihinsel düzeyde derin bir inşa süreci başlatmaktadır. Günümüzde sosyal medya, genç bireyler üzerinde ebeveynlik rolünü üstlenerek aile ve yakın çevreden daha baskın bir etki gücüne sahip hâle gelmiştir. Günün önemli bir bölümünü sosyal medya platformlarında geçiren gençler, takip ettikleri hesaplar ve içerikler aracılığıyla çeşitli mesajlara maruz kalmaktadır. Bu durum düşünce yapılarının biçimlenmesinde ve yaşam algılarının dönüşmesinde belirleyici olmaktadır. Son dönemde sosyal medya içerikleri incelendiğinde, gençler üzerinde bilinçli ya da bilinçsiz biçimde geleneksel inanç ve değerlerden uzaklaşmayı teşvik eden bir düşünsel yapı oluşturulmaya çalışıldığı gözlemlenmektedir.²⁰² Sonuç olarak, dijital medya hem bireyin hem de toplumun dini yapı ve anlayışlarını dönüştüren güçlü bir araç hâline gelmiştir. Bu bağlamda, gençlerin dini

²⁰⁰ Gürses - İrk, "İnternet Kullanımı ve Ergenlerin Dini Gelişimleri Üzerine Bir Araştırma", Ağustos 2018, 125.

²⁰¹ Gürses - İrk, "İnternet Kullanımı ve Ergenlerin Dini Gelişimleri Üzerine Bir Araştırma", Ağustos 2018, 132.

²⁰² Arıcan - Yalvaç Arıcı, "Ergen Din Tasavvurunun İnşasında Sosyal Medya", 87-88.

gelişiminde rehberlik ve medya okuryazarlığı son derece hayati bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.



3. YÖNTEM

Nitel çalışmaların inceleme konusu sosyal alanlarda meydana gelen olaylar ve olgulardır.²⁰³ Bu araştırmanın temel amacı, ergenlik dönemindeki bireylerin din eğitimi sürecinde ebeveynleriyle yaşadıkları çatışmaları anlamaktır. Bu tür karmaşık ve kişisel yaşantıların, sadece nicel verilerle değil; katılımcıların kendi anlatımları üzerinden, bağlamsal ve anlam yüklü şekilde incelenmesi gerektiğinden nitel yöntem tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, değerlerini, düşünce yapılarını ve olaylara yükledikleri anlamları anlamaya yönelik araştırma türleridir. Bu çalışmada da din eğitimi, ergen-ebeveyn ilişkisi ve çatışma gibi durumların ergenlerin iç dünyasında nasıl karşılık bulduğu, hangi duygusal ve sosyal tepkilere yol açtığı katılımcı anlatıları üzerinden incelenecektir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, ergen-ebeveyn çatışmasının din eğitimi bağlamında nasıl şekillendiğini anlamak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması tercih edilmiştir. Belirli bir durumu derinlemesine incelemeye imkân tanıyan durum çalışmaları, eğitim araştırmalarının yapısına da büyük ölçüde uyum sağlamaktadır.²⁰⁴ Araştırma, Yalova ili özelinde, 14-18 yaş aralığındaki 16 ergen bireyden oluşan belirli bir sosyal grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Aile içi din eğitimi ve çatışma ilişkisi bağlamında derinlemesine veri toplamayı hedeflediği için bu yöntem uygun bulunmuştur.

3.2. Araştırma Alanı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmacının uzun yıllardır Yalova’da ikamet ediyor olması, katılımcılara erişimi kolaylaştırmakta ve saha çalışması sırasında veri toplama sürecinin yönetilebilirliğini artırmaktadır. Bu durum, araştırmanın etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenlerle, Yalova ili araştırma alanı olarak tercih edilmiştir.

Araştırma sürecinde veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, hem belirlenen temalar doğrultusunda sistemli veri elde etmeyi hem de katılımcılara düşüncelerini kendi ifadeleriyle açıklama fırsatı tanımayı mümkün kılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen 24 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları için Etik Kurul Onayı, Yalova Üniversitesi

²⁰³ Ali Baltacı, “Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)* 5/2 (2019), 383.

²⁰⁴ Berrak Aytaçlı, “Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış”, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/1 (Haziran 2012), 8.

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu (2023/165) tarafından onaylanmıştır. Sorular, uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur.

Sorular, aşağıdaki temel alanları kapsamaktadır:

- Okul dışı din eğitimi faaliyetleri
- İbadet eğitimi ve alışkanlıklar
- Dini mekân veya etkinliklere yönlendirme
- Kaynak kullanımı
- Yardımlaşma faaliyetlerine teşvik
- Zorlamaya maruz kalma - özgürlük alanı
- Aile içi dini iletişim ve farklı görüşlere yaklaşım
- Kardeşler arası din eğitimi farkları
- Dinî inançlara dair kişisel gelişim ve öneriler

Katılımcılarla yapılan birebir görüşmeler, araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri ortalama 20-25 dakika sürmüştür ve katılımcıların rızaları doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra aynen yazıya geçirilmiş (transkripsiyon) ve analiz aşamasına hazır hale getirilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Yalova ilinde yaşayan 14-18 yaş aralığındaki 16 ergen birey oluşturmaktadır. Bu yaş grubu, din eğitiminin aileden bireye geçişinde en kritik dönemlerden biri olan ergenlik sürecini temsil etmektedir. Bu nedenle, çalışmada hem bireyin kimlik gelişiminin hem de aile içi dini iletişimin en dinamik yaşandığı dönem göz önünde bulundurulmuştur.

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme ile belirlenmiştir. Bu yöntemde, ilk belirlenen katılımcılardan alınan referanslarla yeni katılımcılara ulaşılmıştır. Bu tercih, özellikle ergenlik döneminde olan ve hassas konularla ilgili konuşmaya istekli bireylere ulaşmak açısından avantaj sağlamıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmanın başlangıç aşamasında kolaylı örneklem yöntemi kullanılarak erişimi mümkün olan katılımcılara öncelik verilmiş ve veri toplama süreci hızlı ve yönetilebilir bir şekilde yürütülmüştür. Bu aşamada, farklı deneyim ve özellikleri temsil eden katılımcılara ulaşmak için maksimum çeşitlilik örneklem stratejisi uygulanmış ve örnekleme çeşitli ergen profillerinin temsili sağlanmıştır. Daha sonraki

aşamada, ergenlerin genellikle konuşmaya isteksiz olmaları nedeniyle, yeni katılımcılara ulaşmak için kartopu örneklem yöntemine geçilmiştir. Bu yöntemde, ilk belirlenen katılımcılardan alınan referanslar aracılığıyla yeni katılımcılara erişilmiş, böylece hem erişim kolaylığı sağlanmış hem de örneklem çeşitliliği korunmuştur.

Katılımcıların öğrenim durumları incelendiğinde, 16 katılımcının tamamının öğrenci statüsünde oldukları tespit edilmiştir. Bu dağılım, araştırma grubunun formal eğitim sistemi içindeki ergenlerden oluştuğunu göstermektedir. Çalışma grubundaki bireyler farklı okul türlerinden (Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Özel Okul, İmam Hatip vb.) ve farklı aile yapılarından gelmektedir. Katılımcıların çoğunluğu orta gelir grubuna mensup ailelerden gelmekte olup, aile bireylerinin eğitim düzeyleri ve meslekleri çeşitlilik göstermektedir. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil edilmiş, 18 yaş altı bireyler için ebeveyn onayı alınmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılara istedikleri zaman süreci sonlandırma hakkı tanınmış ve etik kurallar doğrultusunda gizlilik ilkesi titizlikle korunmuştur.

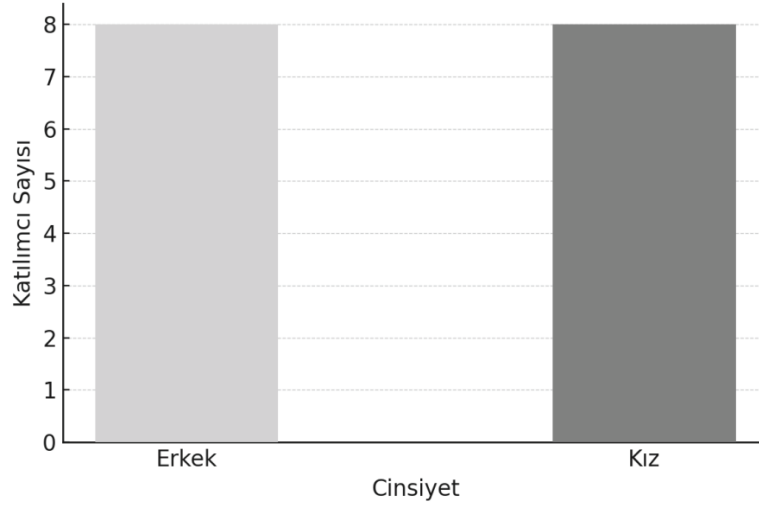
Katılımcılar E_01, E_02, E_03, E_04, ... E_16 şeklinde kodlanmıştır. Cinsiyet dağılımı açısından grupta 8 kız ve 8 erkek katılımcı bulunmaktadır. Bu dağılım, ergen–ebeveyn ilişkisinin cinsiyet temelli farklılıklarını da gözlemlemeyi mümkün kılmıştır. Bu özellikleriyle çalışma grubu, araştırmanın amaçlarına uygun nitel veri sağlayabilecek bir profil sunmaktadır.

Tablo 2: Katılımcı Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Okuduğu Okul	Sınıf Düzeyi
E_01	17	Kız	Anadolu Lis.	11
E_02	15	Kız	Anadolu Lis.	10
E_03	17	Kız	Üni. (BESYO)	1
E_04	15	Erkek	Anadolu Lis.	10
E_05	15	Erkek	Sosyal Bil. Lis.	9
E_06	14	Erkek	Ortaokul	8
E_07	17	Erkek	Özel Okul (Lise)	10
E_08	17	Erkek	Anadolu İHL	12
E_09	14	Kız	Ortaokul	8
E_10	16	Erkek	Meslek Lis.	10
E_11	15	Erkek	Meslek Lis.	10
E_12	17	Erkek	Anadolu Lis.(AÖ)	12
E_13	15	Kız	Sosyal Bil. Lis.	10
E_14	14	Kız	İHO	8
E_15	14	Kız	Özel Okul (Orta)	8
E_16	18	Kız	Üni. (İng. İktisat)	1

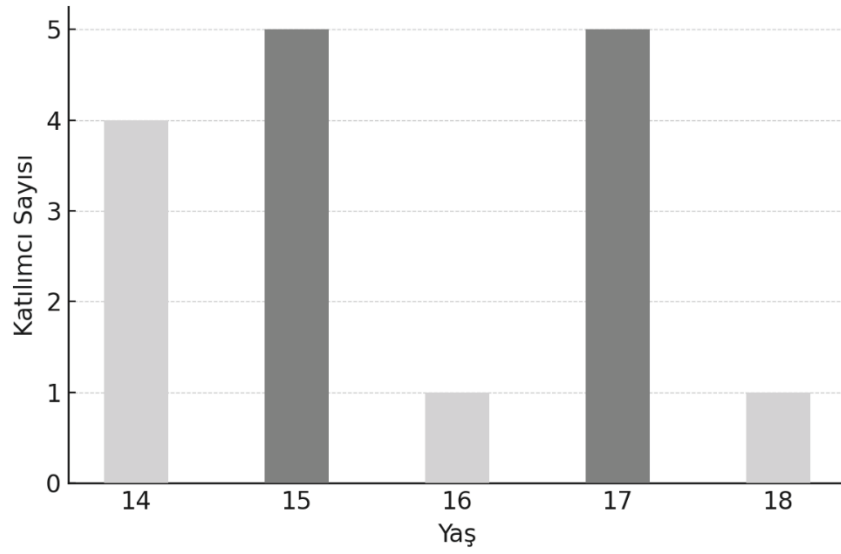
* Katılımcılara ait demografik verilere Tablo 2’de yer verilmektedir. Tablo 2’de yaş, cinsiyet, okuduğu okul ve eğitim düzeyi bilgileri sunulmaktadır. Bu bölümdeki özet tablo, çalışma grubunun genel profilini sunmayı amaçlamaktadır.

Bu genel görünümü desteklemek ve değişkenler arasındaki farkları görsel olarak vurgulamak adına, izleyen sayfalarda Şekil 1.’den Şekil 4.’e kadar sırasıyla cinsiyet, yaş, okul düzeyi ve sınıf düzeyine ilişkin ayrıntılı dağılımlara yer verilmiştir.



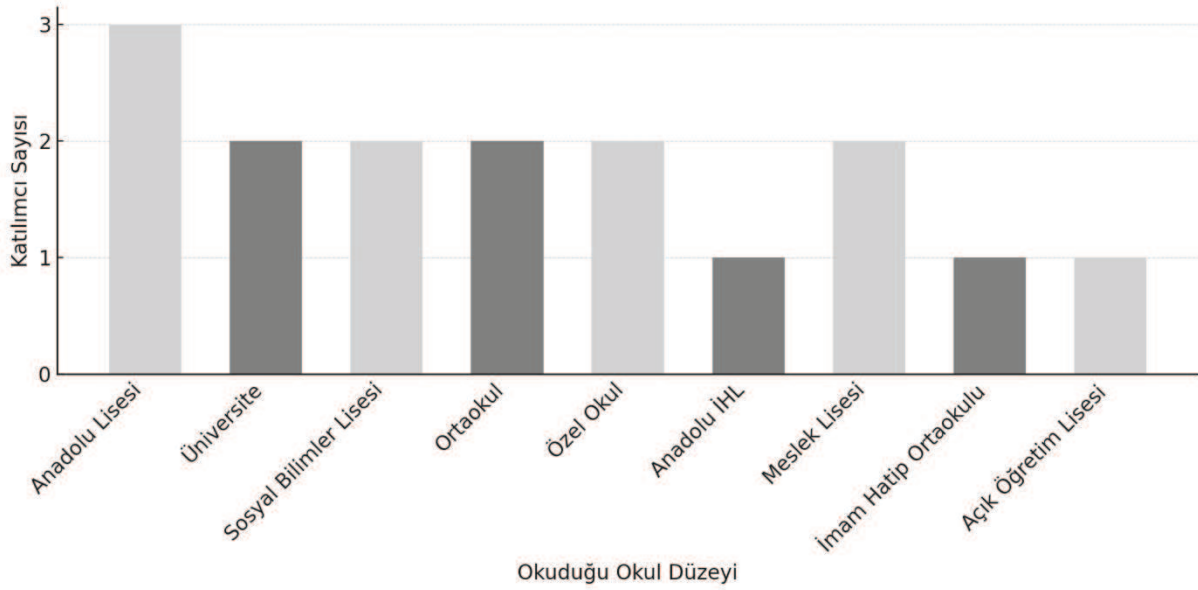
Şekil 1. Ergen Cinsiyet Bilgisi

Şekil 1.'de görüldüğü gibi katılımcı grubu eşit sayıda erkek (8) ve kız (8) ergenden oluşturmaktadır.



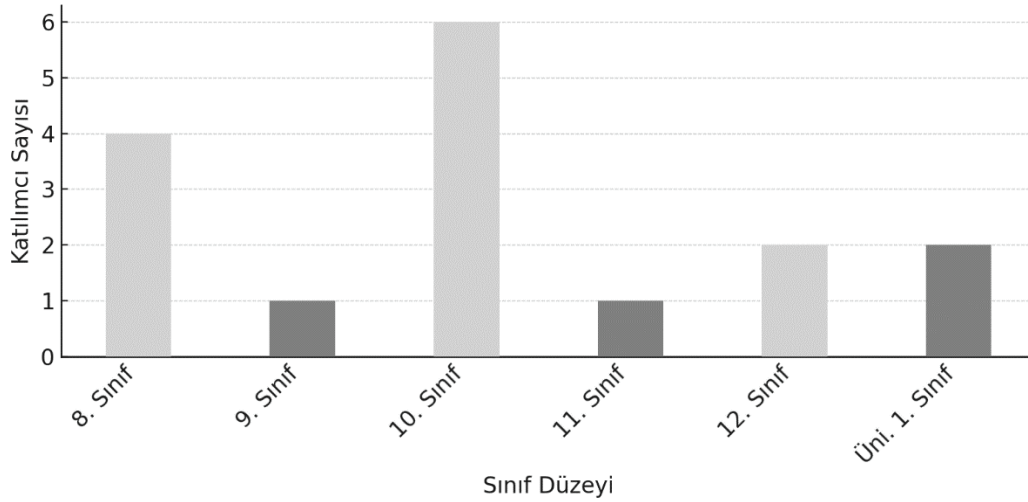
Şekil 2. Ergen Yaş Bilgisi

Şekil 2. de yaş dağılımı incelendiğinde; en kalabalık iki grup 5 er kişiyle 15 yaş ve 17 yaş olarak öne çıkarken, 14 yaş 4 kişi, 16 yaş ve 18 yaş 1 kişi olmak üzere katılımcı içermektedir.



Şekil 3. Okuduğu Okul Düzeyi

Şekil 3. de katılımcıların eğitim düzeyleri sekiz farklı kategoride toplanmıştır. En kalabalık grup, 3 katılımcı ile Anadolu Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Bunu her biri 2’şer katılımcı ile Üniversite, Sosyal Bilimler Lisesi, Ortaokul, Özel Okul ve Meslek Lisesi izlemektedir. Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Ortaokulu ve Açık Öğretim Lisesi kategorilerinde ise 1’er katılımcı bulunmaktadır.



Şekil 4. Sınıf Düzeyi

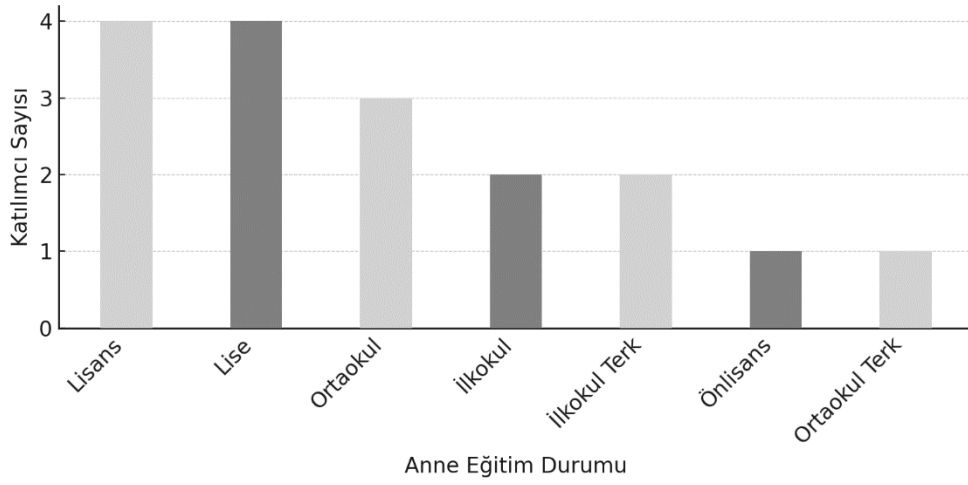
Şekil 4. de yer alan sınıf düzeyi dağılımında en fazla katılımcı, 6 kişi ile 10. sınıf seviyesinde yer almaktadır. Onu 4 katılımcı ile 8. sınıf; 2 katılımcı ile 12. sınıf ve Üniversite 1. sınıf düzeyleri izlemektedir. “9. sınıf” ve “11. sınıf” kategorilerinde ise 1’er katılımcı bulunmaktadır.

Tablo 3: Katılımcı Aile Bilgileri

Katılımcı Kodu	Anne Mesleği	Baba Mesleği	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu	Aile Gelir Durumu
E_01	Ev Hanımı	Serbest Meslek	Lise.	Lise	Orta
E_02	İşçi	Emekli-Tersane İşçisi	İlkokul	İlkokul	Orta
E_03	Ev Hanımı	İnşaat Teknikeri	Ortaokul	Lise	Orta-Yüksek
E_04	İşçi	Serbest Meslek	İlkokul	Ortaokul	Orta
E_05	Ev Hanımı	Emlakçı	İlkokul	Lise Terk	Orta
E_06	Temizlikçi	Özel Güvenlik	İlkokul	Ortaokul	Orta
E_07	Öğretmen (DKAB)	Emekli - Gayrimenkul Sektörü	Lisans	Lisans	Orta
E_08	Ev Hanımı	Emekli	Lise	Lisans	Orta
E_09	Hemşire	Memur	Ön Lisans	On Lisans	Orta
E_10	Çiftçi-Ev Hanımı	Çiftçi-İnşaatçı	Ortaokul	Ortaokul	Orta
E_11	Aşçı	Belediye Fen İşleri Müdürü	Lisans	Lise	Yüksek
E_12	Ev Hanımı	Serbest Meslek	Lise	Lise	Orta
E_13	Kamu İşçisi	Özel Güvenlik	Lisans	Ön Lisans	Orta
E_14	İşçi	Emekli-Ticaret	Ortaokul	Ön Lisans	Orta
E_15	Öğretmen (DKAB)	Emekli-Gayrimenkul Sektörü	Lisans	Lisans	Orta
E_16	Ev Hanımı	Müteahhit	Lise	Ön Lisans	Orta/Yüksek

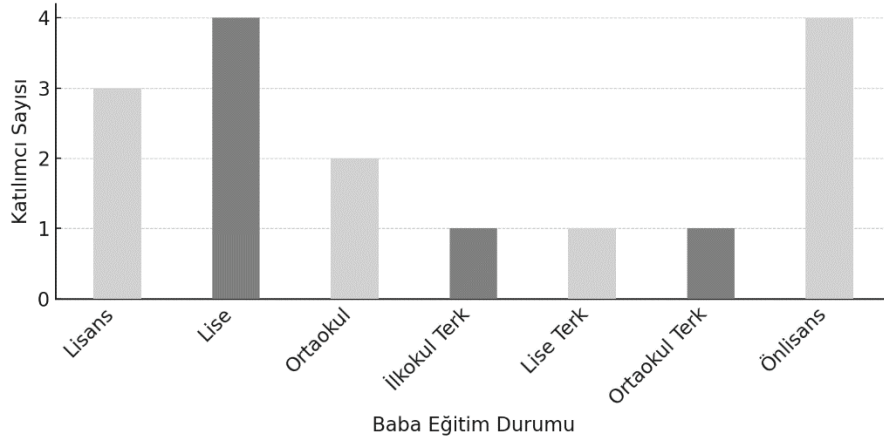
* Katılımcı ailelerine ait bilgilere Tablo 3’de yer verilmektedir. Tablo 3’de katılımcı ailelerin anne eğitim, baba eğitim, anne meslek, baba meslek ve aile gelir durumu bilgileri topluca sunulmaktadır.

Bu değişkenler arasındaki farklılaşmanın net biçimde görebilmesi amacıyla, her bir boyutun görsel dağılımı Şekil 5.’den Şekil 9.’a kadar sırasıyla paylaşılmıştır.



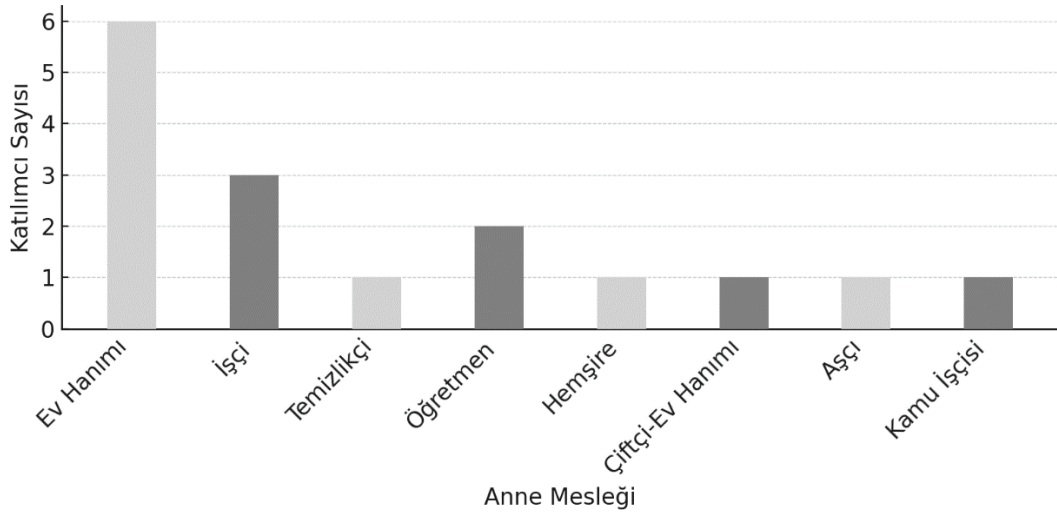
Şekil 5. Anne Eğitim Durumu

Şekil 5.’de annenin eğitim düzeyine göre, 4 katılımcı anne “Lisans” mezunu, 4 katılımcı anne “Lise” mezunudur. Bunu 2 “Ortaokul”, 2 “İlkokul”, 2 “İlkokul Terk”, 1 “Ön lisans” ve 1 “Ortaokul Terk” anne izlemiştir.



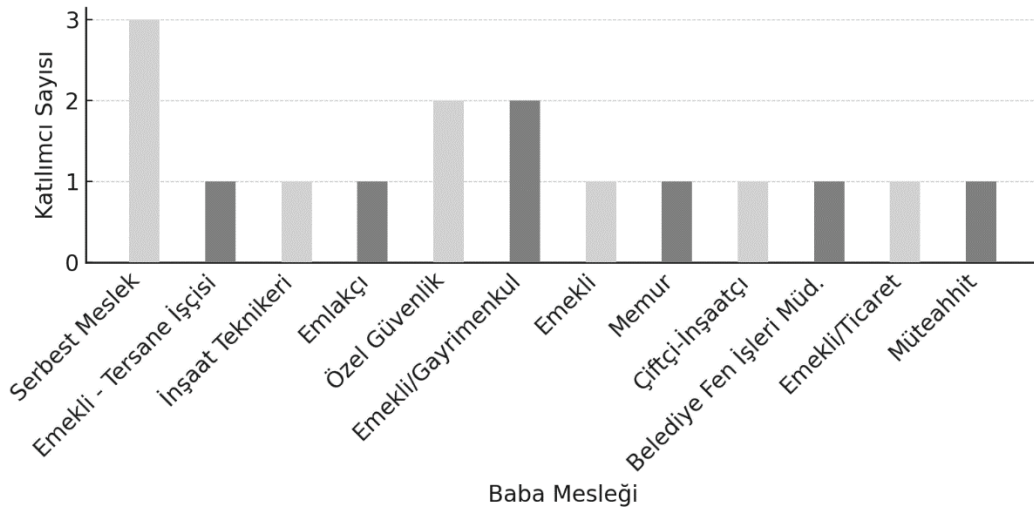
Şekil 6. Baba Eğitim Durumu

Şekil 6.’de baba eğitim düzeylerinde 4 katılımcı baba “Lise” mezunu, 4 katılımcı “Ön lisans” mezunudur. Ardından 3 baba “Lisans”, 2 baba “Ortaokul”, 1 baba “İlkokul Terk”, 1 baba “Lise Terk” ve 1 baba “Ortaokul Terk” mezunudur.



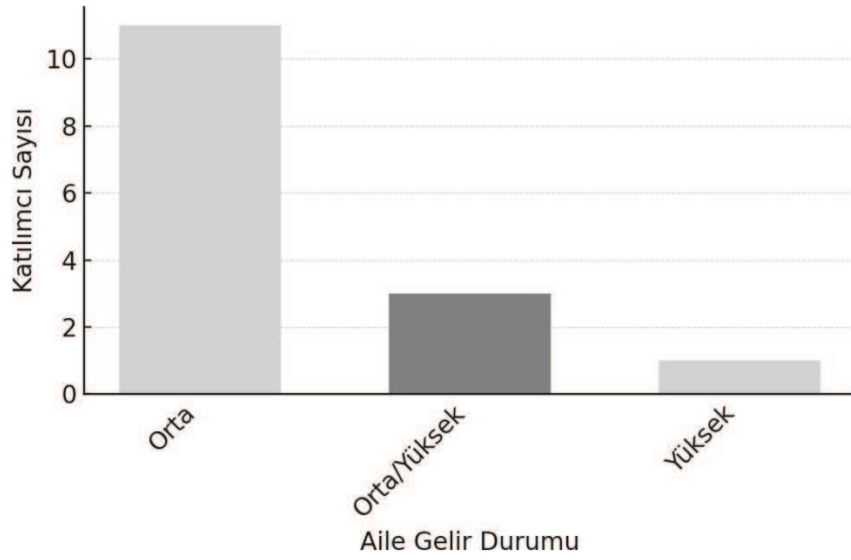
Şekil 7. Anne Meslek

Şekil 7.'de anne meslekleri incelendiğinde, en yüksek sayıda 6 anne “Ev Hanımı” statüsündedir. Bunu 3 “İşçi”, 2 “Öğretmen”, 1 “Temizlikçi”, 1 “Hemşire”, 1 “Çiftçi-Ev Hanımı”, 1 “Aşçı” ve 1 “Kamu İşçisi” takip etmektedir.



Şekil 8. Baba Meslek

Şekil 8.'de baba mesleklerine bakıldığında, en kalabalık grubun 3 katılımcı ile “Serbest Meslek” olduğu görülmektedir. Onu sırasıyla 2 “Özel Güvenlik” ve 2 “Emekli / Gayrimenkul Sektörü” mensubu babalar; 1 “Emekli – Tersane İşçisi”, 1 “İnşaat Teknikeri”, 1 “Emlakçı”, 1 “Emekli”, 1 “Memur”, 1 “Çiftçi – İnşaatçı”, 1 “Belediye Fen İşleri Müdürü” ve 1 “Emekli / Ticaret” meslekleri izlemektedir.



Şekil 9. Aile Gelir Durumu

Şekil 9’da aile gelir durumuna bakıldığında, 12 aile “Orta” düzeyde gelir sahibi; 3 aile “Orta / Yüksek”; ve 1 aile “Yüksek” gelir grubundadır.

3.4. Veri Analiz Süreci

Mülakatlardan elde edilen verilerin analizi ve görselleştirilmesi amacıyla MAXQDA 2024 Pro nitel analiz programına aktarılmıştır. Toplanan veriler, tematik analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Veri Analizi Süreci MAXQDA programı ile yapılan tematik analiz üç aşamada yürütülmüştür.

- Açık Kodlama: İlk okuma sırasında metin parçalarına atıf yapılmış,
- Aksiyel Kodlama: Kodlar ilişkisel olarak gruplanmış,
- Seçici Kodlama: Ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir.

Tematik analizler yapılırken, örüntüler ve temalar aramak amacıyla elde edilen veriler analitik tekniklerle değerlendirilir. Bu analizlerde en önemli konu elde edilen verilerin kodlanması aşamasıdır.²⁰⁵ Bu araştırmada da veriler, betimsel analizin ötesine geçilerek tematik kodlama yoluyla derinlemesine analiz edilmiştir. Bu kapsamda, veriler tekrar tekrar okunarak anlam birimleri belirlenmiştir.

²⁰⁵ Corrine Glesne, *Nitel Araştırmaya Giriş*, çev. Ali Ersoy - Pelin Yalçınoglu (Ankara: Anı Yayıncılık, 2015), 255.

Elde edilen kodlar ana ve alt kod kategorilerine ayrılarak, araştırmaya ait temalar oluşturulmuştur.²⁰⁶ Her katılımcı için temalara karşılık gelen anlamlı alıntılar seçilmiştir. Kodlar arasında ilişki kurularak kavramsal bütünlük sağlanmıştır. Kodlama süreci, hem araştırma soruları hem de veriden çıkan doğal temalara göre çift yönlü yürütülmüştür. Çalışmada kullanılmak amacıyla tablolar, çubuk grafikler ve hiyerarşik ilişki görselleri hazırlanmıştır.

Bu çalışmada, ergenlik döneminde yaşanan din eğitimi temelli çatışmalar, sadece teorik düzlemde değil, katılımcıların doğrudan deneyimlerine dayalı olarak analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, araştırmanın özgül bağlamına ilişkin bilgiler sunmuş, bu da çalışmanın tekil bir durumu derinlemesine ele alan yapısını ortaya koymuştur.

3.5. Araştırmacının Rolü ve Araştırma Süreci

Bu araştırmada araştırmacı, hem veri toplayıcı hem de yorumlayıcı bir rol üstlenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü, yalnızca bilgi edinmekten ibaret olmayıp, aynı zamanda verilerin üretildiği ortamın şekillenmesinde de etkilidir. Araştırmacı; katılımcılarla güvene dayalı bir ilişki kurmak, önyargısız bir dinleme tutumu geliştirmek ve katılımcıların anlatılarını derinlemesine anlamakla sorumludur.

Araştırmacı, eğitimci kimliğe sahip olması nedeniyle ergenlerle etkili iletişim kurma konusunda avantajlı bir konumdadır. Bu durum, görüşme sürecinde katılımcıların rahat bir iletişim kurmalarına katkı sağlamıştır. Ancak bu avantajın, güç ilişkileri doğurmaması adına özenli bir yaklaşım benimsenmiştir. Katılımcılara “öğrenci-öğretmen” ilişkisinden ziyade “eşit birey-araştırmacı” ekseninde yaklaşılmıştır. Görüşmeler sırasında açık uçlu ve yargılayıcı olmayan sorular yöneltmiş, sessiz kalma hakkı vurgulanmış ve gerekirse duygusal zorlanma hissedilen alanlarda yön değiştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak, uzman görüşleri alınmıştır. Katılımcılardan rızaları doğrultusunda birebir görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. 16 görüşmenin tamamı yüz yüze ve ses kaydıyla gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtları çözümlenerek içerik analizi yapılmıştır. Temalar oluşturulurken katılımcı anlatıları referans alınmıştır. Bu sürecin her adımında araştırmacı, etik duyarlılık, nesnellik ve derinlik ilkelerini gözeterek

²⁰⁶ Piranee Liamputtong, “Qualitative Data Analysis: Conceptual and Practical Considerations”, *Health Promotion Journal of Australia* 20/2 (2009), 135.

çalışmayı yürütmüştür. Özellikle dini kimlik gibi hassas bir konuda, anlamaya ve yargılamamaya dayalı bir duruş, sürecin güvenilirliğini ve verimliliğini artırmıştır.

3.6. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Her nitel araştırma gibi, bu çalışmada da veri toplama ve analiz süreçlerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmıştır. Bu güçlüklerin farkında olunması, elde edilen bulguların ne ölçüde derinlikli ve güvenilir olduğunun anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın ergenlerle yürütülmesi, ebeveyn onayı gerektirdiği için başlangıçta katılımcı bulma süreci zaman almıştır. Ailelerin bazıları din eğitimi gibi özel bir konuda çocuklarının görüş vermesine çekimser yaklaşmıştır. Bu nedenle örneklem oluşturulurken kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Bazı katılımcılar, görüşmenin ilk dakikalarında dinî yaşantılarını ve aile içi çatışmalarını paylaşmakta zorlanmışlardır. Özellikle “zorlanma” veya “çatışma” gibi kavramlar, bireylerde suçluluk ya da aileye sadakatsizlik hissi oluşturabileceği için, bu alanlarda derinleşmek zaman almıştır. Araştırmacı bu aşamada, görüşme dilini yumuşatarak ve “öğretmen” değil, “dinleyen bir yetişkin” rolüyle güven ortamı oluşturmaya çalışmıştır. Görüşmeler ses kaydı ile alınmış olsa da, bazı katılımcılar kayda alınırken daha yüzeysel ifadeler kullanma eğiliminde olmuşlardır. Ayrıca transkripsiyon süreci oldukça zaman alıcı olmuş, yer yer diyalekt farkları, argo ifadeler veya anlam bütünlüğünü bozan kesintiler nedeniyle çözümlemede dikkat gerektirmiştir.

Nitel verilerin analizinde karşılaşılan başlıca güçlük, çok çeşitli bireysel yaşantıların ortak temalar altında toplanabilmesidir. Bazı katılımcılar çok net kavramsal çerçeveler çizerken, bazıları anlatılarını daha dağınık ve sezgisel olarak ifade etmiştir. Bu durum, temalar oluşturulurken yoğun içerik taraması ve tekrar tekrar kodlama ihtiyacını doğurmuştur. Tüm bu güçlükler, araştırma sürecinde titiz bir hazırlık, esnek bir yaklaşım ve yüksek etik duyarlılık gerektirmiştir. Araştırmacının bu güçlükleri fark ederek süreç boyunca notlar alması, çalışmanın içsel geçerlik ve güvenilirlik ilkelerini destekleyen önemli bir uygulama olmuştur.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu araştırmada, ergenlik dönemindeki bireylerin ebeveynleriyle yaşadıkları çatışmalar ile din eğitimi deneyimlerinin etkileşimi ayrıntılı biçimde incelenmiş; ergenlerin aile içi çatışmaları ve din eğitimini nasıl algıladıkları, bu deneyimlerin dinî inanç ve değerlerine nasıl yansıdığı ortaya konmuştur. Veriler, “Ergen Ebeveyn Çatışması ve Din Eğitimi” başlıklı araştırma konusu doğrultusunda özel olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, Yalova ilinde yaşayan 14-18 yaş aralığındaki 16 ergenden elde edilmiştir. Görüşmeler sırasında alınan yanıtlar kayıt altına alınmış, yazıya dökülmüş ve sınıflandırılarak ilgili ifadelerden alıntılarla yorumlanmıştır. Bulgular, araştırma soruları ve alt problemler doğrultusunda kategorilere ve temalara ayrılarak sunulmuştur. Kodlanan veriler tablolar hâlinde özetlenmiş; her tablo, katılımcı görüşlerine dayanarak oluşturulan tema ve alt temaları içerecek şekilde düzenlenmiştir. Böylece bulguların açık ve anlaşılır biçimde ortaya konması sağlanmıştır.

Ergenlerin aile içi din eğitimi deneyimlerine dair 14-18 yaş arası 16 ergenle gerçekleştirilen mülakat verisi üzerinden üç ana tema tespit edilmiştir:

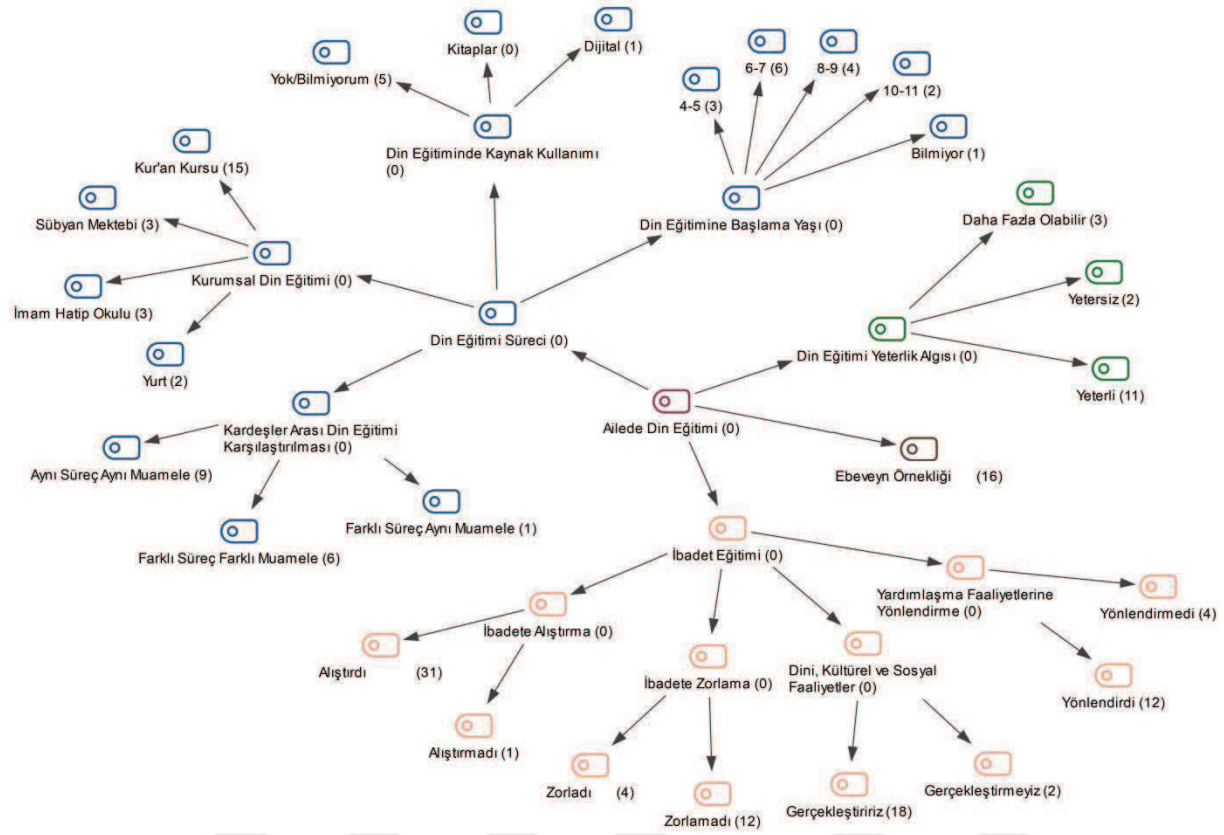
- Ailede Din Eğitimi
- Ergen Bakış Açısıyla Ebeveyn
- Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri

Kod Sistemi	E_01	E_02	E_03	E_04	E_05	E_06	E_07	E_08	E_09	E_10	E_11	E_12	E_13	E_14	E_15	E_16	TOPLAM
> Ailede Din Eğitimi	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	190
> Ergen Bakış Açısıyla Ebeveyn	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	132
> Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	72
> Sosyo-Demografik Etkiler	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	128
Σ TOPLAM	38	32	33	33	31	32	33	32	32	31	31	32	31	32	34	35	522

Şekil 10. Temalar - Kod Matrisi Tarayıcısı

Her bir tema, mülakatlardan elde edilen kodlama sürecinin ürünü olan alt kod kümeleri etrafında yapılandırılmıştır. Bir sonraki bölümde, her tema için seçilmiş kod örnekleri ve katılımcı alıntıları üzerinden çözümleme yapılacaktır.

4.1. Ailede Din Eğitimi



Şekil 11. Ailede Din Eğitimi Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 11.'de "Ailede Din Eğitimi" ana teması merkez alınarak üst ve alt kodlar arasındaki ilişkileri hiyerarşik ve görsel bir biçimde sunulmuştur. Oklarla gösterilen bağlantılar, ebeveyn temelli din eğitiminin çok katmanlı yapısını özetlemektedir. Mavi kümeler, din eğitiminin yapısal boyutlarını temsil etmektedir. Yeşil küme, ergenlerin ebeveynlerinin din eğitimi konusundaki yeterlilik algılarını yansıtmaktadır. Turuncu küme ise, davranışa yönelik uygulamaları ve bu uygulamalarda gözlemlenen tutum çeşitliliğini içermektedir. Bordo düğüm, aile içinde sergilenen ebeveyn örnekliliğini vurgulamaktadır.

4.1.1. Din eğitimi süreci

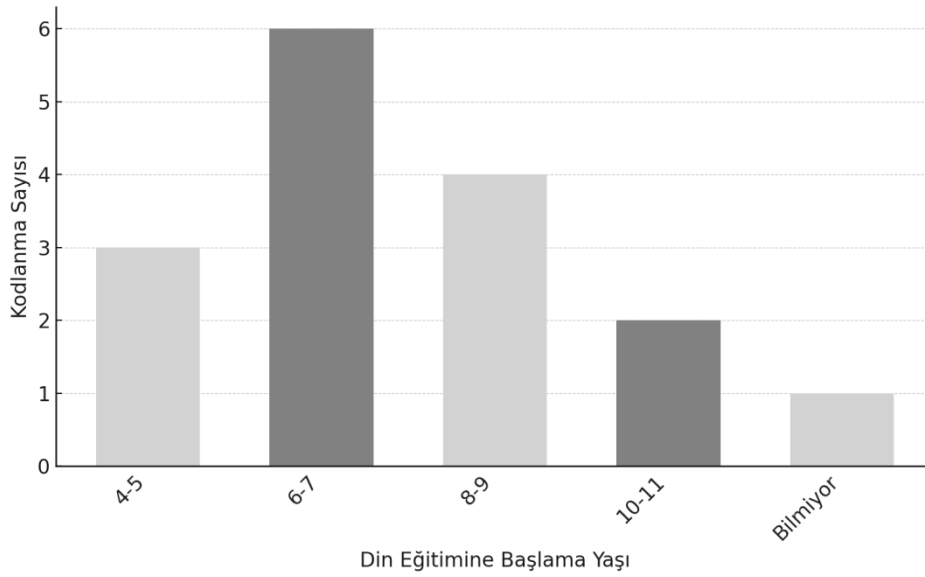
Kod Sistemi	E_01	E_02	E_03	E_04	E_05	E_06	E_07	E_08	E_09	E_10	E_11	E_12	E_13	E_14	E_15	E_16	TOPLAM
▼ Ailede Din Eğitimi																	0
▼ Din Eğitimi Süreci																	0
▼ Din Eğitimine Başlama Yaşı																	0
4-5																	3
6-7																	6
8-9																	4
10-11																	2
Bilmiyor																	1
▼ Kurumsal Din Eğitimi																	0
Yurt																	2
Sübyan Mektebi																	3
İmam Hatip Okulu																	3
Kur'an Kursu																	15
▼ Din Eğitiminde Kaynak Kullanım																	0
▼ Kitaplar																	0
Kur'an-ı Kerim																	10
Dua Kitapları																	1
Arapça Kitaplar																	1
Siyer Kitabı																	1
Dijital																	1
Yok veya Bilmiyorum																	5
▼ Kardeşler Arası Din Eğitimi Karşılı																	0
Aynı Süreç Aynı Muamele																	9
Farklı Süreç Aynı Muamele																	1
Farklı Süreç Farklı Muamele																	6

Şekil 12. Din Eğitimi Süreci Kategorisine Ait Kod Matris Tarayıcısı

Matriste her satır çalışma kapsamındaki kod veya alt kodu, her sütun ise ilgili katılımcıyı (E_01 E_16) temsil etmektedir. Hücrelerdeki mavi kareler, o katılımcının verilerinde ilgili kodun en az bir kez geçtiğini göstermektedir. Sağdaki “TOPLAM” sütunu ise her kodun toplam kullanım sıklığını sunmaktadır. Böylece tablo, ailede din eğitime ilişkin alt temaların hem katılımcı bazında hem de genel düzeyde nasıl dağıldığını tek bakışta görmeyi sağlar ve izleyen grafiklerde sunulan frekans verilerini ortaya koymaktadır.

Literatürde din eğitiminin içeriği kadar, uygulama biçimleri de önemli bir inceleme alanı olarak görülmektedir. Bu bağlamda aile içindeki din eğitiminin yapısal özelliklerine odaklanmak yerinde olacaktır. Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılan Türkiye Aile Yapısı Araştırması (TAYA) Tablo 150’ ye göre bireyler dini bilgileri en çok ailelerinden ve akrabalarından edinmektedirler.²⁰⁷ Bu bağlamda din eğitimi süreci; ailenin bu konudaki yönlendirmeleri, başlama zamanı, uyguladığı kurumlaşma seçenekleri, başvurduğu kaynaklar ve kardeşler arası tutum farklılıkları gibi dinamiklerin etkileşimiyle şekillenmektedir.

²⁰⁷ Mustafa Turgut (ed.), “Türkiye Aile Yapısı Araştırması: Tespitler, Öneriler” (Uzerler Matbaacılık, 2014), 157.



Şekil 13. Din Eğitime Başlama Yaşı

Şekil 13.'e göre katılımcıların din eğitime en yoğun olarak 6 kişiyle 6-7 yaş aralığında başladığını göstermektedir; bu grubu 4 kişiyle 8-9 yaş, 3 kişiyle 4-5 yaş izlemektedir. 2 kişiyle 10-11 yaş aralığında başlayanlar ise oldukça sınırlı kalmıştır. Ayrıca bir katılımcı başlangıç yaşını hatırlamadığını belirtmiştir. Bu dağılım din eğitiminin çoğunlukla ilkokula geçiş döneminde başlatıldığını, ancak okul öncesi ve ortaokul başlarına denk gelen farklı başlangıç zamanlamalarının da tercih edildiğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönemde çocukların din anlayışı, onların kişilik gelişimi ve sosyal etkileşimleri için oldukça önemlidir. O nedenle, kalıcı olan temel değerlerini ve inançlarını şekillendirmek açısından bu dönemde kazanacakları dinî bilgi, beceri ve deneyimler, çocukların ilerideki yaşamında da etkili olacak ve onların dinî kimliklerini oluşturacak temel taşları oluşturacaktır.

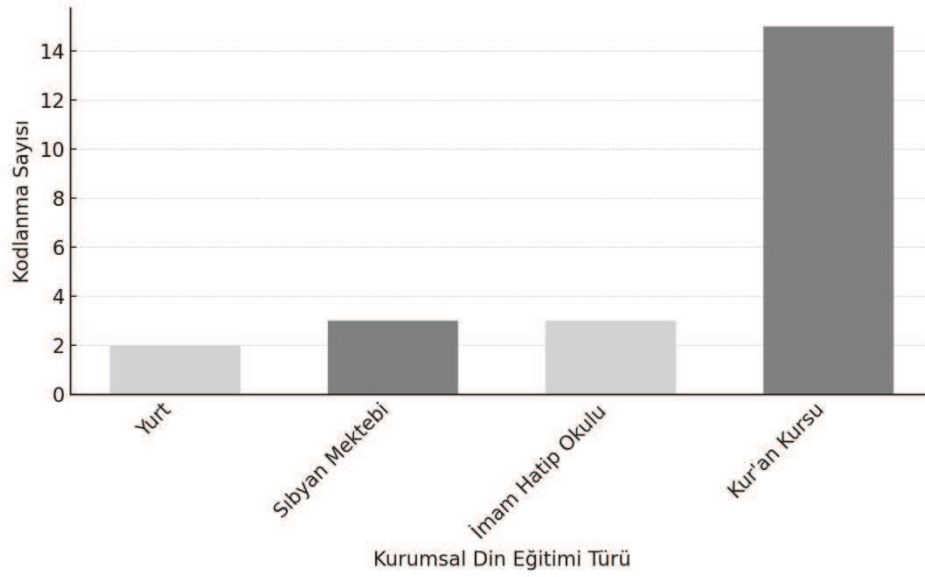
Okul öncesi dönemde din eğitime yer vermek, çocukların ruhsal sorunlarını hafifletip toplumun kültürel dokusuna uyumlarını kolaylaştırarak genel eğitim hedeflerine yaklaşmalarına katkı sağlar. Bu nedenle, çocukların manevi boşluk yaşamamaları, olumlu-olumsuz duygularını sağlıklı biçimde yönetebilmeleri ve sosyal çevrelerine uyum sağlayabilmeleri için din eğitimi sonraki yaşlara ertelememek ve kesintisiz sürdürmek önemlidir.²⁰⁸

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ile Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) arasında gerçekleştirilen ortak bir çalışma olan “*Türkiye’de Dini Hayat Araştırması*”ndan elde edilen verilere dayanarak katılımcıların %47,4 ‘ü dini bilginin en çok öğrenildiği yaş grubunu 6-10

²⁰⁸ Halis Ayhan, *Din Eğitimi ve Öğretimi İman-İbadet* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1985), 68-69.

yaş olarak ifade etmişlerdir. (Tablo 92)²⁰⁹ Bu bulgu, literatürde dinî eğitimin genellikle küçük yaşta, özellikle de okul öncesi ve ilkökul dönemlerinde yoğunlaştığını gösteren çalışmaları desteklemektedir. İlkokul çağı, çocukların hem bilişsel hem de sosyal gelişim açısından temel dinî kavram ve ritüelleri kavramaya hazır oldukları bir dönemdir. Ailelerin; hem çocuğun bilişsel yeterlik kazandığı hem de toplumsal kuralları öğrenmeye başladığı 6-7 yaş aralığını tercih etmesi, din eğitiminde kritik bir “hazır bulunuşluk” aşamasına işaret etmektedir. Ayrıca, 4-5 yaş grubundaki erken başlangıç örnekleri, bazı ailelerin okul öncesi kurumlar yoluyla dinî pratiklere odaklandığını çocukların oyun ve taklit yoluyla dinî kodları içselleştirmesini destekleyebileceğini göstermektedir. 10-11 yaş grubunun azlığı ise, ergenlik öncesi akademik ve sosyal yoğunlukların din eğitimi başlangıcını ertelediğini düşündürmektedir.

Din eğitiminin doğru bir şekilde verilebilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlardan bir tanesi de yaşa uygunluktur. Çiçeğin çok sulanması ölümüne sebebiyet verebileceği gibi çocuğa da yaşına uygun olandan fazlası verilmeye çalışılırsa sonuç alınmayacaktır. Çocuğa dini ve ahlaki eğitim vermek için en uygun yaş aralığı kişilik oluşumu açısından önemli olan 0-6 yaş aralığı ile bilgilerin içselleştirilmeye başlandığı 6-11 yaş aralığıdır.²¹⁰



Şekil 14. Kurumsal Din Eğitimi Türü

Şekil 14.'de katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda ergenlerin aldıkları kurumsal din eğitimi türü, Kur'an Kursu, İmam-hatip okulları, Sübyan mektebi ve yurt olmak üzere 4

²⁰⁹ “Türkiye’de Dini Hayat Araştırması” (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014), 32.

²¹⁰ İrmak, “Çocuklarda Din ve Ahlak Eğitimi: Ailenin En Önemli Görevi Rol Model Olmak”.

başlık altında toplanmıştır. Bu çubuk grafik ailelerin çocuklarının din eğitimi desteklemek için ilgili kurumlara ne ölçüde başvurduğuna dair veriler içermektedir.

15 katılımcı Kur'an Kurslarına katıldıklarını söylemişlerdir. 3 katılımcı imam-hatip okullarına gittiğini, 3 katılımcı sübyan mekteplerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Sübyan mektebine gidenlerden 1 tanesi DİB na bağlı 4-6 yaş Kur'an kursuna devam ederken diğeri Medine Derneği'nde sübyan mektebine katıldığını belirtmiştir. 2 katılımcı ise yurttan yatılı olarak eğitim aldıklarını belirtmiştir.

Katılımcılardan Kur'an Kursu'nda eğitim aldığını belirtenlerden bazılarının cevapları şu şekildedir:

"Küçükken yani 6-7 yaşındayken camilerde Kur'an kursuna gittim. (Yaz Kur'an kursuna mı?) Evet. Onun dışında annem ayrıyeten bana Kuran dersi verdi, kendisi. Çünkü annem imam hatip lisesine gitti, oradan bilgi sahibi." (E_01)

"Yaz Kur'an kursları oluyordu. (Kaç defa gitmişsindir?) 6-7 defa gitmişimdir. Her yaz gidiyordum çocukken. (Kur'an'a geçtin mi?) Hatim ettim 3-4 defa ben. (Yani Kur'an'ı şu an biliyorsun) Evet biliyorum." (E_03)

"Kur'an kursu'na gönderdi. 2-3 ay kadar. 1 kere yaz Kur'an kursu'na gönderdi." (E_05)

"Yazın Kur'an kursu'na gittim. Her yaz Kur'an Kursu'na gittim. (Hala devam ediyor musun?) Bu yaz da gideceğim." (E_10)

İmam-hatip okullarına gittiklerini söyleyen katılımcıların verdikleri cevaplar şu şekildedir:

"Evet, gittim; Yaz Kur'an kursu. İmam hatip ortaokuluna gittim mesela bu sayılır mı? (Tabi)" (E_01)

"Kurslara yolladı, Kur'an kursu. Hocalara gittim. Dini eğitim almam için imam hatibe yolladılar." (E_08)

Sübyan mektebine devam ettiğini söyleyen katılımcıların verdikleri cevaplar şu şekildedir:

"Evet. Camide okudum bir süre, Medine Derneği'nde şu anda okuyorum. Önceden de sübyan kursuna gittim." (E_12)

"Yaz Kur'an kursu ve diyanetin kursuna devam ettim. Okul öncesi özel bir kurumda eğitim almam için gönderildim ama durmadım. Annem çalıştığı için beni tam gün olarak göndermiş, o yüzden sıkılıp durmamışım." (E_14)

"İlkokuldan önce sübyan mektebine gittim. Ama anaokuluna da gittim. (Anaokulu din eğitimi veren anaokulu mu 4-6 yaş Kur'an kursu gibi?) Hayır anaokulu normal anaokulu. Sübyan mektebinden kastım 4-6 yaş Kur'an kursuydu. Ayrıca ortaokulda da imam hatip okuluna gittim." (E_16)

Yurttan kalarak din eğitimi aldığını söyleyen katılımcıların cevapları şu şekildedir:

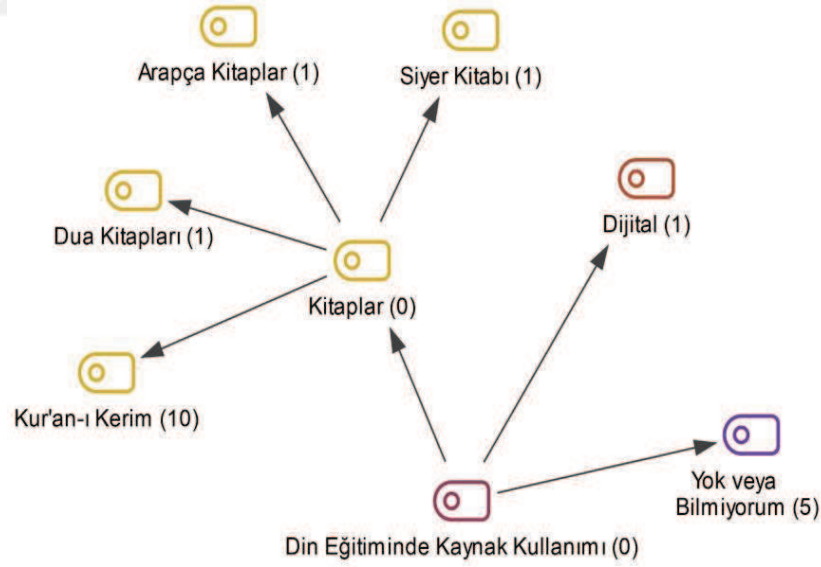
"Dördüncü sınıftan beşinci sınıfa kadar yurttan kaldım, Kur'an kursunda özel yurttan kaldım. (Başka?) Daha sonra kolum kırıldığı için göndermediler tek başıma yapamam diye. (Kolum nerde kırıldı?) Yurttan. (Yurttan kırıldı) Evet, çok hiperaktif bir çocuktum ben (Senden mi kaynaklı o zaman?) Evet benden kaynaklı." (E_03)

"Benim dini eğitimimi ailem verdi buna ihtiyacım olmadı. Yalnız ortaokulda ben hafız olmak istediğim için beni hafızlık imam hatip ortaokuluna gönderdiler. Hafızlık sınavına girmeden önce pekiştirme ve tekrar yapmam için 15 gün kadar yurttan kalmıştım." (E_07)

İnsanın yaşama bakışını belirleme ve yönlendirmede din eğitimi önemli bir yer edinmektedir. Din eğitiminin temeli ailede atılmakta olup cami, Kur'an kursu, okul gibi birçok kurumda gerçekleştirilen bu eğitim süreci insanı yaşam boyunca etkilemektedir.²¹¹ Bu süreçte özellikle yaz aylarında gerçekleştirilen Kur'an kursları, din eğitiminin uygulama boyutunu destekleyen önemli bir fırsat olarak öne çıkmaktadır.

Ebeveynlerin çoğunlukla yaz dönemi Kur'an kurslarını tercih etmesi, yaz aylarında zihinsel ve sosyal olarak daha esnek olan çocukların, gündelik ders yükünden uzaklaşarak Kur'an öğrenimine ve ibadet uygulamalarına yoğunlaşmalarına, aynı zamanda ailelerin de evde bu bilgileri pekiştirecek vakit ve imkân bulmalarına olanak tanımaktadır. Bu da, din eğitiminin sürekliliğini destekler.²¹²

Katılımcılar, ebeveynlerinden aldıkları din eğitimi sırasında başvurulan kaynakları kitaplar, dijital (internet siteleri) ve herhangi bir kaynağın kullanılmadığı veya hatırlanmadığı durumlar için yok ya da bilmiyorum şeklinde üç temel kaynağa indirgemişlerdir. Bu bölümde bu kaynak tiplerinin hangi sıklıkta tercih edildiği ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Böylece ailelerin din eğitiminde materyal kullanma eğilimleri, daha net bir biçimde görünür hâle gelecektir.

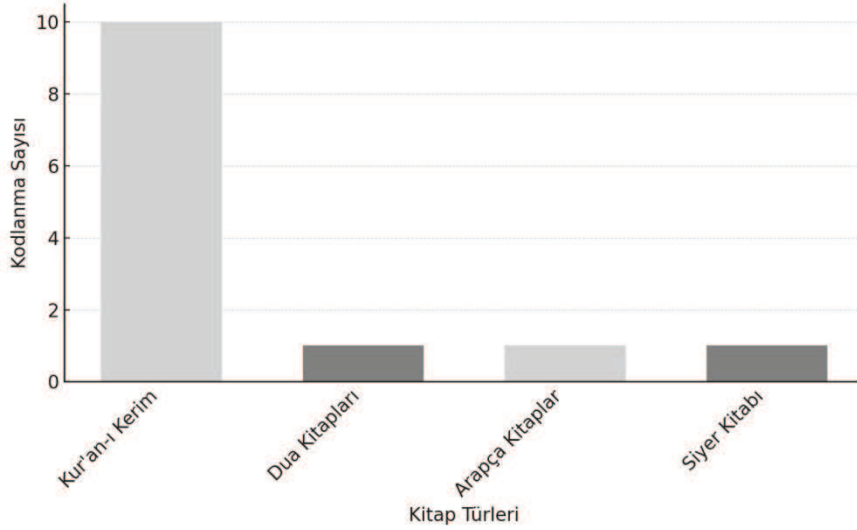


Şekil 15. Din Eğitiminde Kaynak Kullanımı Alt Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

²¹¹ Özdemir, *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*, 31.

²¹² Irmak, "Çocuklarda Din ve Ahlak Eğitimi: Ailenin En Önemli Görevi Rol Model Olmak".

Şekil 15.'de yer alan hiyerarşik kod-alt kod modelinde, din eğitiminde kullanılan kaynaklar üst başlıklar ve alt başlıklar hâlinde görselleştirilmiştir. Bu yapısal şemayı nicel olarak desteklemek ve hangi kaynağın ne ölçüde tercih edildiğini daha net göstermek amacıyla oluşturulmuş, sonraki şekil 16.'da her alt kodun frekansını içeren çubuk grafik sunulmuştur.



Şekil 16. Kitap Türleri

Katılımcılar arasında 10 kişi ebeveyninin kaynak olarak Kur'an-ı Kerim'i kullandığını belirtmiş, 1er kişi dua kitapları, Arapça kitaplar, siyer kitabı, 5 kişi ise yok ya da bilmiyorum cevabını vermiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı, ebeveynlerinin din eğitiminde temel kaynak olarak Kur'an-ı Kerim'i esas aldığını belirtmiştir. Örneğin E_03 numaralı katılımcı, annesinin Kur'an-ı Kerim okuduğunu ve detaylı bilgiye sahip olmadığını ifade ederken, E_06 da yalnızca Kur'an-ı Kerim'in referans alındığını vurgulamıştır. Benzer şekilde E_07, Kur'an'ın tek kaynak olarak görülmediğini, ancak dinî eğitimde ilk başvurulması gereken temel kaynak olduğunu dile getirmiştir. E_10 ise ailesinde özellikle abisinin çeşitli dinî kitaplar okuduğunu, ancak anne ve babasının kendisine yönelik dinî öğretimlerinde yalnızca Kur'an'dan faydalandıklarını aktarmıştır.

Kur'an-ı Kerim'in yanı sıra dua ve siyer kitaplarının da kullanıldığını belirten katılımcılar da olmuştur. Örneğin E_13, dua kitaplarının da kaynaklar arasında yer aldığını ifade ederken; E_15, evde Kur'an-ı Kerim meali ile birlikte Hz. Peygamber'in hayatını konu alan kitapların bulunduğunu, kendisinin doğrudan okumamış olsa da bu kaynakların farkında olduğunu belirtmiştir. Öte yandan E_12 numaralı katılımcı, annesinin dinî eğitimde daha aktif rol aldığını ve ebeveyninin Arapça dinî kitaplardan yararlandığını ifade etmiştir. Annesinin

alanında uzman olması sebebiyle, bu kaynakların içeriğini doğrudan anlamasa da eğitim sürecine katkı sağladığını vurgulamıştır.

Kitap türleri alt koduna ait bulgular ailelerin din eğitiminde doğrudan Kur'an-ı Kerim'i temel kaynak olarak benimsediğini, başka kaynakların sınırlı olarak devreye girdiğini göstermektedir. Bu durum bizlere öğretim yöntemleri ve içerik çeşitliliği bakımından dar bir perspektif sunmaktadır. Birer katılımcı tarafından dua kitapları, siyer ve Arapça literatür vurgusu yapılması, ek kaynaklara işaret etmekle beraber bu kullanımın yaygınlaşmadığını göstermektedir. Ayrıca beş kişinin “*kaynak yok ya da bilmiyorum*” yanıtı, eğitim sürecinin bazen sözlü gelenek veya tecrübe aktarımlarıyla sınırlı kaldığını gösterebilir. Kaynak çeşitliliğin azlığı çocukların dini konuları farklı açılardan derinlemesine kavrama fırsatlarını kısıtlayabilir. Özellikle hadis, siyer gibi tamamlayıcı kaynakların hiç kullanılmaması ya da sınırlı kullanılması; eleştirel bakış açısı, tarihi ve sosyokültürel bağlam bilgisi bakımından eksiklikler olarak düşünülebilir.

Katılımcılardan yalnızca biri, ebeveyninin din eğitimi amacıyla dijital kaynaklardan faydalandığını ifade etmiştir. E_09 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle aktarmıştır: “*Genelde internetten açıyorlar, ben de yazıyordum eskiden. (Dijital üzerinden) Evet.*” Bu ifade, dijital kaynak kullanımının basit ve sınırlı düzeyde kaldığını, içerik seçimi ya da sistematik bir öğrenme planının bulunmadığını göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin dijital araçları hâlen yaygın ve bilinçli bir biçimde kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Her ne kadar yalnızca bir katılımcı bu yönde bir deneyim aktarmış olsa da, günümüz ergen profili ve öğrenme alışkanlıkları göz önünde bulundurulduğunda dijital mecraların din eğitimi sürecine etkisi mutlaka dikkate alınmalıdır.²¹³ Özellikle internet ve sosyal medya platformları, ergenlerin bilgiye erişim hızını, sorgulama eğilimlerini ve özerklik taleplerini doğrudan etkileyen bir mecra olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin “dijital göçmen”²¹⁴ konumunda olmaları, dijital din eğitimi uygulamalarında yüzeysel bir yaklaşım sergilediklerini düşündürmektedir.

Yirmili yaşlardan sonra teknoloji ve internet ile tanışan ve bunların kullanımı ile öğrenme aşamasında zorluklar ve uyum sorunları yaşayan dijital göçmen olan ebeveynlerin dijital mecralardan sınırlı şekilde yararlanmasına neden olmakta, eğitim amacıyla dijital içerik seçme ve değerlendirme konusunda yetersiz kalmalarına sebebiyet vermektedir. Ayrıca internetteki bilginin güvenilirliğine dair tereddütler, ebeveynleri daha çok ezberci, geleneksel

²¹³ Arıcan - Yalvaç Arıcı, “Sosyal Medyanın Gençlerin Din Algısına Etkileri”, 1063.

²¹⁴ Marc Prensky, “Digital Natives, Digital Immigrants”, *MCB Üniversite Yayınları* 9/5 (Ekim 2001), 14.

metin aktarımına dayalı yöntemlere yöneltmektedir. Bu bağlamda, dijital mecraların hem ebeveynler hem de ergen bireyler tarafından sınırlı ve seçici kullanılması, dinî içeriklere erişim ve bu içeriklerin etkileşimli biçimde içselleştirilmesi konusunda zayıf bir zemin oluşturmaktadır. Nitekim bir çalışmada internetin en düşük kullanım biçiminin siyasi kullanım ve dini kullanım olduğu tespit edilmiştir.²¹⁵

Ergenlerin dahi dinî içerikli dijital kaynaklara yönelik ilgisinin sınırlı olması, bu alanda ebeveynlerin bilgi sahibi olmamasını anlaşılır ve doğal bir durum hâline getirmektedir. Dijital din eğitimi bağlamında yapılan araştırmalar, yalnızca ebeveynlerin değil, doğrudan dijital mecraların içinde büyüyen ergen bireylerin de bu içeriklerden uzak kaldığını göstermektedir. Bir araştırmaya göre ergenlerin önemli bir kısmı, internet ortamında yer alan dinî içerikli web sitelerinin varlığından haberdar değildir. Bunun temel nedenlerinden biri, gençlerin interneti genellikle dinî bilgi edinme amacıyla kullanmamalarıdır. Bu nedenle, ilgili platformları tanıma ya da takip etme gereği duymamaktadırlar. Ayrıca dinî içerik sunan sitelere karşı duyulan güven eksikliği de bu ilgisizliği pekiştiren bir diğer etmendir. Ergenler arasında yapılan gözlemlerde, dinî konularda araştırma yapılırken öğrencilerin yaklaşık yarısının güvenilir bir kaynak arayışı içinde olmadığı, arama motorlarına yazdıkları ifadeler sonucunda karşılımlarına çıkan ilk sayfalardaki içerikleri dikkate aldıkları görülmektedir. Bu durum, gençlerin dinî alanda yetkin kişi ve kaynakları tanımadıklarını, klasik dinî literatüre dair temel bilgi eksikliği yaşadıklarını da ortaya koymaktadır.²¹⁶

Bir başka araştırmada internette yer alan bilgilerin bireylerin dini - manevi yaşamını geliştirip geliştirmediği sorulmuş ve şu bulgular elde edilmiştir: Katılımcıların %8.2'si internetin dini bilgi ve manevi hayatlarını geliştirdiğini, %50'si biraz geliştirdiğini, %18.4'ü az geliştirdiğini, %15.6'sı ise hiç geliştirmedini ifade etmiştir.²¹⁷ Bu tespitler, gençlerin yalnızca dijital mecralarda dinî bilgiye erişimde yetersiz kaldığını değil, aynı zamanda bu içeriklere güven duymadıklarını ve dinî bilgiye ulaşma konusunda referans yoksunluğu yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, başka bir araştırmada da gençlerin dijital içeriklere yönelme konusunda sınırlı bir eğilim sergiledikleri, özellikle dinî bilgi kaynaklarında güven ve rehberlik ihtiyacının öne çıktığı görülmüştür.²¹⁸ Dolayısıyla, dijital araçların olduğu bir zaman diliminde doğmuş ve daha yetkin kabul edilen genç kuşağın bile dinî dijital içerikler

²¹⁵ Fatma Kamiloglu - Özge U. Yurttaş, "Sosyal Medyanın Bilgi Edinme ve Kişisel Gelişim Sürecine Katkısı ve Lise Öğrencileri Üzerine Bir Alan Çalışması", *İletişim Dergisi* 21, 147.

²¹⁶ Gürses - İrk, "İnternet Kullanımı ve Ergenlerin Dini Gelişimleri Üzerine Bir Araştırma", Ağustos 2018, 132.

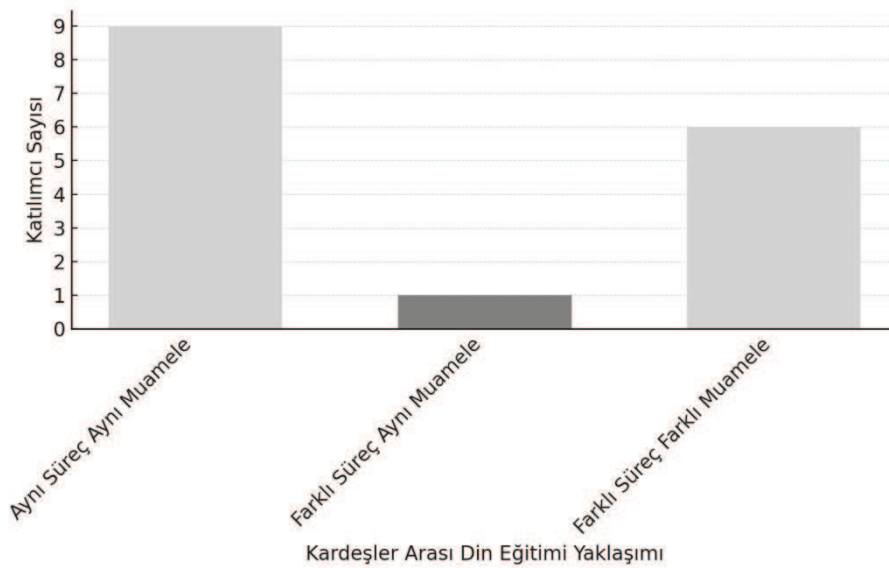
²¹⁷ Recep Vardi, "İnternette Yer Alan Dini İçerikli Bilginin Güvenilirliği", *Bozok Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi* 3 (2013), 85.

²¹⁸ Emine Gençtürk, *Dijitalleşme Sürecinde Din Eğitimi ve Ergen Ailelerinin Tutumları* (Yalova: Yalova Üniv., Yüksek Lisans Tezi, 2025), 86.

konusunda böylesi sınırlı bir bilgi ve yönelime sahip olması, dijital göçmen konumundaki ebeveynlerin bu alanda eksik kalmasını anlaşılır kılmaktadır. Bu durum, ebeveynlerin eğitim amacıyla dijital içerik seçme ve değerlendirme konusundaki yetersizliklerini, sadece teknolojik altyapı eksikliğiyle değil, aynı zamanda içerik güvenliği ve rehberlik sorunu ile de ilişkilendirmektedir.

Beş katılımcı, ebeveynlerinin din eğitiminde hangi kaynakları kullandığı konusunda “yok” ya da “bilmiyorum” cevabını verirken “*Yok kullanmazlar. Ne biliyorlarsa onu aktarıyorlar.*” (E_14) şeklinde geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Bu bulgu ailede dinî bilgi aktarımının çoğunlukla sistematik ve materyale dayalı bir süreç olmadığını veya bu sürecin ergenler tarafından görünür ve hatırlanabilir şekilde gerçekleşmediğini düşündürmektedir. Bu durum, ailede din eğitimi genellikle yazılı kaynaklardan ziyade gündelik sohbetler, sözlü aktarımlar ya da ebeveynin örnek olması yoluyla verildiğine, ebeveynlerin planlı ve sistematik bir kaynak kullanımı yerine, anlık ve rastlantısal bir şekilde dinî bilgi aktardıklarına işaret edebilir. Bu da çocukların aklında bir kaynak kalmamasına sebep olmuş olabilir. Katılımcılar, din eğitimine yeterince ilgi göstermemiş veya bu alandaki öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamamış olabilirler. Bazı ailelerde dinî pratiklerin veya bilginin çok sınırlı olması ya da bu konuda açık bir yönlendirmenin yapılmaması, çocukların bu süreci “kaynak yok” şeklinde algılamalarına da yol açmış olabilir.

Katılımcı yanıtlarına bakılarak kardeşlerin din eğitimi deneyimlerinin süreç ve muamele boyutları üzerinden üç grupta toplandığını görmekteyiz.



Şekil 17. Kardeşler Arası Din Eğitimi Yaklaşımı

Katılımcılardan 9'u aynı süreçten geçip aynı muameleye uğradığını, 6'sı farklı süreçten geçip farklı muameleye uğradığını, yalnızca 1 tanesi farklı süreçten geçip aynı muameleye uğradığını belirtmiştir.

Ebeveyni tarafından kardeşleriyle aynı süreçten geçip aynı muameleye uğradığını söyleyen katılımcıların cevapları şu şekildedir:

"6 kardeşiz. En küçükleri benim. Üç kız üç erkek. En büyük ablam 31 yaşında, sonra abim geliyor 29 yaşında, 28 yaşında bir abim, 25 yaşında bir ablam, 24 yaşında abim var ben de 17 yaşındayım. Ablamla aynı din eğitimi sürecinden geçtim. (Hangi ablanla?) Din Kültürü Öğretmeni olan ablamla. (Din Kültürü Öğretmeni olan ablan kaç yaşında?) 25 yaşında, 4. Sıradaki. (Aranızda bir kardeş var) Evet. Çünkü aynı yatılı Kur'an kursunda kaldık. O benden daha çok kaldı 2-3 yıl kadar. Ben sadece 1 yaz dönemi kadar kaldım. Onun dışında diğer abilerim ve ablalarım da küçükken camilere gitmiş yaz aylarında. (Din eğitimi sürecinde sana ya da kardeşlerine farklı davranıldığını düşünüyor musun?) Hayır, düşünmüyorum." (E_03)

"3 kardeşiz. Kız kardeşim 16 yaşında, erkek kardeşim 13 yaşında. Kardeşlerimle aynı din eğitimi sürecinden geçtik. Hepsi 4-6 yaş Kursu'na da imam hatip ortaokuluna da gittiler. Farklı davranıldığını düşünmüyorum." (E_16)

Ebeveyni tarafından farklı süreç aynı muameleye uğradığını belirten katılımcının cevabı ise şu şekildedir:

"Var. Bir tane kız kardeşim var. 14 yaşında. Kardeşimle aynı din eğitimi sürecinden geçtiğimi sanmıyorum. Ona göre daha sıkı bir din eğitiminden geçtiğimi söyleyebilirim. Bunda kardeşimin isteksizliğinin etkisi olduğunu düşünüyorum. Aynı eğitimi ikimize de vermeye çalıştılar ama kardeşim biraz inatçı." (E_07)

Ebeveyni tarafından farklı süreç ve farklı muameleye uğradığını belirten katılımcıların cevapları da şu şekildedir:

"Var 2 tane. Bir ablam bir de erkek kardeşim. Ablam 23 yaşında erkek kardeşim 8 yaşında. (Kardeşleriyle aynı din eğitimi sürecinden geçtiğini düşünüyor musun?) Düşünmüyorum. Ablam ilk çocuk olduğu için ona sözlerini geçirtebildiklerini düşünüyorum. Ve ona daha çok bu yönde, bilgilendirme açısından daha çok olduğunu düşünüyorum. Mesela ablam kapalı ama ben değilim gibi örnek verebilirim. Kardeşime de benden daha az veriyorlar. Çünkü gittikçe azalıyor muş gibi düşünüyorum ben bu durumun." (E_01)

"Kardeşim var. 2 tane ablam var. Babam beni daha çok zorladı galiba ama şey konusunda, namaz kılma konusunda vs. yoksa hoşgörülülük aynı. (Bunun cinsiyetinden kaynaklandığını düşünüyor musun?) Düşünüyorum. (Sana ve kardeşlerine farklı davranıldığını düşünüyorsun o zaman. Biraz daha seni zorladı mı uygulama anlamında?) Yok zorlamadı. (Bana biraz daha fazla dedin ya orada ne kastetmiştin?) Kardeşlerim namaz kılmasa babam bir şey demezdi, bana derdi. O manada. (Sana söylemesi seni zorlaması mıdır? Onlara fazla hoşgörülü olması mıdır?) Beni zorlaması." (E_04)

"Kardeşim var. 1 tane. Erkek. 22 yaşında. Hayır, abim daha çok yaz Kur'an kurslarına gitti ama küçükken. (Bu neden kaynaklı?) Abim daha istekli ben istemedim Kur'an kurslarına gitmeyi. (Yani aileden kaynaklı değil mi?) Değil." (E_05)

Kardeşler arasında farklı süreç ve farklı muameleye uğradığını belirten katılımcı cevaplarından yola çıkıldığında, Adler'in doğum sırası teorisi, kardeşlerin din eğitimi sürecindeki algı ve muamele farklılıklarını açıklamada işlerlik kazanıp kazanmadığı sorusunu

akla getirmiştir. Doğum sırası teorisine göre, birey aile içindeki doğum sırasına göre kişilik özellikleri ve davranış kalıpları geliştirebilir. Bu teoriyi ilk kez Avusturyalı psikolog Alfred Adler ortaya atmıştır. Ona göre, bireyin kişilik gelişiminde ailedeki konumu, anne babaların tutumu ve diğer kardeşlerle olan etkileşimlerinin önemi vardır.²¹⁹

Adler’e göre, her çocuk aynı anne baba tarafından yetiştirilmiş gibi görünse de aslında farklı aile ortamında yetişmiştir. Mesela, ailenin ilk çocuğu ebeveyninin tüm dikkati ve kaynaklarını alırken, ikinci çocuğun yetiştirilmesi farklı bir dinamik içinde olur. Aileye katılan yeni birey, var olan dengeyi değiştirmektedir ve her bireye yeniden rol tanımlanmasına neden olmaktadır. Bu teori, kişilerin aile dinamiklerini ve kişilik gelişimlerini anlamamızı sağlayan önemli bir perspektif sunmaktadır. Ancak her bireyin kendine has özellikleri olduğu ve doğum sırası etkilerinin, diğer genetik ve çevresel faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu teoriyi doğru anlamak, aile içi ilişkilerin geliştirilmesi ve çocukların desteklenmesi için rehber özelliği taşıyabilir. Bu anlamda psikolojik doğum sırası, kişinin fiziki doğum sırasından ziyade, ailedeki hissedilen rol ve pozisyonu ile şekillenen bir ifadedir. Ailenin ilk, ortanca ya da son çocuğu olmaktan daha çok, aile içi ilişkiler ve dinamikler doğrultusunda nasıl bir yer edindiğini ifade etmektedir.²²⁰ Doğum sırasının etkileri salt genetik veya dışsal faktörlerle değil, aile içi rollerin ve bireysel etkileşim dinamiklerinin birleşimiyle anlaşılmalıdır.

4.1.2. İbadet eğitimi

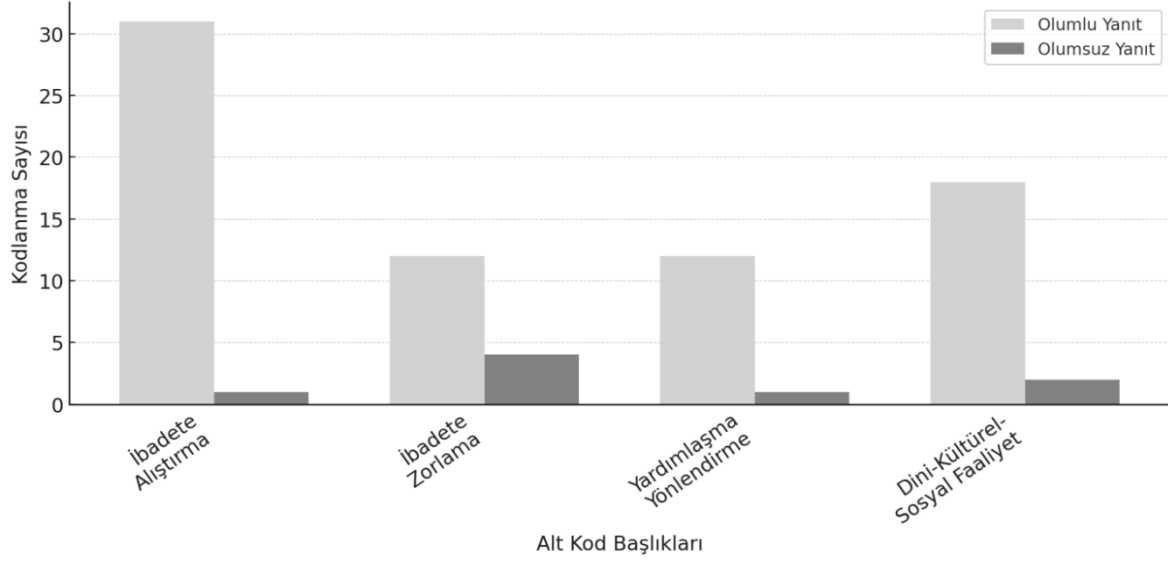
Kod Sistemi	E_01	E_02	E_03	E_04	E_05	E_06	E_07	E_08	E_09	E_10	E_11	E_12	E_13	E_14	E_15	E_16	TOPLAM
Ailede Din Eğitimi																	0
Din Eğitimi Süreci																	74
İbadet Eğitimi																	0
İbadete Alıştırma																	0
Alıştırdı																	31
Alıştırmadı																	1
İbadete Zorlama																	0
Zorladı																	4
Zorlamadı																	12
Yardımlaşma Faaliyetlerine Yönli																	0
Yönlendirdi																	12
Yönlendirmede																	4
Dini, Kültürel ve Sosyal Faaliyetli																	0
Gerçekleştirdi																	18
Gerçekleştirmeyiz																	2
Ebeveyn Örneği																	16

Şekil 18. İbadet Eğitimi Kategorisine Ait Kod Matris Tarayıcısı

²¹⁹ R. L. Greene - J. R. Clark, “Adler’s Theory of Birth Order” 26/2 (1970), 387-390; İrem Gül Ayçiçek Yazıcıoğlu, “Doğum Sırasının Kişilik Üzerindeki Rolü: Kardeşler Arasında Farklılıklar”, (13 Şubat 2025).

²²⁰ Yazıcıoğlu, “Doğum Sırasının Kişilik Üzerindeki Rolü: Kardeşler Arasında Farklılıklar”.

Ailede Din Eğitiminin “İbadet Eğitimi” boyutunda, katılımcıların “İbadete Alıştırma” başlığında belirgin bir yoğunluk gösterdiği görülürken; dini, kültürel ve sosyal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi seçeneğinde de yüksek bir frekans saptanmıştır.



Şekil 19. İbadet Eğitimi Alt Kodlar

Grafik, “İbadete Alıştırma”, “İbadete Zorlama”, “Yardımlaşma Faaliyetlerine Yönlendirme” ve “Dini-Kültürel-Sosyal Faaliyetler” alt kodlarında yer alan olumlu ve olumsuz yanıtların karşılaştırmalı dağılımını tek bir görselde sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu dağılım, dört alt kodun tamamında olumlu yanıtların olumsuzlara kıyasla belirgin biçimde baskın olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada “Ailede Din Eğitimi” teması altında, ergenler ebeveynlerinin kendilerine dini bilgileri ve uygulamaları nasıl aktardığını çeşitli örneklerle dile getirmişlerdir. Katılımcıların verdiği cevaplara bakılarak (E_07) kodlu katılımcı hariç diğer tüm katılımcıların “*ibadete alıştırdı*” yanıtını verdiği görülmüştür. Bazı katılımcılar, küçük yaşlardan itibaren ebeveynleriyle birlikte camiye gittiklerini veya evde namaz kılarken onlara eşlik ettiklerini belirtmiştir. Bu tür örnekler, ailelerin “İbadete Alıştırma” yöntemini sıkça kullandığını göstermektedir. Nitekim katılımcılardan (E_08)’in “*Alıştırma yaptık, babamla beraber namaz kılıyorduk*” ifadesi ibadetin yalnızca öğretilmekle kalmayıp, ortak bir uygulama hâline gelerek içselleştirildiğini göstermektedir. Benzer şekilde katılımcı (E_04)’ün “*Namaz saati geliyor, hadi namaz kılalım*” örneği, zamanlamaya dayalı alıştırmaların çocukların bedensel ve ruhsal rutinlerine nasıl yerleştiğini vurgulamaktadır. Bu ifadeler çocuğu ibadete alıştırma çabasını yansıtmaktadır. Sosyo-psikolojik açıdan değerlendirildiğinde, ebeveynlerin erken yaşta model

olarak çocuğa rehberlik ettiğini söylenebilir. Literatürde “lisan-ı hâl”²²¹ olarak geçen kavram, anne babanın kendi davranışlarıyla örnek olma yöntemi ailede din eğitiminin en etkili yollarından biri kabul edilmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, ibadeti öğrenme sürecini günlük uygulamalar ve düzenli alıştırmalar üzerinden edindiklerini ifade etmektedir. Bu deneyim hem bireysel becerilerin pekişmesine hem de ibadetin aile yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelmesine zemin hazırlamaktadır. Nitekim bu yaşlarda özellikle ibadet olarak namaz ve orucun üzerinde durmak gerekmektedir. Zira Hz. Peygamber’in yedi yaşına gelen çocuklara namaz eğitimini başlatmamızı istemesi²²² ve uygulaması ilerideki dinî tecrübe ve yaşantısına katkı sağlayacaktır. Çocukluğunda böyle deneyimler geçirmemiş bir çocuk ileride bu tür faaliyetlere gerek duymayabilir, hatta onlara küçümseyerek bakabilir.²²³

Katılımcı (E_01) 7-10 yaş aralığında düzenli namaz kıldığını ancak “*Sonradan okul ve başka etkenler yüzünden bıraktım*” diyerek, erken alıştırmanın süreklilik için yeterli olmadığına işaret etmektedir. Bu durum, alıştırma stratejisinin bireysel motivasyon ve yaşam koşullarıyla desteklenmediğinde zayıflayabileceğine dikkat çekmektedir. E_01’in ifadesi erken yaşta başlayan ibadet alışkanlıklarının, sadece davranışsal tekrarlarla değil; bireysel içselleştirme, çevresel destek ve gelişimsel ihtiyaçlara uygun dini rehberlik ile desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı (E_02) ve (E_03) örneklerinde görüldüğü gibi, özellikle aile üyelerinin (anne, abla) eğitimsel birikime sahip olması alıştırma sürecine katkıda bulunmuştur. Katılımcı (E_03)’ün “*Ablamla çok sure ezberlettiler*” ve katılımcı (E_02)’nin “*Annem Kur’an okumayı öğretmeye çalıştı*” sözleri, uzmanlık temelli alıştırmanın etkisini gösterir. İstisna olarak katılımcı (E_07), “*İbadetleri öğrettiler ama çok alıştırdıklarını düşünmüyorum... Ben hafızım; bu işi tamamen kendi isteğimle seçtim*” diyerek, alıştırma eksikliğini bireysel kararlılıkla telafi ettiğini belirtmektedir. Bu örnek, alıştırma stratejisinin bireyin içsel motivasyonu ve hedefleriyle nasıl etkileşim halinde olduğunu ortaya koymaktadır.

“İbadete Alıştırma” başlığı altında aile içi uygulamalar, ibadetin hem öğrenme hem de uygulama boyutlarını besleyen en önemli mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Tekrar edilen namaz, oruç ve ezber çalışmalarının erken yaşta başlatılması çocuklara bir dinî kimlik kazandırırken; ailenin uzmanlığı, ibadeti sürdürme ve bireysel motivasyonla

²²¹ Murat İdin, “Çocuklarda Dini Eğitim Nasıl Olmalıdır?” (Erişim 21 Haziran 2025).

²²² Ebu Davud, “Salat”, 26.

²²³ Mualla Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* (Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları, 2016), 82.

şekillendirilmektedir. Bu boyut, alıştırmanın sadece teknik bir öğretim değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal bir bağ kurma süreci olduğunu da vurgulamaktadır.

Katılımcılar, ebeveynlerinin ibadet uygulamasında “zorladı” ile “zorlamadı” arasında iki temel tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu tutumlar, ailelerin denetleyici otorite kullanımını ve ergenin özerklik gelişimini nasıl dengelediklerini yansıtmaktadır.

Katılımcı (E_15)’in “*Bazen zorladıkları oluyor ama ben de saygı duyuyorum... Onlar gibi olmamı istiyorlar*” cevabı zorlamanın, ergenin ebeveynlerine duyduğu saygı ve aidiyet beklentisiyle birleşerek içsel motivasyona dönüştüğünü göstermektedir. Katılımcı (E_16)’nın “*Küçük yaşlarda bilmediğim için zorlama oldu. Ama belli bir yaştan sonra benim kararına bıraktılar*” cevabı koruyucu denetimin ergenlikle birlikte özerklik tanıma aşamasına dönüştüğünü göstermektedir. Erken çocuklukta uygulanan baskı, ailelerin koruyucu otorite işleviyle ibadet disiplinini kurmayı amaçladıklarını göstermektedir. Ancak zorlamanın ergenlik döneminde geri çekilmesi, ailenin çocuğun özerklik ihtiyacını gözettiğini ve dinî uygulamaları içselleştirmesi için alan tanıdığını göstermektedir. Böylece zorlamanın geçici müdahale işlevinin güçlendiği söylenebilir. Dini eğitim verilirken baskı ve zorlamanın olmaması genel kaidedir. Böyle bir durumda çocuk dini sevmek yerine soğuyup uzaklaşabilmektedir.²²⁴ Yapılan bir araştırmanın sonuçları ailede ve okulda baskıya dayalı otoriter bir din eğitimi alan ergenlerin dini inanç ve tutum geliştirmede olumsuz olarak etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Bununla beraber dini uygulamaları yerine getirme konusundaki hassasiyetlerin azaldığı ve dinin etki boyutundaki gelişimin beklenen düzeyde gerçekleşmediği de tespit edilmiştir.²²⁵ Yapılan başka bir çalışmada bir İlahiyat öğrencisinin dini uygulamaları yerine getirmemesinin baskı ve zorlama nedeniyle olduğu sonucuna varılması da, baskıcı din eğitiminin bireyde içsel bir bağlılık oluşturmak yerine, dini tutum ve davranışlarda uzaklaşmaya yol açabileceğini göstermektedir.²²⁶

Katılımcı (E_04)’ün “*Zorlama yok... babam ara sıra ‘namazını kıl’ diyordu; yoksa kendi isteğimle kılıyorum*” şeklindeki cevabı hafif hatırlatmalar ve rol modellemenin, baskıdan daha etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcı (E_03)’ün “*Zorlamadılar, olması gerekendi*” cevabı ibadeti rutin bir aile pratiği olarak gören, baskısız bir eğitim sürecini ifade etmektedir.

²²⁴ İdin, “Çocuklarda Dini Eğitim Nasıl Olmalıdır?”

²²⁵ Ahmet Albayrak, *Ergenlerin Dini Gelişiminde Sevgi ve Korku Motifinin Etkinliği* (Bursa: Uludağ Üniv., Yüksek Lisans Tezi, 1995), 142-143.

²²⁶ Nazlı Tutku Kalfa, *Gençlik Dönemi İnanç Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma* (Bursa: Uludağ Üniv., Yüksek Lisans Tezi, 2019), 100.

Araştırma bulgularında ailelerin çoğunlukla sevdirmek ve örnek olma yolunu seçtikleri görülmüş olsa da bazı ebeveynlerin de zorlamaya başvurdukları anlaşılmaktadır. Ancak ergenlere karşı olumlu ve yapıcı davranış sergilenmesi gereken bu aşamanın baskı yollu disiplin anlayışıyla uygulamasının, ergenliği çatışmalarla dolu, hoş hatırlanmayan bir döneme çevirebileceği unutulmamalıdır.²²⁷ Çocuğun davranışlarına devamlı müdahale etmek yerine, deneyimleri sayesinde doğru tutumları kendi başına keşfetmesine destek olunmalıdır. Aksi hâlde, gelişim gereksinimlerini ve yeteneklerini göz ardı eden, çocuğa güven vermeyen katı bir otorite hem çocuğu yıpratmakta hem de yeteneklerinin ortaya serilmesini engelleyerek kişilik sorunlarına yol açabilmektedir.²²⁸ Katı dinî kuralların egemen olduğu bir ortamda büyüyen çocuk, kendisini aşan ölçütlerle yargılanacağına veya ödüllendirileceğine inanmak durumunda kalmaktadır. Din eğitiminin baskıcı ve bilinçsizce yürütüldüğü ailelerde yetişen birey, yaşam deneyimlerini zenginleştirecek, iç-dış dünyasını araştırıp keşfedecek bir tutum geliştirmek yerine, sorgulamayı bırakıp kalıplaşmış dinî formları ezberden taklit etmeye yönelebilmektedir.²²⁹

Yardımlaşma faaliyetleri ve dini kültürel sosyal faaliyetler, ibadet eğitimini sadece ibadete alıştırmaya boyutuyla değil, aynı zamanda ahlaki sorumluluk, toplumsal aidiyet ve duygusal motivasyon eksenlerinde de zenginleştirmektedir.²³⁰ Böylece ergenler, ibadet eğitimini hem bireysel hem de toplumsal deneyimler üzerinden deneyimlemiş olmakta hem de daha kolay içselleştirmektedirler.

Ailenin toplumsal yapı içerisindeki konumu ve tarihsel süreçteki rolü dikkate alındığında, kültürel aktarımın aile aracılığıyla gerçekleştirilmesinin ne denli önemli bir mesele olduğu anlaşılmaktadır. Aile, üyelerini gelenek ve görenekleri doğrultusunda eğitmekte, böylece toplumsal mirasın kuşaktan kuşağa aktarımında önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu bağlamda çocuğun aile ortamında sosyalleşmesi, aile kurumunun tarihsel süreçte şekillenen tüm değerlerini, alışkanlıklarını, imkânlarını ve sınırlılıklarını içselleştirme sürecini kapsamaktadır.²³¹

Katılımcıların büyük çoğunluğu (E_01), (E_04), (E_08), (E_09), (E_14), (E_15), (E_16) aileleri tarafından yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine aktif olarak yönlendirilmiştir. Bu,

²²⁷ Ayşenur Selçukbiricik, “Ergenlik Dönemi ve Din”, 30 Ağustos 2007.

²²⁸ H. Mahmut Çamdibi, “Aile İçi İlişkiler ve Aile Rehberliği”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6, 132.

²²⁹ Apaydın, “Aile İçi İletişimin Çocuğun Dinsel Gelişimine Etkisi”, 331-332.

²³⁰ Nedim Öz, “İslâm Dininde İbadetlerin Sosyal Boyutu”, *Aksaray Üniv. İslami İlimler Fak. Dergisi Mütefekkir* 8/15 (15 Haziran 2021), 218.

²³¹ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 275.

din eğitiminin bireysel ibadetlerle sınırlı kalmadığını, toplumsal sorumluluk duygusunu da pekiştirdiğini göstermektedir.

Katılımcı (E_09), *“Deprem için yardımlaşma... Bayramda sadaka veririz, zekât vs.”* diyerek hem acil durumlara hem de düzenli infak etmeye değinerek toplumsal duyarlılığı vurgulamıştır. Katılımcı (E_04)’ün *“Kurbanda etimizi kesemeyenlere götürdüm”* ve katılımcı (E_16)’nın kodlu katılımcı *“6 Şubat depreminde de yardım toplama alanına gidip koli paketleme faaliyetlerine katıldım”* ifadeleri, yardımlaşmanın ergenin doğrudan el emeğiyle deneyimlediği bir süreç olduğunu göstermektedir. Katılımcı (E_08), *“Derneklerle yapılan şekilde yönlendirdi”* diyerek resmi veya gayri resmî kurumlarla aileler arasındaki işbirliğine işaret etmiştir.

Buna karşın (E_03), (E_05), (E_06) ve (E_12) kodlu katılımcılar, *“Çok fazla yönlendirmezler, çalıştıkları için”* diyerek, ekonomik ve zaman kısıtlarının ailelerin bu boyutu sistematik biçimde teşvik etmesini sınırladığını vurgulamışlardır.

(E_02) ve (E_06) hariç, tüm katılımcılar ailesiyle birlikte cami ziyareti, mevlit, teravih, bayram ziyaretleri gibi merasim ve kültürel etkinliklere düzenli katıldıklarını ifade etmiştir. Bu deneyimler, ergenlerde dinî ve kültürel aidiyet duygusunu pekiştirmektedir.

Katılımcı (E_01)’in *“Cuma günleri Yasin dinlemeye dikkat ediyoruz... Bayram ziyaretleri”* ve katılımcı (E_09)’un *“Ayasofya, Ulucami... teravih, mevlit”* anlatımları, hem yerel hem de ülke çapındaki sembolik mekânların ailedeki eğitim sürecine dahil edildiğini göstermektedir.

Katılımcı (E_03), *“Onun dışında teravih namazlarına gidiyordum, beni teşvik ediyorlardı kendileri. Kendi isteğimle gidiyordum. Ramazan aylarında da bizim oturduğumuz bölgede kadınlar toplanırdı. Bir ayda birden fazla Kur’an hatmederlerdi. Ve her gün bir iki saat boyunca okurlardı ben de annemle beraber giderdim. Benim arkadaşlarım da gelirdi”* diyerek, hem kuşaklar arası hem de akran grubu içinde ortak deneyim oluşumuna vurgu yapmaktadır.

Katılımcı (E_16), *“Daha çok babaannemin gün okumalarına katılıyorum. Onun dışında aile içinde liseye kadar ev içi etkinlik yapmaya çalışıyorduk”* cevabıyla aile içindeki kültürel aktarımların, ibadet eğitiminin kuşaklar arası devamlılığı sağladığını göstermekte, *“Liseden sonra bu kesildi”* diyerek, akademik ve sosyal yoğunlukların merasimlere katılımı nasıl etkilediğine işaret etmektedir. *“Hayır, vakit olmuyor”* (E_02) yanıtı ise, ailelerin zaman yönetimi ve dış sorumlulukların bu boyutun sürdürülebilirliğini nasıl sınırlandırabileceğini ortaya koymaktadır.

Ailelerin yardım yönlendirmesi ve ortak merasim ve faaliyetlere katılım uygulamaları, ergenlerin toplumsal sorumluluk ve kültürel-dinî aidiyet duygularını eş zamanlı olarak

geliştiren iki önemli bakış açısı sunmaktadır. Zaman ve imkân kısıtları nedeniyle bazı ailelerin bu imkânları tam kullanamaması, programların sürdürülebilirliğini etkileyebilmektedir. Yönlendirme ve katılım biçimleri, dinî eğitimin hem bireysel hem de toplumsal boyutlarını bir arada inşa eden karma bir model ortaya koymaktadır. İbadet eğitimi bireysel boyutları yanı sıra dinin toplumsal ve kültürel boyutlarını da içselleştirme sürecidir. Yardımlaşma faaliyetlerine yönlendirme ve dini kültürel sosyal faaliyetlere katılım bu kapsamı genişletirken ergenlerin ibadet eğitimini farklı şekillerde pekiştirmektedir.

4.1.3. Ebeveyn örnekliliği

Tüm katılımcıların ortak vurgusu, ebeveynlerinin dinî yaşamı tutarlılıkla yaşaması ve görünür biçimde sergilemesinin, ibadet ve değerlerin içselleştirilmesinde en önemli öğrenme metodu olduğudur. Ebeveynlerin uygulamaları, ergenler tarafından hem öğrenme aracı hem de motivasyon kaynağı olarak tanımlanmış, herhangi bir olumsuz örneklemeyle rastlanmamıştır.

Katılımcı (E_01), *“Evet örnek olduklarını düşünüyorum. Böyle bir örnek olmasaydı başka türlü de yetişebilirdim. Kendi düşünceme göre yetişebilirdim. (Kendi düşüncen nedir? O zaman senin düşüncen farklı mı?) Hayır kendi düşüncem farklı değil ama önümde bir örnek olmasaydı fikrim başka bir yöne kayabilirdi sonuç olarak”* diyerek, ebeveynlerin çocukların yönelimlerini sabitlemedeki işlevini belirtmektedir. Bu durum rol modelin yokluğunda, ergenin dinî tutum geliştirme sürecinin belirsizleşebileceğine işaret etmektedir.

(E_02) kodlu katılımcı, annesini *“baskı kurmadan, saygılı öğreten”* bir örnek olarak nitelerken, babasının daha baskıcı bir tutum sergilediğini belirtmiştir. Bu farklılık, model alımında olumlu pekiştirmenin ve zorlayıcı öğretimin ergen üzerindeki etkilerini yansıtmaktadır. Anne modeli, öğretilenin içselleştirilmesini; baba modeli ise disiplin ve rutin vurgusunu güçlendirmektedir.

Katılımcılardan (E_03) ve (E_14), özellikle abla-abi modellerinin etkisinden söz etmektedir. (E_03), *“en çok da ablasının örnek olduğunu”* belirtirken; (E_14) *“abla ve anne modelinin kafa yapısına yakın olmasını”* içselleştirmenin nedenlerinden biri kabul etmektedir. Bu, sosyal öğrenme kuramı²³² bağlamında, yakın yaş ve paylaşılan kültürel kodların ergenin model tercihini nasıl etkilediğini göstermektedir.

Katılımcı (E_06), yalnızca tavsiye almakla kalmadığını, *“önce annesi ve babasına, sonra ablası ve abisine sorduğunu ve hepsinin söylediklerini uyguladıklarını”* belirtmiştir. Aile içindeki söz ve davranış tutarlılığının ergenin referans noktası olduğunu söylemek mümkündür. (E_09),

²³² Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, 216.

“Evde beş vakit namaz düzeni yok; onlar kılmadığı için ben de zorlanıyorum” diyerek, model eksikliğinin ibadet devamlılığını nasıl zayıflattığını göstermektedir. Bu örnek, modelin tutarlılığının ibadet uygulaması üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların hiçbirinden “olumsuz rol model” ifadesi gelmemiştir. (E_15) kodlu katılımcı “giyinme konusunda geri kalmışlık” eleştirisine rağmen, genel olarak anne babanın tutarlı ibadet uygulamalarını örnek almıştır. Bu durum, aile içindeki dini eğitimde model olmanın, katılımcılar tarafından evrensel ve yüksek bir değer olarak görüldüğünü göstermektedir.

Ebeveynlerin sözlü olarak aktardıkları ve davranışlarına yansıttıkları dinî uygulamalar, ergenlerin dinî kimlik ve değer öğelerini etkilemektedir. Anne ve baba arasındaki öğretim tarzı farklılıkları, abla-abi modelleri ve evdeki pratik tutarlılık eksiklikleri, ergenlerin ebeveynlerini örnek alma dinamiklerini belirleyen önemli faktörlerdir.

Bulgular, aile içindeki din eğitiminin sadece sözlü aktarımla sınırlı kalmayıp, ebeveynlerin tutarlı davranışları yoluyla pekiştirildiğini ve ergenlerin dinî kimlik gelişiminde güçlü bir rol modeli işlevi gördüğünü göstermektedir. Bu durum, Albert Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramı ile uyumludur. Bandura’ya göre bireyler, özellikle çocuklar ve ergenler, etraflarında gözlemledikleri davranışları model alarak öğrenirler.²³³ Bu süreçte dikkat, hafıza, tekrar ve motivasyon gibi bilişsel faktörler belirleyici rol oynamaktadır. Ebeveynlerin sergilediği dinî tutum ve davranışları, ergenler tarafında sadece gözlemlenmekte, aynı zamanda zamanla benimsenmekte ve kimliğin bir parçası hâline gelen değerler bütünü olarak içselleştirilmektedir.²³⁴ Bu bağlamda ebeveynler, rol modeli olarak Bandura’nın kuramında tanımladığı “model alma” sürecinin en güçlü temsilcileri konumundadır. Bu bölümde yer alan katılımcı alıntıları, ebeveynlerin bu rol model işlevini nasıl yerine getirdiğini somut örneklerle ortaya koymaktadır.

Yetişkinler, çocuklar açısından sosyal öğrenme sürecinde temel model figürleri arasındadır. Sahip oldukları bilgi, statü, beceri ve kaynaklar bakımından çocukların ulaşmak istedikleri bir konumda bulunmaları, onları doğal olarak ilgi odağı hâline getirir. Bu çerçevede, çocuklar en başta anne ve babalarını örnek alırlar. Ebeveynlerin ve diğer yetişkin bireylerin adaletli, tutarlı, dürüst ve empatik davranışları; başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı gösterme biçimleri, çocuklar için davranışsal bir model oluşturur.²³⁵

²³³ Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, 216.

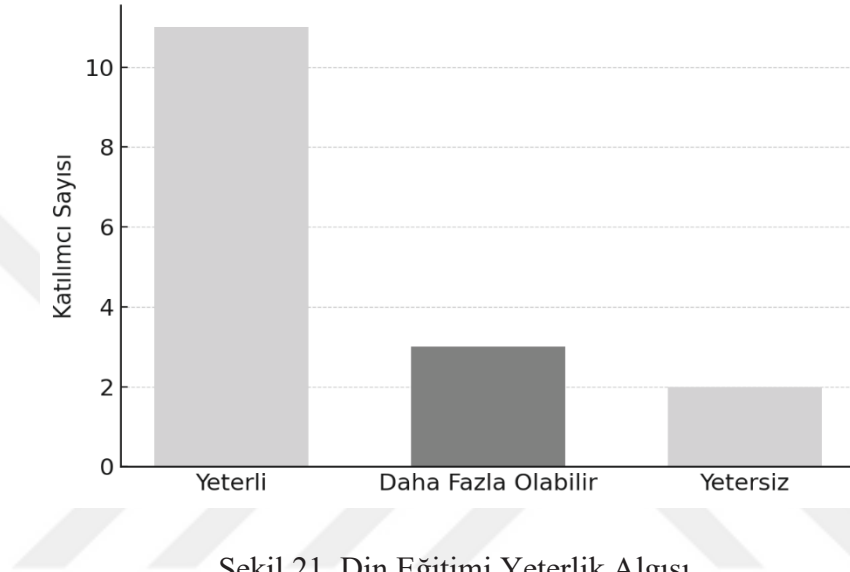
²³⁴ Ağır, “Sosyal Öğrenme Kuramı”, 254.

²³⁵ Arı, *Eğitim Psikolojisi*, 210.

4.1.4. Din eğitimi yeterlik algısı

Kod Sistemi	E_01	E_02	E_03	E_04	E_05	E_06	E_07	E_08	E_09	E_10	E_11	E_12	E_13	E_14	E_15	E_16	TOPLAM
✓ Ailede Din Eğitimi																	0
> Din Eğitimi Süreci																	74
> İbadet Eğitimi																	84
> Ebeveyn Örnekliliği																	16
> Din Eğitimi Yeterlik Algısı																	0
> Yeterli																	11
> Yetersiz																	2
> Daha Fazla Olabilir																	3

Şekil 20. Din Eğitimi Yeterlik Algısı Kategorisine Ait Kod Matrisi Tarayıcısı



Şekil 21. Din Eğitimi Yeterlik Algısı

Grafik, katılımcıların din eğitimi yeterlik algılarını üç kategori hâlinde göstermektedir:

“Yeterli” değerlendirmesi 11 katılımcı tarafından dile getirilerek en yaygın algı olmuştur. Daha fazla olabilir diyen (E_08), (E_12) ve (E_14) kodlu katılımcılar, eğitimin genel olarak olumlu bulunduğunu ancak belirli alanlarda geliştirmeye açık gördüklerini belirtmişlerdir. “Yetersiz” ifadesini kullanan (E_02) ve (E_10) kodlu iki katılımcı bulunmaktadır. Bu da ebeveyn temelli din eğitiminin genel olarak yeterli kabul edildiğini fakat sınırlı da olsa eleştirel bakışların varlığını işaret etmektedir. Bu yaygın “yeterli” algı, ergenler açısından ebeveynlerinin temel inanç, ibadet ve değer aktarımlarını büyük ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Katılımcı (E_06), “*Yeteri kadar verdiler ama ben kendi nefsim uydum için... kendim yoldan çıktım*” diyerek, verilen eğitimin bireysel sorumluluk ve öz-yeterlik algısına nasıl yansıdığını özetlemektedir. Bu ifade, ailede verilen eğitimin temel bilgi ve becerileri sağladığını, ancak uygulamanın sürdürülebilirliğinde asıl belirleyici olanın ergenin içsel motivasyonu olduğunu vurgulamaktadır. Ergen, din eğitimi konusunda ailesinin yeterli çabayı gösterdiğini kabul

etmekte, ancak dinî yaşantısındaki eksikliklerin sorumluluğunu kendi tercihlerine atfetmektedir. Bu yaklaşım, Lawrence Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireyin gelişmiş bir ahlakî düşünme düzeyine ulaşmış olabileceğini göstermektedir. Zira Kohlberg, bireyin sergilediği davranıştan çok, o davranışı nasıl gerekçelendirdiğine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, bireyin öz eleştiri yapması, sorumluluğu dış etkenlere değil kendi içsel karar mekanizmasına atfetmesi, onun gelenek-ötesi (post-konvansiyonel) düzeye yakınlaştığını düşündürmektedir.²³⁶

Katılımcı (E_16), “*Evet bence yeteri kadar verdiler. Eksikleri de olabilir ama bence yeterliydi*” diyerek, eğitimin kapsayıcı düzeyde verildiğini onaylamaktadır. Katılımcı (E_03) ise, “*Annem ve ablam bu konuda çok fazla destekler; babam pek aktif değil*” diyerek, aile üyesi rollerinin din eğitimindeki farklı etki düzeylerine işaret etmektedir. Din Kültürü öğretmeni olan ablasının ve annesinin aktif desteği, eğitimin kalitesini artırırken, babanın daha pasif kalan rolü bazı alanlarda geliştirme ihtiyacı olduğunu düşündürmektedir.

Yeterlik algısının büyük çoğunlukla olumlu olması, ailelerin din eğitimi sürecini temel düzeyde başarıyla yönettiğini göstermektedir. Ancak örneklendirildiği gibi bireysel motivasyon, ebeveyn rolleri arasındaki tutarlılık ve destek düzeyi, algıyı şekillendiren önemli faktörlerdir. Bu bulgular, ailedeki din eğitiminde aktarılan içeriğin kalitesine ve ergenin öz yeterlik inancına bağlı olarak çeşitlendiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı (E_02)'nin “*Temelini attılar, bıraktılar gibi bir şey*” ifadesi, ailedeki din eğitiminin başlangıç düzeyinin sağlanmasına rağmen sürekli pekiştirmeye ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Katılımcı (E_10)'un “*İlerde daha fazla olur. Çünkü bitmiyor; bitmeyen bir süreç*” vurgusu, din eğitimi yaşam boyu devam eden bir öğrenme yolculuğu olarak tanımlamaktadır. Dinî gelişim, bireyin çocuklukta aldığı eğitimle şekillenmeye başlasa da, ergenlik ve gençlik dönemlerinde bireysel sorgulamalarla derinleşmekte ve süreklilik arz etmektedir. İnanç ve değerler, belirli bir yaşta kazanılıp tamamlanan bir yapı değil, bireyin yaşam deneyimleriyle gelişen dinamik bir süreçtir.²³⁷ Bu doğrultuda, ailelerin ve eğitimcilerin, din eğitiminde esnek, güncellenebilir ve bireysel gelişime duyarlı yaklaşımlar benimsemeleri, bireyin değişen ihtiyaç ve sorularına cevap verebilecek ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir din eğitimi ortamı sunmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Katılımcı (E_08), “*Daha fazlası da*

²³⁶ Semai Tuzcuoğlu, “Kişilik Gelişimi”, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*, ed. Betül Aydın (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2014), 150.

²³⁷ Kalfa, *Gençlik Dönemi İnanç Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma*, 135.

olabilir... İsterim” diyerek, mevcut eğitimin temelini olumlu bulsa da, çeşitliliğin artırılmasına ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Katılımcı (E_12), “birazcık da benden kaynaklı” diyerek aileden “daha fazla katılım” beklediğini ifade etmektedir. Okula yönelmenin kursa katılımı azalttığına dair kendi sorumluluğunu da işaret eden katılımcı, bu dengenin nasıl kurulabileceğine dair ipuçları sunmaktadır. Katılımcı (E_14), “Annem babam ne gördülerse bize de onu aktardılar; daha fazlası olabilirdi” diyerek, ebeveynlerin kendi sınırlı deneyimlerinin çocukları için de sınırlayıcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu ifadeler, din eğitiminde dış kaynaklarla (dernek, vakıf, dijital platform vb.) işbirliğinin önemini de işaret etmektedir.²³⁸

Sonuç olarak, ailedeki din eğitiminde genel yeterlik algısı yüksek olmakla birlikte, bu sürecin bireysel farklılıklara, destek düzeyine ve aile içi rol dağılımına göre değişiklik gösterebildiği anlaşılmaktadır. Din eğitiminin kalıcı ve etkili olması için, ailelerin çocuklarının değişen ihtiyaçlarına yanıt verecek esneklikte, çeşitli kaynaklardan faydalanarak ve sürekli destek sağlayacak bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir.

4.2. Ergen Bakış Açısıyla Ebeveyn

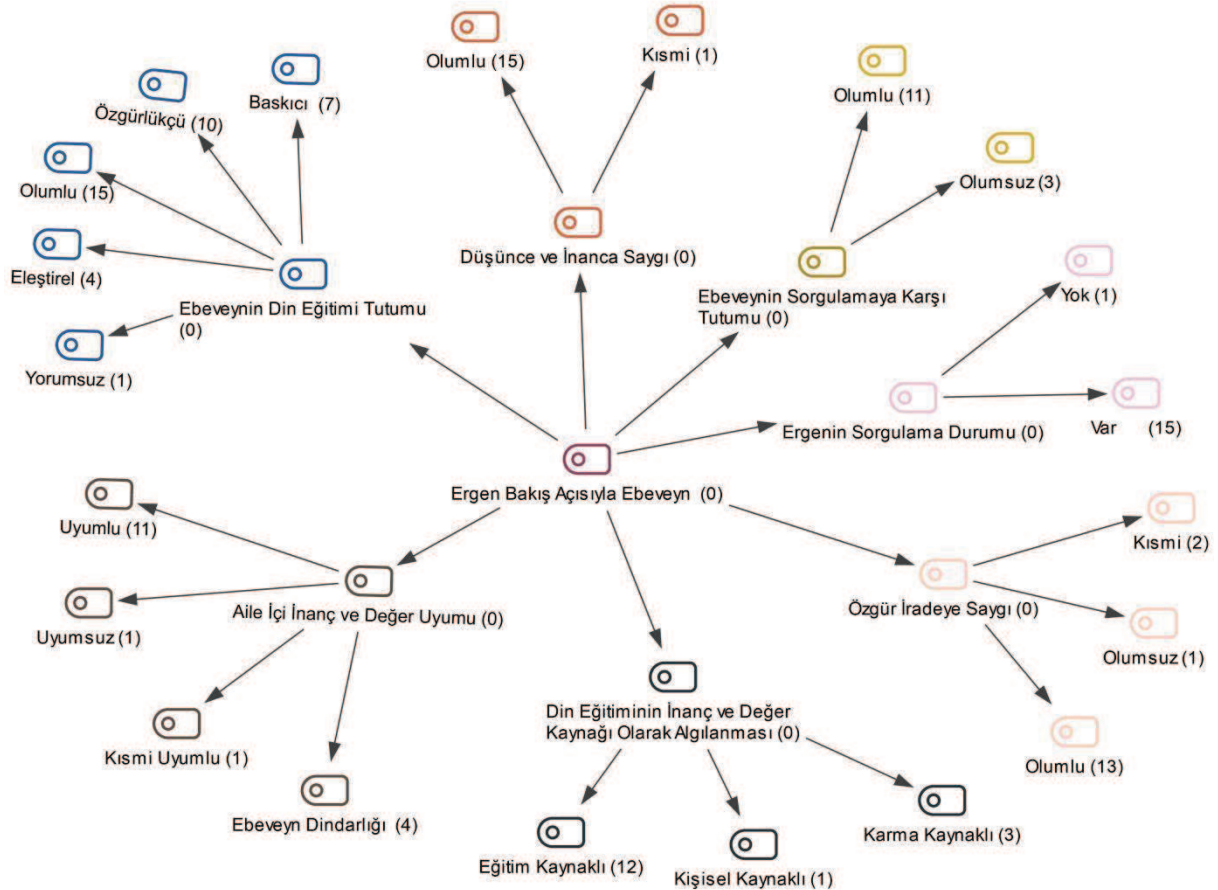
Kod Sistemi	E_01	E_02	E_03	E_04	E_05	E_06	E_07	E_08	E_09	E_10	E_11	E_12	E_13	E_14	E_15	E_16	TOPLAM
▼ Ergen Bakış Açısıyla Ebeveyn																	0
▼ Ebeveynin Din Eğitimi Tutumu																	0
Baskıcı																	7
Özgürlükçü																	10
Olumlu																	15
Eleştirel																	4
Yorumsuz																	1
▼ Din Eğitiminin İnanç ve Değer Kaynağı																	0
Eğitim Kaynaklı																	12
Kişisel Kaynaklı																	1
Karma Kaynaklı																	3
▼ Düşünce ve İnanca Saygı																	0
Olumlu																	15
Kısmi																	1
▼ Özgür İradeye Saygı																	0
Olumlu																	13
Olumsuz																	1
Kısmi																	2
▼ Ergenin Sorgulama Durumu																	0
Var																	15
Yok																	1
▼ Ebeveynin Sorgulamaya Karşı Tutum																	0
Olumlu																	11
Olumsuz																	3

Şekil 22. Ergen Bakış Açısıyla Ebeveyn Temasına Ait Kod Matrisi Tarayıcısı

“Ergen Bakış Açısıyla Ebeveyn” teması, toplam yedi alt başlık altında kodlanmıştır. Ebeveynin din eğitimi tutumu, din eğitiminin inanç ve değer kaynağı olarak algılanması, özgür iradeye saygı, düşünce ve inanca saygı, özgür iradeye saygı, ergenin sorgulama

²³⁸ Sümeyra Arıcan, “Sivil Din Eğitimi”, *Din Eğitiminde Ana Konular*, ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakçı (Ankara: EskiYeni Yayınları, 2021), 418.

durumu, ebeveynin sorgulamaya karşı tutumu ve aile içi inanç ve değer uyumu şeklinde sıralanan her alt başlıkta yer alan kodlar katılımcı bazında işaretlenmiş ve sağdaki toplam sütununda frekansları gösterilmiştir. Bu matris özelinde en dikkat çeken bulgu “Ebeveynin Din Eğitimi Tutumu” başlığındaki yüksek kodlanma yoğunluğudur. Bu yapı, ergenlerin hem ebeveyn yönlendirmesini hem de kendi özerklik ve merak süreçlerini nasıl deneyimlediklerini ortaya koymaya imkân tanımaktadır. Bu, ergenlerin ebeveynlerinin yönlendirme, destek ve sınır koyma durumlarını çok yakından izlediğini ve bu tutumların kendi dinî gelişimleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle (E_01), (E_04), (E_06) ve (E_16) numaralı katılımcıların bu alt başlıkta diğer katılımcılara göre daha fazla kodlama aldığı görülmektedir. Bu katılımcılar farklı yaş, cinsiyet veya akademik programlarda olmalarına rağmen aile tutumunun evrensel bir odak noktası olduğunu vurgulamaktadır.

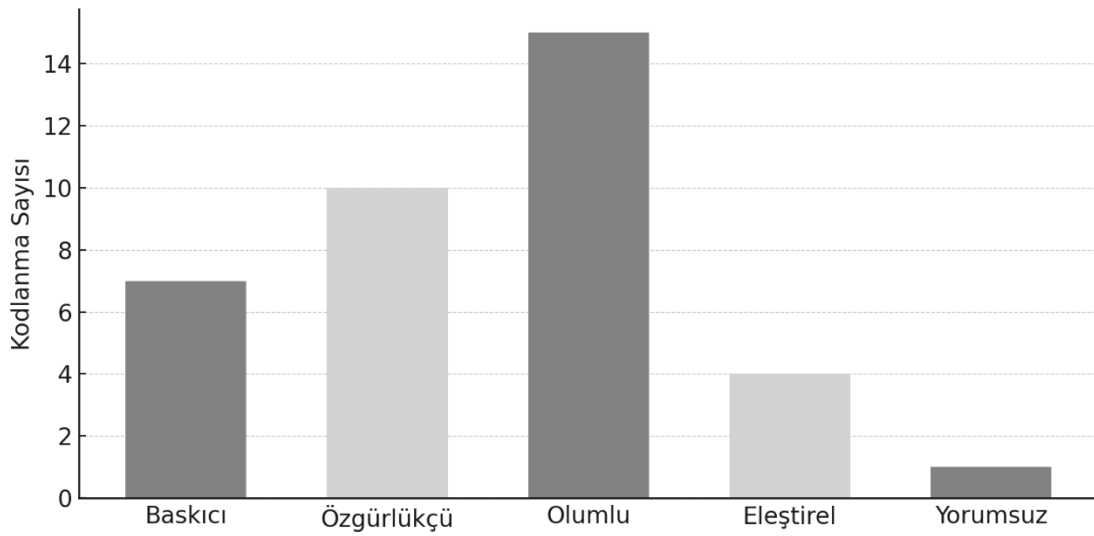


Şekil 23. Ergen Bakış Açısıyla Ebeveyn Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Mavi küme “Ebeveynin Din Eğitimi Tutumu” üst kodu ile ebeveynin din eğitiminde yönlendirici, destekleyici ya da sınır koyucu yaklaşım tarzını ifade etmektedir. Turuncu küme “Düşünce ve İnanca Saygı” üst kodu ile bireyin inanç ve ifade özgürlüğüne aile içindeki saygı

düzeyini ifade etmektedir. Sarı küme “Ebeveynin Sorgulamaya Karşı Tutumu” üst kodu ile ebeveynin çocuğun dinî konuları sorgulamasına verdiği tepkiyi ifade etmektedir. Pembe küme “Ergenin Sorgulama Durumu” üst kodu ile ergenin dini düşünme ve araştırma eğilimini ifade etmektedir. Kahverengi küme “Aile İçi İnanç ve Değer Uyumunu” üst kodu ile ebeveyn ile çocuk arasında inanç ve değer örtüşmesini ifade etmektedir. Siyah küme “Din Eğitiminin İnanç ve Değer Kaynağı Olarak Algılanması” üst kodu ergenin inançlarını hangi kaynağa (ebeveyn, kişisel vb.) dayandırıldığını ifade etmektedir. Açık pembe küme “Özgür İradeye Saygı” ise ergenlerin dinî inanç ve uygulamalar konusunda karar alma özgürlüklerinin aile içinde ne ölçüde tanındığını göstermektedir.

4.2.1. Ebeveynin din eğitimi tutumu



Şekil 24. Ebeveynin Din Eğitimi Tutumu

Grafik, ebeveynlerin din eğitimi yaklaşımına ilişkin beş tutumun kodlanma yoğunluğunu karşılaştırmalı olarak göstermektedir. En fazla referans, 15 kodla “Olumlu” tutuma aittir. Bu, ergen anlatılarında ebeveynlerin destekleyici ve teşvik edici bir rol üstlendiğinin en sık vurgulanan yaklaşım olduğunu göstermektedir. 10 kodla “Özgürlükçü” tutum ikinci sırada yer alarak, çocukların dinî konularda bireysel tercih ve düşüncelerine saygı duyulduğunu ifade ettiklerini göstermektedir. 7 kodla “Baskıcı” tutum daha geride kalmış olsa da, az sayıda ergenin ebeveynlerini zorlayıcı veya kuralcı olarak tanımladığını ortaya koymaktadır. 4 kodla “Eleştirel” tutum sınırlı bir eleştirel mesafenin varlığını işaret ederken, 1 kodlu “Yorumuz” seçeneği ebeveyn tutumu hakkında net görüş bildirmeyen tekil bir durumu temsil etmektedir. Genel dağılım, olumlu ve özgürlükçü yaklaşımların öne çıktığını, baskıcı ve eleştirel tutumların ise görece düşük sıklıkta kaldığını ortaya koymaktadır.

“Baskıcı” tutum, azınlıkta kalmış bir deneyim gibi görünse de din eğitiminin krizli anlarını göstermesi açısından önemlidir. Katılımcı (E_01), kişisel tercihleri (turnak uzatma, tesettür) üzerinde aile baskısı hissettiğini ifade ederek, ibadet ve dış görünüş kurallarının sıkı bir şekilde dayatıldığını vurgulamıştır. Bu durum, ergenin bireysel kimlik gelişimi ile aile beklentileri arasında çatışma yaratan bir durum oluşturmaktadır.

Katılımcılardan (E_07) ve (E_08), namaz konusunda “ısrarcı” ve “sözlü zorlama” tanımlarıyla ebeveynlerinin sınır koyucu tutumunu tarif etmektedir. Ancak her ikisi de bu baskıyı “gerekli” veya “rahatsız etmeyen” bir müdahale olarak karşıladıklarını belirterek, şiddet içermeyen fakat ısrarcı denetimin ergen üzerinde motivasyon kadar gerilim de oluşturabileceğini göstermektedir. Katılımcı (E_14)’ün “gerekli bir zorlama” yorumu, dinî sorumluluğun aile tarafından “olmazsa olmaz” bir yükümlülük olarak kodlandığını ortaya koyarken; katılımcı (E_15)’in “Annem namazlarını benim göreceğim şekilde kılacaksın, çetele tutacağım demişti” deneyimiyle denetim mekanizmalarının nasıl ölçülebilir ve görünür kılındığı anlaşılmaktadır. Bu, ergenin ibadet disiplini üzerinde sürekli bir gözetim hissetmesine neden olmaktadır.

Ergenlik döneminde bireyin bağımsızlık arzusu ile ebeveyn desteğine duyduğu ihtiyaç arasındaki gerilim dikkat çekicidir. Otoriteye karşı gelişen tepki ve bireyselleşme çabası, aynı zamanda ebeveyn desteğine duyulan ihtiyaçla örtüşünce, bu durum ergen için duygusal bir ikilem oluşturmaktadır. Ergen bir yandan otoriteye karşı mesafe koymaya çalışırken, öte yandan duygusal güvenlik ihtiyacı nedeniyle ebeveyn desteğini aramaktadır. Bu çift yönlü eğilim, ergenin içsel çatışmalarını derinleştiren temel etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir.²³⁹

Bu psikolojik ikilem, araştırmaya katılan bazı ergenlerin ifadelerinde açıkça gözlemlenmiştir. Nitekim (E_16) kodlu katılımcının yorumu en derin çatışmayı ortaya koymaktadır: “Ortaokulda imam hatibe gittiğimde bunu çok hissettim. Dışarı çıkma saatim bile dinle alakalıymış gibi hissediyordum. Başımı kendi isteğimle kapatmıştım. Çevremde açık kimse yoktu. Bundan etkilenmiş olabilirim. Kendi isteğimle yaptığım halde bir zaman sonra kafamdaki örtü ağır gelmeye başladı. Başörtümü çıkarmak istediğimde annem tarafından çok baskıya uğradım. Akrabalarımın da baskıya tabi tutuldum. (Bu durum sende bir çatışmaya neden oldu mu?) Evet, o yaşta özgürlüğümün kısıtlandığını düşündüm. Kendi kararlarımı veremeyeceğimi hissettirmeleri beni korkuttu.” Bu durum ergenin özerklik arayışıyla dine ait toplumsal normlar arasındaki gerginliği gözler önüne sermektedir. Bu katılımcı, “özgürlüğümün kısıtlandığını düşündüm” ve “kendi kararlarımı veremeyeceğimi hissettirmeleri beni korkuttu” diyerek, baskıcı tutumun ergenin güven duygusunu

²³⁹ Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, 2012, 289.

zedelenebileceğini göstermektedir. Bu örnekler, “baskıcı” ebeveyn tutumunun, ergenin hem dinî uygulamaları içselleştirme sürecinde hem de bireysel kimlik inşasında stres kaynakları olabildiğini ortaya koymaktadır.

Ergenlik dönemi, anne babalar için zorlu bir sınav niteliğindedir. Çünkü uzun yıllar çocuk yetiştirme sorumluluğunun tamamen kendi kontrollerinde olduğunu düşündükleri süreç, bu evrede önemli ölçüde aileden bağımsızlaşır. Okula başlama dönemindeki gibi, ergenlikte de akran grubu ile aile arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Özellikle katı denetim uygulayan ebeveynlerin çocuklarının bağımsızlık arayışına direnç göstermeleri sebebiyle, olumsuz sonuçların ortaya çıkma olasılıkları artmaktadır. Bu nedenle, çocuklarını otoriter sınırlar içinde büyüten anne babaların, ergenlikle birlikte daha esnek ve güven odaklı bir yaklaşım benimsemeleri yararlı olacaktır. Çünkü aşırı kontrolcü tutumlar, ergenlerin gelişim gereksinimleriyle çeliştiğinde beklenenin aksine olumsuz etkiler doğurabilmektedir.²⁴⁰ Aileler için örnek bir rehber olan Hz. Peygamber de, çocuğun kişiliğine zarar verebilecek sözlü ve fiili müdahalelerden uzak durmuş; bunun yerine rehberlik sunan, yol gösteren ve anlayışlı bir tutum sergilemiştir.²⁴¹

Katı dinî kuralların egemen olduğu bir ortamda büyüyen çocuk, kendisini aşan ölçütlerle yargılanacağına veya ödüllendirileceğine inanmak durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla, çocuklukta baskıcı ve şekilci dinî anlayışın etkisiyle sorgulamadan itaat etmeye alışan birey, ergenlik dönemine geldiğinde hem aile otoritesine bağlı kalma hem de kendi kimliğini oluşturma arasında ikilem yaşamaktadır. Aile otoritesine bağlı kalma ile kendi kimliğini oluşturma arasındaki ikilem, İbn Haldun’un asabiyet kavramı çerçevesinde ele alındığında, grubun birliğini sürdürme arzusu ile bireyin özgürleşme isteği arasında bir denge kurulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Aile ve eğitim ortamında uygulanan baskıcı tutumlar, asabiyet duygusunun zedelenmesine neden olmaktadır.²⁴² İbn-i Haldun’un sosyoloji bilimine kazandırdığı en önemli kavramlardan biri olan asabiyet ile kastedilen mana, birlik ruhuna dayanan bir kuvvettir. Bu açıdan asabiyet terimi içinde hem dayanışmayı hem de güçlü olmayı barındırmaktadır. İbn Haldun’un Mukaddime adlı eserinde bu kavram, “*Asabiyyet, bir nesilden gelenlerin bir araya toplanarak kuvvet, kudret ve üstünlük sahibi olmaları ve bir ideal etrafına toplanmalarıdır.*” şeklinde tanımlanmaktadır. Asabiyyetin amacı güçlü ve sağlam bir toplum ortaya çıkarmaktır. Ancak bu

²⁴⁰ Selçuk Şirin, *Yetişin Çocuklar* (İstanbul: Doğan Kitap, 2019), 169.

²⁴¹ Ahmet Koç, *Din Eğitiminde Etkili İletişim* (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016), 320.

²⁴² Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 46-47.

dayanışma duygusunun çeşitli sebeplerle tahrif olması insanları bu hedeften uzaklaştırmaktadır.²⁴³

Aile içi asabiyetin zayıfladığı durumlarda, dinî değerlerin aktarımı da sekteye uğramaktadır. Bu da ergen bireylerin dini kimlik oluşturma sürecinde daha fazla bocalamasına ve ebeveynlerle çatışma yaşamasına yol açmaktadır. İbn Haldun'a göre, bir topluluğun dayanışmasının kalıcı olması, dini değerlerle beslenmesine bağlıdır. Ailede verilen din eğitimi, bu dayanışmanın temel taşıdır. Bu yapı zayıfladığında, birey ile topluluk, ergen ile ebeveyn arasındaki bağlar zayıflamaktadır.

Görüşmelerde yer alan bazı katılımcıların, dini kimliklerine dair karar alma süreçlerinde bireysel özerklik ve aile yönlendirmesi arasındaki dengeyi nasıl yaşadıkları dikkat çekicidir. Örneğin bir katılımcı (E_03), dinî uygulamalar konusunda nihai kararın kendisine ait olduğunu belirterek, aile baskısı yerine bireysel özerkliğin ön plana çıktığını vurgulamıştır: *“Ben kendim gitmek istedim. 8. Sınıfa kadar kapanmak istedim mesela kendim. Çok istiyordum. Yaşım küçük olduğu için annem istemiyordu. Ben çok ağladım istiyorum diye. Ama daha bunun kararını verebilecek yaşta olmadığım için izin vermiyordu. (Sonra kapandın mı?) Hayır sonra yaptığım spordan dolayı doğru bulmadım ben. (Yaptığın spor nedir?) Voleybol. Voleybol oynarken giyilen kıyafetler belli. (Sporuna engel olur mu?) Sporuma engel olmaz, yapabilirim sporumu. Ama giydiğim kıyafetler vücudumu kapatsa bile vücut hatlarımı gösterecek şeyler olduğu için ben bunu doğru bulmuyorum. (Tatmin etmiyor seni yani) Evet ve ilerde kapanmayı düşünüyorum zaten. Bu şu anlık bir şey zaten.”* Bu yanıt, ebeveynin ergenin henüz karar verme olgunluğuna erişmediği durumları gözeterek sınırlı bir erteleme uyguladığını, ergenin kendi düşüncesini geliştirmesine alan tanıdığını göstermektedir. Aile, “konuştukça” ve “denedikçe” ergenin kendi doğrularını keşfetmesine fırsat vermiştir.

“Olumlu” tutumun, destekleyici, hoşgörülü ve modelleyici bir yaklaşım içerdiğini ifade edilebilir. Katılımcı (E_04)'ün *“Hoşgörülü... benim istediğim bir şey.”* yanıtı ile ergen isteği ve aile tutumunun tutarlılığının ibadetleri içselleştirmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir. Katılımcı (E_06)'nın *“Namaz kıldığım zaman hayatım düzenliydi... bıraktıktan sonra işler rast gitmemeye başladı”* ifadesi, ibadetin olumlu etkilerinin ergenin aile rehberliğini hayat dengesi olarak deneyimlemesine imkân tanıdığını ortaya koymaktadır. Katılımcı (E_07)'nin *“Babamdan ne olursa olsun her konuda dürüst olma ve yaptığını hakkıyla yerine getirmenin önemini kavradım. Babam böyle birisi çünkü. Annemden ise bir işe başladığımda o işin sonuna kadar gitmeyi, vazgeçmemeyi başarının Allah'tan geldiğini öğrendim.”* yanıtı ailenin örnekliğinin, dinî

²⁴³ Doğan, *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*, 46.

uygulamalar yanı sıra temel değerleri de kazandırdığını vurgulamaktadır. Katılımcı (E_09)’un *“Hoşgörülü ve o yaş grubuna uygun anlattığı için ben anlayabiliyordum”* ifadesi ise üslup ve muhabata uygun dil kullanımının, öğrenmeyi kolaylaştıran kilit bir unsur olarak öne çıktığını göstermektedir.

Erken yaşlarda sosyal uyum becerilerini geliştirme imkânı bulan, özgürlükçü bir aile ortamında yetişen ve temel duygusal ihtiyaçları karşılanan bireyler için ergenlik süreci daha sağlıklı bir zeminde ilerlemektedir. Aile ortamında sevgi ve güvenin varlığı, bireyin gelişimsel basamakları daha dengeli şekilde geçmesini sağlamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının ilgi ve yeteneklerini tanınması, bireyin özerklik kazanmasına yönelik fırsatlar sunması bu süreçte önem taşımaktadır. Aile içinde kurulan açık ve destekleyici iletişim, bireyin karşılaştığı sorunlarla baş etme kapasitesini artırmaktadır. Bu koşulların sağlanması, ergenlik döneminin daha kolay ve sorunsuz geçmesine yardımcı olacaktır.²⁴⁴ “Özgürlükçü” ve “olumlu” ebeveyn tutumları, ergenin dinî kimlik gelişiminde hem özerklik hem de destek ekseninde dengeli bir eğitim ortamı sunmaktadır. Özgürlükçü yaklaşım, ergenin karar alma yetisini ve kişisel sorumluluğunu güçlendirmektedir. Olumlu tutum, hoşgörü, modelleme ve anlayışlı dil aracılığıyla ibadet ve değerlerin içselleştirilmesi sağlanmaktadır.

“Eleştirel” yaklaşım sergileyen ergenler, ebeveynlerinin dinî eğitimdeki iyi niyetini kabul etmekle birlikte uygulama detaylarına ve kişisel yaştaki uygunluğa dair eleştirilerde bulunmuşlardır. Katılımcılardan (E_03)’ün *“Ben küçükken kursa gitmeyi çok istedim ama şu an çocuğum olsa götürür müydüm, çok düşünmüyorum. (Yatılı olarak mı?) Evet, bunda yanlış yaptıklarını düşünüyorum ne kadar istesem de. Mesela annem beni kapamak istediğimde bu kararı verebilecek yaşta olmadığımı daha sonra ilerde büyüdüğümde karar vermem gerektiğini söylediği gibi. (Kaç yaşındaydın kapamak istediğinde?) Ortaokulda 5. Sınıftan ortaokul sona kadar 4-5 yıl çok istiyordum. Yaklaşık bir 11-12 yaşına kadar. Ama gerçekten buna karar verebilecek yaşta değildim. İşte bunun gibi oraya beni göndermemeleri taraftarıyım. Kendi çocuğumu göndermem o yaşta. Onun dışında bana aktardıkları her şeyi çok doğru buluyorum.”* şeklindeki ifadesi karar verme yaş ve olgunluğuna sahip olmama gerekçesiyle kapanma isteğinin ertelenmesini olumlu bulduğunu göstermektedir. Kendi isteği olmasına rağmen yatılı olarak yurda gönderilme konusunda ise aynı nedenlerle gönderilmemesi gerektiği düşüncesiyle eleştirel bir yaklaşım ortaya koymuştur.

Katılımcılardan (E_03)’ün sözleri, ergenin hem kendi arzularını hem de ebeveynin koruyucu yaklaşımını dengelediğini göstermektedir. Ortaokul yıllarında “11-12 yaş” gibi henüz

²⁴⁴ Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, 2012, 277.

gelişimsel açıdan karar verme olgunluğunun tam kazanılmadığı bir dönemde, tesettür (kapanma) isteğinin ertelenmesini “yanlış değil, gerekli bir erteleme” olarak değerlendirmesi, onun ebeveynin niyetini anlayışla karşıladığını göstermektedir. Öte yandan, aynı gerekçeyle yatılı dinî programa gönderilmemeyi savunması, ergenin kendi deneyiminden yola çıkarak koruyucu bir erteleme sınırlarını çizdiğini ortaya koymaktadır. Bu tutum, ergenin hem ebeveyn otoritesine saygı duyduğunu hem de kendisinin ilerideki ebeveyn rolünü öngörerek eleştirel bir mesafe alabildiğini işaret etmektedir. Böylelikle (E_03), karar verme yeterliliği kazanılmadan uygulamaya geçirilen dinî müdahalelerin, motivasyon yerine direnç doğurabileceğini vurgulayarak, aile temelli din eğitiminin yaşa uyumlu bir erteleme ilkesiyle yürütülmesi gerektiğine dair bir perspektif sunmaktadır.

Katılımcılardan (E_07) “*Küçüklükten itibaren yavaş yavaş sıkmadan temelli bir şekilde dini bilgileri aktardıklarını düşünüyorum. Ama dini konuların uygulanması konusunda aynı şekilde olduğunu düşünmüyorum. Burada daha çok hafızlık sürecinde yaşadıklarımı örnek verebilirim. Ailem zorlamadı beni. Özellikle annem sürecin zorluğunu baştan anlatmıştı. Ama ben çok istedim. Fakat hafızlığımı yaptığım süreçte zorlandığım anlar oldu. Hatta annem bir keresinde zorlanıyorsan yapamayacaksın bırakabilirsin dediğini de hatırlıyorum. Hafızlığa ulaşmam yaklaşıncaya, iş ciddiye binince artık geri dönüşü olmaz diyerek zorlamaya başladılar. Bu kötü bir şey değildi hatta benim için iyi bir şeydi. Belki de ailem beni o zaman zorlamasaydı o kadar emeğim boşa gidebilirdi. Kur’an-ı Kerim okuma, namaz kılma, abdest alma konusunda temel eğitim verdiler amma velakin bu uygulamaların detaylarına tam anlamıyla girmediler. Fıkhi konularda eğitimimin eksik kaldığını düşünüyorum.*” Hafızlık sürecinin son aşamalarında artan baskıyı “kötü bulmadığını” belirten (E_07), temel ritüellerin (Kur’an okuma, namaz, abdest) aktarıldığını fakat fıkhi konular gibi derin konuların ihmal edildiğini eleştirmektedir. Bu, din eğitiminde “nitelik ve kapsam” eleştirisinin bir örneğidir.

Katılımcı (E_16), “*Ben çocuğuma öğretirken bu şekilde öğretmezdim muhtemelen. (Neden?) Muhtemelen benim aileme göre daha açık görüşlü bir anne olurdum. Ben çocuklarımla farklı eğitimler de almasını isterdim. (Ne gibi?) Yani ben Kur’an’ı baştan sona okudum ama Türkçesini hiç baştan sona okumadım. Bence Arapçasını okumaktan daha önemli bu. İleriki görüşlerimi etkileyecek bir şey bu.*” ifadesiyle kendi gelecekteki anne rolünü tasavvur ederken, “Kur’an’ın Türkçe mealine” ve “farklı eğitim modellerine” vurgu yaparak, ebeveynlerinin geleneksel yöntemlerinin ötesinde daha çeşitli ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsediğini ifade etmektedir. Bu, yeni neslin din eğitiminde dilsel ve metodolojik yeniliğe açık olma beklentisini yansıtmaktadır. Aynı katılımcı tarafından, “*Çok geleneksel. Onlar da bildiklerini ve ailelerinden gördüklerini aktardılar. Her nesile biraz daha gelişerek aktarılır. Yani onların ailelerinden gördüklerini aktardıklarını ben de*

kendi ailemden görerek biraz da kendimi geliştirerek aktarırım” diyerek, aileden gelen mirasın eleştirel bir bakış açısıyla “kendine has bir dokunuş” ekleyerek devam edeceğini belirtmektedir. Katılımcının dini eğitimde benimsediği bu yenilikçi ve eleştirel yaklaşım, ergenlik dönemine özgü bireyselleşme süreciyle de doğrudan ilişkilidir. Bu dönemde gençler, geleneksel kalıpları sorgulama ve kendi yollarını oluşturma yönünde güçlü bir eğilim sergilemektedir.

Ergenler 13 yaşlarındayken yetişkinlerle en üst çatışma noktasına ulaşmaktadırlar. Yasakları saçma bulmakta, kendilerine tanınan hakları da yetersiz bulmaktadırlar. İkaz edildiklerinde de “ben artık çocuk değilim bana karışamazsınız” diyerek tepki gösterebilmektedirler. Ancak yaş ilerledikçe zıt tavırlar azalmakta, hoşgörüsü artmakta ve olgunlaşmaktadırlar.²⁴⁵ Bu gelişimsel süreçte ortaya çıkan çatışmalar, ergenlerin kimlik arayışının ve bağımsızlaşma çabasının doğal bir ürünüdür.

Gençlerin karşı karşıya kaldığı sosyal sorunların temelinde, toplumsal değişim sürecinde ortaya çıkan değer farklılıkları yer almaktadır. Toplumda meydana gelen kültürel ve yapısal dönüşümler, inanç ve değer sistemlerini etkilemektedir. Bu durum, genç kuşak ile önceki kuşaklar arasında belirgin bir değer ayrışmasına yol açmaktadır. Kuşaklar arası bu farklılaşma, sosyal uyum sürecinde çeşitli anlaşmazlıkları ve çatışmaları gündeme getirmektedir.²⁴⁶ Bu sosyal dönüşümün genç bireyin iç dünyasına yansımaları ise, değer arayışını ve kimlik oluşumunu doğrudan etkilemektedir.

Bu dönemde ergen, yaşamına anlam ve amaç kazandıracak bir değer sistemi oluşturma eğilimindedir. Davranışlarının ve değer yargılarının birbiriyle tutarlı olmasını istemektedir. Ergen birey, hem benimsediği değerleri muhafaza etme hem de mevcut yapıyı yeniden şekillendirme yönünde çaba göstermektedir. Bu süreçte, geçerliliğini yitirmiş olan unsurların köklü biçimde değiştirilmesi gerektiğine inanmakta ve gerektiğinde bu uğurda yoğun bir kararlılık sergilemektedir.²⁴⁷ Bu arayış sürecinde, gençlerin yetişkin kuşaklarla yaşadığı çatışmalar daha da görünür hale gelmektedir.

Tezcan tarafından gerçekleştirilen kuşak çatışmasına yönelik araştırmada, genç bireylerin yetişkin kuşaklara ilişkin eleştirileri ortaya konmuştur. Araştırma bulgularına göre gençler, yetişkinlerin tutucu, bağınaz, otoriter, hoşgörüsüz ve anlayışsız tutumlarını olumsuz olarak değerlendirmektedir. Çatışma sebepleri arasında en çok değer değişimlerine dikkat çekilmiş;

²⁴⁵ Selçukbiricik, “Ergenlik Dönemi ve Din”.

²⁴⁶ Kurttaş, “International Periodical for the Languages”, 516.

²⁴⁷ Bakırcıoğlu, *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı*, 105.

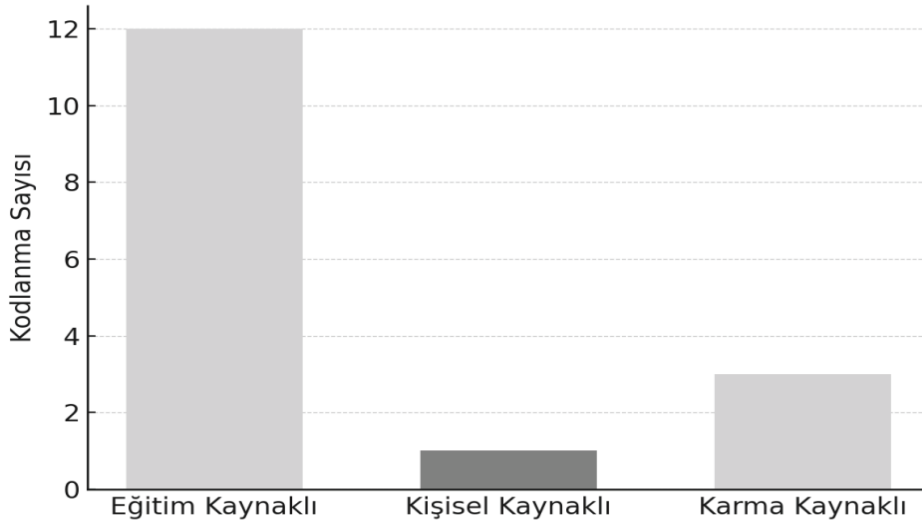
bunun yanında toplumun sosyo-kültürel ve ekonomik yapısındaki dönüşümler de önemli birer etken olarak görülmüştür. Gençler açısından özgürlüklerinin sınırlandırılması ise, en önemli sorun olarak görülmektedir.²⁴⁸ Bu çatışma yalnızca sosyal değerler düzeyinde değil, aynı zamanda bireylerin dini değerlerle kurduğu ilişkide de kendini göstermektedir. Nitekim din eğitimi bağlamında da gençlerin beklenti ve tutumlarında önemli değişimler gözlemlenmektedir.

Bu eleştirel bakış açıları, din eğitiminde yaş olgunluğuna dikkat edilmesi, içeriğin derinleştirilmesi, yöntem çeşitliliğinin sağlanması ve kuşaklar arası öğrenme gerekliliğine işaret etmektedir. Ergenler, ebeveynlerinin temel çabalarını takdir ederken, eğitimin niteliğini ve kendi gelecek rollerini yeniden tanımlama cesaretini göstermektedirler. Bu durum, ergenlerin hem ailelerinden aldıkları eğitimi sorgulama hem de kendi gelişimsel ihtiyaçlarını ve beklentilerini ifade etme aşamasında daha bilinçli ve aktif bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Bu nedenle, din eğitiminin yöntemi ve içeriği, ergenin gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Aksi takdirde beklenenin aksine bir uzaklaşma doğurabilir. Dini konular aktarılırken bireye sözlü nasihatın ve baskının fazlaca yapılması onların dinden uzaklaşmalarına neden olur. Çocukluk ve ergenlik yıllarıyla beraber bireyin yaşına ve anlama düzeyine uygun, zorlama ve yılgınlık olmaksızın sevgi ve hoşgörüye dayalı bir din eğitimi verilmesi uygun olur. Ebeveyn, kendisi dini yaşayarak çocuğuna örnek olmalıdır.²⁴⁹ Gençlerin bu süreçte dini değerlere yönelik tutumlarının şekillenmesinde kullanılan yöntemlerin belirleyici bir etkisi vardır.

²⁴⁸ Mahmut Tezcan, *Kuşaklar Çatışması* (Ankara, 1981), 21.

²⁴⁹ Sümeyra Bilecik, “Anne Baba Tutumlarının Bireylerin Din Algısına Etkisi”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 15/33 (Temmuz 2017), 28.

4.2.2. Din eğitiminin inanç ve değer kaynağı olarak algılanması



Şekil 25. Din Eğitiminin İnanç ve Değer Kaynağı Olarak Algılanması

Grafik, ergenlerin din eğitiminde inanç ve değer kaynaklarını nasıl algıladıklarını kodlanma sayılarına göre göstermektedir. Katılımcıların inanç ve değer kaynaklarını algılama biçimleri, üç ayrı yanıt etrafında şekillenmiştir. Katılımcıların çoğu 12 kod ile bu kaynağı ebeveynin vermiş olduğu “eğitim kaynaklı” olarak belirtmiş; “karma kaynaklı” algı yani ebeveyn ve içsel olduğunu düşünen görüş 3 kodla ikinci sırada yer almış, “kişisel kaynaklı” algı ise yalnızca 1 kod ile sınırlı kalmıştır. Çoğunluğun ifadelerinde eğitim kaynaklı yani ebeveyn odaklı, aileden gelen doğrudan aktarım vurgulanmaktadır.

Katılımcı (E_07), “*Şu anki inanç ve değerlerimin ailemden gördüklerimden kaynaklandığını düşünüyorum, çoğu Müslümanda olduğu gibi. Ailemin etkisiyle sahip olduğum bu inanç ve değerlerin gerçekte de doğruluğuna inanıyorum*” diyerek ebeveynin örnekliği ve teşvikinin inancını pekiştirdiğini belirtmektedir. Bir diğer katılımcı (E_14) “*Annemlerin teşviki olmasaydı namaz kılmaz, başımı örtmezdim. (Onları kırmamak için mi yapıyorsun bu ibadetleri?) Hayır, onlar öğretiler; teşvik ettiler ben kendi isteğimle yaptım. Doğru olduğuna karar verdim*” ifadesiyle, önceki neslin yönlendirmesini benimseme sürecini özetlemiştir. Bir diğer katılımcı (E_15), “*Onlardan bunu gördüğüm için bunun doğru olacağını düşündüm ki ben de doğru yoldayım*” cümlesiyle ebeveyn davranışlarının inanç inşasındaki belirleyici rolünü vurgulamıştır.

Yalnızca bir katılımcı (E_03), inanç ve değerlerin “*içimde vardı*” diyerek tamamen kendi iradesine ve içsel yönelimlerine dayandığını ifade etmiştir. Bu durum dinî kimlik ve değerlerin yalnızca aileden veya çevreden aktarılan unsurlar olmadığını, bireyin içsel motivasyonunun ve kişisel yöneliminin de bu süreçte rol oynadığını göstermektedir. Bu

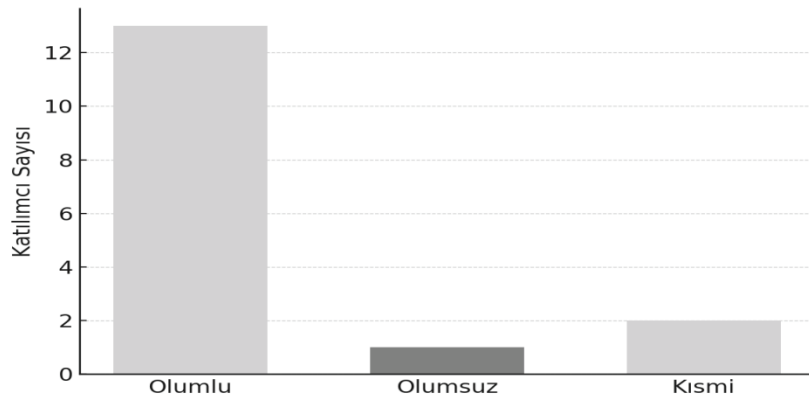
yaklaşım, dinî tutum ve davranışların oluşumunda, bireysel farklılıkların ve öznel deneyimlerin etkisini öne çıkarmaktadır. Dolayısıyla, din eğitiminin başarısı sadece dışsal faktörlere değil, aynı zamanda bireyin kendi iç dünyasında bu değerlere anlam yüklemesine ve onları içselleştirmesine de bağlıdır.

Üç katılımcı ise hem aile eğitimine hem de kişisel motivasyona atıfta bulunmaktadır:

(E_02) “Yani bana temelimi attılar, ben zaten sonradan tek annemin bana öğrettiği ile kalmadım. Birkaç yere gittim. Yani temelini onlar attı diyebilirim” sözleriyle, ailenin sağladığı zemini kendi deneyimleriyle genişlettiğini belirtmiştir. (E_10), “Eğitim vermeseler de yine Müslüman olurdum. (Onlardan kaynaklandığını düşünmüyorsun yani.) Onlardan ötürü de bir şey var ama tamamen onlardan diyemem.” ifadesiyle hem ebeveyn hem de içsel faktörlerin birlikte rol oynadığını kabul etmektedir. (E_16), “Birçoğu muhtemelen buradan geliyor. Bir kısmının da içsel olduğunu düşünüyorum. Kalben, içsel olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle bu karma etkileşimi açıkça ortaya koymaktadır.

Bu dağılım, ergenlerin çoğunlukla inanç ve değerlerini aile kalıpları üzerinden inşa ettiğini, ancak önemli bir kesimin hem ebeveyn örneğine hem kendi içsel motivasyonuna atıf yaparak daha özerk bir inanç biçimini benimsediğini göstermektedir. Tekil bir “içsel kaynak” vurgusu yapan (E_03) ise, aile etkisinin mutlak olmadığını, bireysel irade ve merakın da dinî kimlik gelişiminde etkili bir rol alabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, din eğitiminin hem aktarılan bir miras hem de bireysel bir yolculuk olarak dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Özgür iradeye saygı



Şekil 26. Özgür İradeye Saygı

Grafik, “Özgür İradeye Saygı” alt başlığında kodlanan üç tutumun dağılımını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (13 kişi) ebeveynlerinin dinî konularda karar alma özgürlüklerini açıkça desteklediğini ifade etmişlerdir. Yalnızca (E_02) kodlu katılımcının “olumsuz” yanıt vererek kısıtlandığını belirtmesi, (E_15) ve (E_16) kodlu katılımcıların ise “kısmi” saygı gördüklerini belirtmeleri, aile içinde özerklik tanıma konusunda genel bir hoşgörünün varlığını işaret etmektedir.

Katılımcılardan (E_16), *“Genel olarak gösteriyor ancak bazı konularda kısıtlandığımı hissediyorum”* şeklindeki sözleriyle, ebeveyn desteğinin geniş ölçekli olduğunu ancak belirli alanlarda (giyim vb.) ergenin özerk kararlarının sınırlandırıldığını vurgulamıştır. Bu ifade, aile içi özgürlüğün tam değil, “alanlara göre” değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. (E_15), kısmi saygıyı *“Bir konuda hayır... (Tahmin ediyorum giyinme mi?) Eeeeeet”* şeklinde ifade ederek, özellikle görünüme ilişkin normlarda özerkliğin kısıtlandığını belirtmektedir. Bu, dinî uygulamalar dışında “görünüş” gibi kişisel tercihlerde bile aile onayının önemli bir belirleyici faktör olduğunu göstermektedir. Özerklik tanıma, ailelerin dinî pratiklerde esneklik gösterdikleri bir alan iken; kişisel kimlik öğeleri (kıyafet, tırnak uzatma, tesettür vb.) ve sosyal normlarla kesiştiğinde ergenin özgür iradesi kısmen sınırlanabilmektedir. Bu dinamik, özerklik alanlarının dini uygulamalar ve aile içi kültürel normlar arasında nasıl dengelendiğine dair önemli bir farkındalık oluşturmaktadır.

4.2.4. Düşünce ve inanca saygı

Ailelerin büyük çoğunluğu ergenin inanç ve düşüncelerine hoşgörüyle yaklaşmakta, fikir ayrılıklarını çatışma yerine diyalog fırsatı olarak görmektedir. (E_10) kodlu katılımcının *“Ebeveyninizin sizin düşünce ve inançlarınızı anlamak ve onlara değer vermek için çaba gösterdiğini düşünüyor musunuz?”* sorusuna *“Yarı yarıya. Yani arada gösterir.”* ifadesi, ortak inanç paydasının zayıf olduğu durumlarda bile saygı sınırlarının nasıl test edilebileceğine dair önemli bir örnektir. Bu bulgu, düşünce ve inanca saygının aile içi dinî eğitimde hem çatışmayı azaltan hem de ergenin özerk düşünce gelişimini destekleyen bir faktör olduğunu göstermektedir.

4.2.5. Ergenin sorgulama durumu

Tüm katılımcılar, dinî konuları kendi merak ve düşünceleri doğrultusunda sorguladığını belirtirken yalnızca (E_07) bu tür sorgulamalar yaşamadığını ifade etmiştir. Bu durum, ergenlerin aktif bir bilgi arayışı ve inançlarını derinleştirme eğilimi taşıdığını göstermektedir.

Katılımcılardan (E_01), *“Küçükken çok olmadı ama şu an büyüdüğüm için daha çok sorgulamam oluyor”* diyerek, bilişsel olgunlaşmayla birlikte ergenin dinî meseleleri yeniden ele alma ihtiyacının ortaya çıktığını vurgulamaktadır. (E_03), *“Evet çok fazla kez oldu. Hatta bu konu hakkında çok fazla konuştuk. (Senin bu sorgulamalarına nasıl yaklaşıyorlar?) Bana saygı duyuyorlar. Mutluyum aslında, beni zorlamıyorlar”* ifadesiyle, ebeveynin sorgulamaya gösterdiği anlayışın ergenin moralini ve bilgilendirme sürecini desteklediğini göstermektedir.

Bir katılımcı (E_04), *“Allah bizim cennete mi cehenneme mi gideceğimizi biliyor. O zaman bizi niye yarattı? Onu sormuştum bir kere. (Tatmin edici bir cevap alabildin mi?) Aldım.”* diyerek, varoluş ve kader gibi sorulara yöneldiğini ve ailesinden cevap istediğini belirtmiştir. Bir başka katılımcı (E_08), *“Mesela peygamberlerin kısıları konusunda kafam karışıyor. Onları soruyorum. (Daha çok annene mi babana mı soruyorsun?) Babama soruyorum genelde. Babam daha bilgili.”* diyerek, bilgi kaynaklarını da aile içindeki rol modeller üzerinden seçtiğini belirtmiştir.

Katılımcı (E_13), *“Bazen oluyor; onlarla paylaşmıyorum”* diyerek, sorularını gizli tutmayı tercih ettiğini; katılımcı (E_15) ise *“Sorguluyorum ama kızıyorlar... hoşgörülle yaklaşımdan kızıyorlar”* diyerek, aile içindeki tepkinin bazen engelleyici olabileceğini ifade etmektedir. Katılımcı (E_16) ise, *“Sorduğum sorulara tatmin etmediği yerde beni araştırmaya sevk ediyorlardı... ‘Buradan araştırabilirsin’ diyerek yol gösteriyorlardı”* yanıtıyla, ebeveynin sadece yanıtlamakla kalmayıp ergenin bağımsız bilgi arayışını teşvik ettiğini anlatmaktadır.

Bu bulgular, ergenlerin büyük çoğunluğunun dinî konularda aktif bir şekilde sorgulama eğilimi gösterdiğini ve inançlarını anlamlandırma sürecinde düşüncelerine önem verdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri, bilişsel olgunlaşmanın artmasıyla birlikte, dinî meselelerin yeniden ele alınma ihtiyacının da güçlendiğine işaret etmektedir. Ebeveynlerin bu sorgulamalara verdikleri tepkiler ise sürecin niteliğini belirlemede rol oynamaktadır. Bazı ailelerin çocukların sorularına açık ve destekleyici bir tutum sergilemesi ergenin dinî gelişimini ve özgüvenini artırmakta, hoşgörülü ve yol gösterici yaklaşımı, bireyin bağımsız düşünme ve araştırma becerilerini güçlendirmektedir. (E_03) ve (E_16) kodlu katılımcıların deneyimleri, ebeveyn desteğinin ergenin aldığı yanıtlardan tatmin olma ve bilgiye erişim motivasyonunu olumlu etkilediğini göstermektedir. Buna karşılık, sorgulamanın aile tarafından hoş karşılanmaması ya da sorulara yeterince açık cevap verilmemesi, ergenin ya bu soruları gizli tutmasına ya da iletişimde mesafe koymasına sebep olabilmektedir. (E_13) ve (E_15) kodlu katılımcıların aktardıkları bu açıdan dikkat çekicidir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ergenlerin dinî sorgulamalarına aile ortamında alan açılması, Erikson’un psikososyal gelişim kuramı çerçevesinde kimlik gelişimi ve rol

karmaşasının çözülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.²⁵⁰ Bu süreç, ergenin kendi inanç ve değerlerini keşfetmesine ve ahlaki muhakemesini geliştirmesine olanak sağlar.²⁵¹ Sonuç olarak, aile ortamında sağlanan hoşgörü ve rehberlik, ergenin hem psikososyal kimlik gelişimini hem de ahlaki muhakemesini destekleyerek, bağımsız ve içselleştirilmiş bir dinî kimlik oluşturmaya katkı sağlamaktadır.

Ancak ergenin dinî kimlik gelişimi, aile ortamında yeterli hoşgörü ve rehberlik sağlanmadığında ya da sorgulama ihtiyacına yeterince alan tanınmadığında sekteye uğrayabilmektedir. Bu durumda, kimlik inşası sürecinde çeşitli kırılmalar ve içsel çatışmalar yaşanması olasıdır. Dini kimlik bireyin dini inançlarının kişiliği etkileyerek belirli bir kararlılık kazanması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, dini kimlik krizi, diğer kriz alanlarından farklı olarak daha derin ve kapsayıcı problemleri içerdiği için özel bir yere sahiptir. Bu durum, varoluşsal sorgulamalar gibi daha derin ve geniş kapsamlı konuları kapsamaktadır.²⁵²

4.2.6. Ebeveynin sorgulamaya karşı tutumu

Bu başlıkta ergenlerin dinî sorularına ailelerinin nasıl tepki verdiği incelenmiştir. Katılımcıların çoğu ailelerinin sorgulamalarına karşı tutumlarına “olumlu” yanıtlar verirken, (E_01), (E_10) ve (E_15) ailelerinin “olumsuz” tutumlarını dile getirmiş, (E_07) ve (E_13) kodlu katılımcılar ise cevap vermemiştir.

Katılımcı (E_02) “*Sorun çıkarmadılar, saygı duydular.*” Katılımcı (E_03) “*Bana saygı duyuyorlar... beni zorlamıyorlar.*” Katılımcı (E_04) “*Sorgulamalarımı paylaştım, ... tatmin edici cevap aldım.*” Katılımcı (E_06) “*İyi yaklaştılar, sürekli hoşgörülü, hak verdiler yani.*” Katılımcı (E_08) “*Beni dinliyorlar; Babama soruyorum genelde. Babam daha bilgili.*” Katılımcı (E_16) “*Küçük yaştan itibaren ilk başta Allah’ın varlığı konusunu sorguluyorsun, hiç terslemeden her seferinde sorduğum tüm sorulara cevap verdiler. (Verdikleri cevaplar seni tatmin etti mi?) Tatmin etmediği yerde beni araştırmaya sevk ediyorlardı. Burdan burdan araştırabilirsin diyerek yol gösteriyorlardı*” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu alıntılar, ailelerin ergenlerin merakını ve sorgulama gereksinimini saygı, hoşgörü ve bilgi desteğiyle karşıladığını göstermektedir. Ergen bakış açısıyla bakıldığında, sorgulamanın çatışmaya neden olmadığı, aksine iletişimi ve bağı güçlendiren bir süreç olduğu görülmektedir.

²⁵⁰ Gürses - Kılavuz, “Erikson’un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi”, 157-158.

²⁵¹ Arı, *Eğitim Psikolojisi*, 140.

²⁵² Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 174.

Öte yandan (E_10) kodlu katılımcının “Saçma buldular, sözümü böldüler... Ablamla da çatışma yaşadım. Ablam uydurma bir ayet gibi bir şey söylüyor. Ben onu kaynaklandırarak açıklıyorum. Ablam ona inanmıyor” cevabı ile (E_15) kodlu katılımcının “Sorguluyorum ama kızıyorlar... giyinme konusunu sorgulayınca hoşgörüsüyle yaklaşmadan kızmaya başlıyorlar.” şeklinde verdiği cevaplardan yola çıkarak ebeveynlerinin sorgulamalara kapıları kapatan bir tutum sergilediği görülmektedir. Katılımcı (E_10)’un ablasıyla yaşadığı çatışma, bazen ebeveyn dışındaki aile bireylerinin de ergenin merakını engelleyebileceğini vurgulamaktadır. Katılımcı (E_15)’in “giyinme” örneği ise, hem dinî hem de sosyal normlar çerçevesinde anlam kazanan bir konu olmasına rağmen, aile üyelerinin bu alandaki sorgulamalara hoşgörüsüyle yaklaşmak yerine sınır koyucu tutumlar sergileyebildiklerini göstermektedir. Özellikle bazı sosyal normlara ilişkin konularda, ergenin sorgulama çabası desteklenmek yerine bastırılabilir. Özellikle bazı sosyal normlara ilişkin konularda, ergenin sorgulama çabası desteklenmek yerine bastırılabilir.

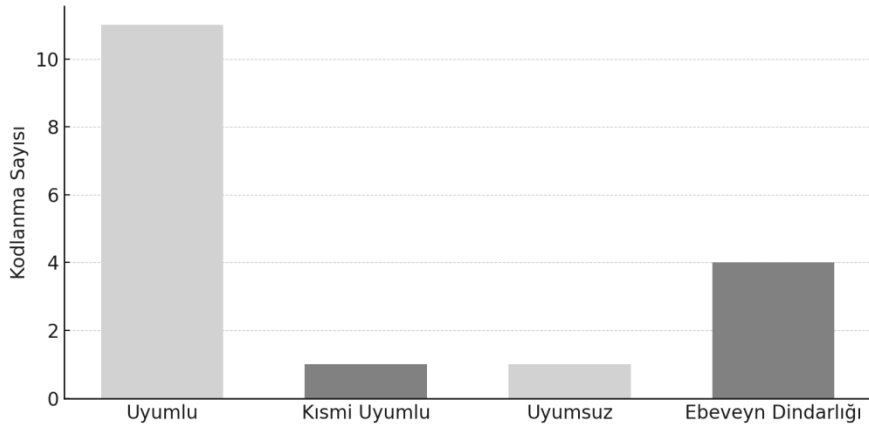
Bununla birlikte, genel eğilim incelendiğinde ailelerin ergenlerin dinî sorularına olumlu ve üretken bir yaklaşımla karşılık verdiğini, ancak bazı hassas konularda sorgulamayı hâlâ zor veya anlaşılabilir bulan yaklaşımların sürdüğünü göstermektedir. Bu veriler, ebeveynin hem bilgi sağlayıcı hem de hoşgörülü bir din eğitimcisi olması gerektiğini vurgularken, aynı zamanda ergenin özgürce düşünmesini engelleyen tabuların nasıl daraltılabileceğine dair örnekler sunmaktadır.

4.2.7. Aile içi inanç ve değer uyumu

Kod Sistemi	E_01	E_02	E_03	E_04	E_05	E_06	E_07	E_08	E_09	E_10	E_11	E_12	E_13	E_14	E_15	E_16	TOPLAM
✓ Ergen Bakış Açısıyla Ebeveyn																	0
➤ Ebeveynin Din Eğitimi Tutumu	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	37
➤ Din Eğitiminin İnanç ve Değer Kaynağı	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	16
➤ Düşünce ve İnanca Saygı	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	16
➤ Özgür İradeye Saygı	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	16
➤ Ergenin Sorgulama Durumu	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	16
➤ Ebeveynin Sorgulamaya Karşı Tutum	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	14
✓ Aile İçi İnanç ve Değer Uyumu																	0
○ Uyumlu			■	■	■		■	■	■	■	■	■	■			■	11
○ Kısmi Uyumlu															■		1
○ Uyumsuz		■															1
○ Ebeveyn Dindarlığı	■	■				■								■		■	4

Şekil 27. Aile İçi İnanç ve Değer Uyumu Kategorisine Ait Kod Matris Tarayıcısı

Şekil 27. kod matrisinde “Aile İçi İnanç ve Değer Uyumu” alt kodlarının kodlanma sayısı dağılımını göstermektedir. Kodlamaların büyük bölümü 11 kodla “uyumlu” alt kodunda toplanmıştır. İnanç veya değerlerde belirli farklılıkları yansıtan kodlamalar olan “kısmi uyumlu” ile “uyumsuz” kodları 1’er kodla sınırlı kalmıştır. 4 katılımcı ise “ebeveyn dindarlığı” alt koduna vurgu yapmışlardır. Bu durumun daha açık anlaşılmasını sağlayan çubuk grafik aşağıda verilmiştir.



Şekil 28. Aile İçi İnanç ve Değer Uyumlu

Katılımcıların büyük çoğunluğu aile içi inanç ve değer uyumu bulunduğunu söylemiştir. Kısmi uyumdan söz eden (E_15) kodlu katılımcı, “giyinme” konusunda aileyle çatışma yaşadığını belirterek, temel inanç ve değerlerde genel bir uyum olsa da kişisel ifade alanlarında (özgür giyim tercihi gibi) ergenin kendini sınırlandırılmış hissettiğini göstermektedir.

(E_02) kodlu katılımcının ilk başta “uyumlu” cevabını verip sonra “*Şu an vazgeçtim, uyumlu değil*” cevabını vermesi dikkat çekmektedir. “*Uyumlu. (Az önceki verdiğin cevapla sanki ufak bir çelişme oldu) Çelişme oldu ama (gülerek) tek babam yani. Babamın tek o huyları var. Annem falan saygı duyuyor. (Annen mi din eğitiminde daha baskın baban mı? İlgilenir yani sizinle. Annen mi daha çok din eğitimi verir baban mı?) Annem daha çok din eğitimi verdi şu ana kadar. Babam zaten Kur’an okumayı bilmiyor. Annem daha çok verdi ama babam daha baskıcı. (Ebeveyninizden aldığınız din eğitimi sizin değer ve inançlarınızla uyumlu mu sorusuna evet diye cevap vermiştin/Cevabı teyit ediyorum.) Değil onu vazgeçtim. (Vaz mı geçtin?) Şu an vazgeçtim (gülerek) Biraz düşündüm, vazgeçtim. Değil.*” diyerek bu algısını revize etmiştir. Burada ebeveyn tutumları arasındaki tutarsızlık, ergenin hangi modele uyacağını sorgulamasına yol açmaktadır. Katılımcı (E_02)’nin “*Şu an vazgeçtim, uyumlu değil*” ifadesi, babanın baskıcı uygulamalarının uzun vadede uyum duygusunu sorgulattığını göstermektedir.

Katılımcı (E_01) “*Ebeveynim benden daha şey dine yönelik, daha dindar. Kötü anlamda değil ama ben daha az dindarım onlara göre. (Örtüşüyor mu peki?) Örtüşüyor. (Uygulamada mı biraz farklılık var?). Evet uygulamada.*” Katılımcı (E_02) “*Onlar bir tık benden daha çok dindarlar. (Sen onlara göre daha az mı dindarsın?) Gibi, evet. (Bu neyden kaynaklanıyor? Bir uygulamayla alakalı mı?) Yooook. (Yani sen kendini neden daha az dindar diye tanımladın?) Yani mesela babam şort giymeme falan laf yapıyordu yazın. Ama ben giymeye devam ediyordum.*” Katılımcı (E_14) “*Evet ama ben*

onlar kadar sıkı değilim. (Sıkıdan kastın nedir?) Ben daha rahatım. (Hangi konularda daha rahatsın?) İbadet açısından onlar daha sıkı ben elimden geldiği kadar.” şeklindeki ifadeleriyle ailelerinin tutumlarını ortaya koymuştur. Bu yanıtlar, ergenin inanç düzeyinden ziyade pratikteki “sıkılık-rahatlık” ekseninde uyum sorunları yaşadığını ortaya koymaktadır. Yani temel inançlarda ortak payda korunurken, uygulamadaki farklılıklar, ergenin kendisini “daha az dindar” veya “daha özgür” hissetmesine neden olmaktadır.

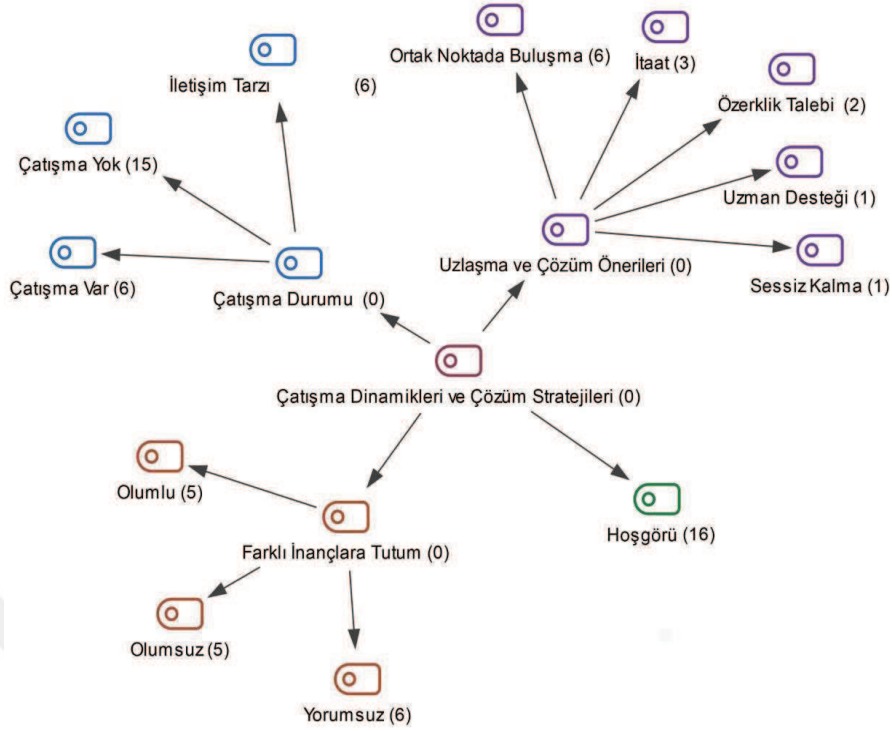
Bu üç alt kod örneği, ailedeki inanç ve değer uyumunun bütüncül olmadığını, hem inanç hem de pratik boyutlarda farklı seviyeler ve alanlar içerdiğini göstermektedir. Çoğu ergen temel inançlarda tam uyum hissederken, özellikle kişisel alan (giyim) ve uygulama disiplini gibi konularda farklı beklentiler ve aile üyeleri arasında gerginlik ortaya çıkabilmektedir.

4.3. Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri

Kod Sistemi	E_01	E_02	E_03	E_04	E_05	E_06	E_07	E_08	E_09	E_10	E_11	E_12	E_13	E_14	E_15	E_16	TOPLAM
Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri																	0
Çatışma Durumu																	0
Çatışma Var																	6
Çatışma Yok																	15
İletişim Tarzı																	6
Farklı İnançlara Tutum																	0
Olumlu																	5
Olumsuz																	5
Yorumsuz																	6
Hoşgörü																	16
Uzlaşma ve Çözüm Önerileri																	0
Özerklik Talebi																	2
Uzman Desteği																	1
Ortak Noktada Buluşma																	6
İtaat																	3
Sessiz Kalma																	1

Şekil 29. Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri Temasına Ait Kod Matris Tarayıcısı

Kod matrisinde “Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri” teması, toplam dört alt başlık olarak kodlanmıştır.



Şekil 30. Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri Temasına Ait Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli

Hiyerarşik kod-alt kod modeli, merkezde “Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri” temasını, bu temayı oluşturan dört alt başlığı ve her alt başlık altında yer alan alt kodları hiyerarşik bir şema olarak sunmaktadır. Mavi küme, “Çatışma Durumu” alt başlığını göstermektedir. Turuncu küme, “Farklı İnançlara Tutum” alt başlığındaki kodları kapsamaktadır. Yeşil küme, tek alt kodlu “Hoşgörü” başlığını temsil etmektedir. Mor küme ise “Uzlaşma ve Çözüm Önerileri” alt başlığını yapılandırmaktadır. Oklarla gösterilen bağlantılar, her alt kodun ait olduğu alt başlığı işaret etmekte ve parantez içindeki sayılar kodlanma frekanslarını belirtmektedir.

Aile içi dinî pratikler ve değer aktarımı sürecinde zaman zaman fikir ayrılıkları ve tartışmalar kaçınılmazdır. Bu bölümde “Çatışma Dinamikleri ve Çözüm Stratejileri” başlığı altında, ergenlerin inanç ve uygulama farklılıklarından kaynaklanan gerilimleri nasıl deneyimledikleri; aile üyelerinin bu gerilimlere karşı nasıl bir tutum geliştirdiği, hoşgörü ve uzlaşma süreçlerinin nasıl işlediği ele alınmıştır. İlk olarak sorunların ortaya çıkış anları ve temel çatışma konuları “Çatışma Durumu” başlığında tanımlanmıştır. Ardından, farklı görüşlere aile içinde hangi yaklaşımların sergilendiği “Farklı İnançlara Tutum” başlığında incelenmiştir. Çatışma anlarında aile içi hoşgörü ve anlayışın nasıl devreye girdiği “Hoşgörü”

başlığında ele alınmış; son olarak, ortaya çıkan problemleri çözmek için başvurulacak ortak yöntem ve öneriler üzerinden “Uzlaşma ve Çözüm Önerileri” başlığında ebeveyn-ergen ilişkisinin dinamik uzlaşma süreci değerlendirilmiştir.

Ailede dinî değerlerin aktarım sürecinde ortaya çıkan görüş ayrılıklarının ve anlaşmazlıkların daha iyi anlaşılabilmesi için, öncelikle “çatışma” kavramının ne anlama geldiği üzerinde durmak gerekmektedir. Zira aile üyeleri arasında yaşanan fikir ayrılıkları ve bunun yol açtığı gerilimler, çoğu zaman doğrudan bir çatışma deneyimiyle kendini göstermektedir. Bu nedenle, çatışmanın temel unsurlarını ve aile içi ilişkilerde nasıl bir rol oynadığını açıklamak, hem mevcut sürecin dinamiklerini anlamak hem de çözüm stratejilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir zemin oluşturacaktır. Bu çerçevede, öncelikle çatışmanın ne anlama geldiği ve özelliklerini ele almak faydalı olacaktır.

Çatışma kavramının temel unsurları ortaya konulduğunda, ilk olarak bunun iki taraf arasında gerçekleşen karşılıklı bir ilişki ağı olduğunu belirtmek gerekmektedir. Taraflar arasında çatışmanın ortaya çıkması ve devam etmesi, karşılıklı olarak sergilenen tutum ve verilen tepkiler üzerinden şekillenir. İkinci önemli unsur ise beklentilerin karşılanamama durumudur. Bireyler yaşamları boyunca önceliklerini, değerlerini ve bu doğrultudaki beklentilerini belirlerler; bunlar ise olaylara yaklaşımda birer sınır niteliği taşımaktadır. Kişinin beklentilerinin gerçekleşmemesi, çatışmaya yol açan bir ‘kırmızı çizgi ihlali’ne neden olabilir. Üçüncü olarak ise çatışmanın, karşılıklı etkileşim sürecinin bir parçası olduğuna değinmek gerekir. İletişim halindeki bireylerin davranışları karşılıklı olarak birbirini etkiler ve bu süreçte çatışma, bir etkileşim ağı içinde gelişir.²⁵³ Bu temel unsurlar doğrultusunda, çatışmanın bireysel ve sosyal yaşamda neden kaçınılmaz olduğu daha net anlaşılabilir.

Bireyin düşünce ve duygularını özgürce ifade etmesi, kimi zaman kaçınılmaz olarak çatışmaları beraberinde getirebilir. Bu tür çatışmalar, çoğunlukla kişinin kendini ortaya koyma çabasının bir yansımasıdır. Toplumsal değer ve normlara koşulsuz bir uyum göstermeyen her birey, belli ölçüde çevresiyle fikir ayrılıkları yaşayabilir. Bireyin bağımsız bir kişilik olarak görüldüğü toplumlarda, bu tür etkileşimler erken yaşlarda dahi başlayabilmektedir. Bilinçli bir eğitim yaklaşımı ise, bireyin çatışmalardan tamamen kaçınmasını değil; bu durumlarla başa çıkabilme becerisini geliştirmesini hedeflemektedir.²⁵⁴

²⁵³ Zahide Kübra Koçak - Mehmet Ali Aktaş, “Çatışma ve Çatışma Yönetimi Kavramlarına Güncel Bir Bakış” (Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi Özel Sayısı, 2019), 1/133.

²⁵⁴ Portakal, *Eğitimde Özgürlük ve Saldırganlık*, 90.

O halde çatışmalar yalnızca kaçınılmaz değil, aynı zamanda bireysel gelişimin ve sosyal eğitimin bir parçası olarak da değerlendirilebilir ve sonuçlarıyla da dikkatle ele alınmalıdır.

Çatışma kavramı çoğu zaman insanlarda olumsuz çağrışımlar yapmakta ve genellikle uzak durulması gereken bir durum olarak görülmektedir. Ancak çatışmanın tamamen yok sayılması mümkün değildir; en azından bu olgunun mahiyetini kavramak önem taşımaktadır. Çatışmaların sadece olumsuz sonuçlar doğurduğunu söylemek doğru değildir. Çünkü çoğu çatışmada hem yapıcı hem de yıkıcı yönler bir arada bulunabilir. Bir çatışmanın hangi niteliği taşıdığı; ortaya çıkış nedeni, tarafların konuya yaklaşımı ve sürecin işleyişi gibi pek çok faktöre bağlı olarak değişebilir. Bu noktada, tarafların çatışma sürecindeki tutumları ve izledikleri stratejiler belirleyici rol oynamaktadır. Etkili bir çatışma yönetimi ile süreç daha olumlu sonuçlanabilir. Sonuç olarak, çatışmanın yapıcı ya da yıkıcı bir sürece dönüşmesi büyük ölçüde tarafların yaklaşımına ve çatışmanın temel unsurlarının doğru anlaşılmasına bağlıdır.²⁵⁵

4.3.1. Çatışma durumu

Şekil 29. kod matrisinde en dikkat çeken bulgu, “Çatışma Durumu” alt başlığındaki yüksek kodlanma yoğunluğudur. Özellikle (E_01), (E_03), (E_04), (E_06) ve (E_15) numaralı katılımcıların bu alt başlıkta diğer katılımcılara göre daha fazla kodlama aldığı görülmektedir. Bu frekans yoğunluğu ve katılımcı cevapları göz önünde bulundurulduğunda aile içi dinî uygulamalarla ilgili tartışmaların ergen deneyiminde merkezî bir yer tuttuğunu göstermektedir. “Çatışma var” koduna denk düşen alıntılar, hem ibadet uygulamaları (namaz, hafızlık tekrarları) hem de kişisel ifade alanları (giyim, tesettür) üzerinden ortaya çıkan gerilimleri yansıtmaktadır.

Katılımcı (E_07), “*Namaz ve hafızlığın tekrarına dair küçük tartışmalar*” yaşadığını belirtirken, çatışmaların iki taraflı olduğunu vurgular. “*İkisiyle de... sessiz bir şekilde onları dinliyorum*” cevabıyla dinî sorumlulukların dengelenmesi sürecinde ergen tarafından ebeveynle yaşanan çatışmaların kaynağının hem ebeveyn hem de kendisi olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Katılımcı (E_15) ise “*namaz ve giyim konusunda çatışma*” yaşadığını, unutkanlığından kaynaklı namaz kaçırdığında annesinin tepkisinin sert olduğunu ve “*Ben mi yanlış yapıyorum diye kendisini sorguladığını*” ifade etmektedir. Burada unutkanlığın ergen açısından kişisel bir kusur gibi algılandığı görülmektedir. Anne açısından ise, çocuk unuttuğu için değil, dinî yükümlülüğü aksattığı için eleştirilmektedir. Bunun sonucunda ergen de kendisini dinî açıdan

²⁵⁵ Koçak - Aktaş, “Çatışma ve Çatışma Yönetimi Kavramlarına Güncel Bir Bakış”, 1/134.

başarısız hissetmekte ve çatışma daha da büyümektedir. Bu örnekte, ergenin unutkanlık hâli ebeveyn tarafından katı bir yükümlülük ihlali olarak görüldüğünden, aile içinde gerilim oluşturmaktadır.

Ergenlik dönemindeki bireylerde görülen uyumsuzluk ve olumsuzlukların büyük bir kısmı, özellikle anne-ergen ilişkisinde yoğunlaşmaktadır. Bunun muhtemel nedeni, annelerin bu dönemde de çocuklarına en sık ve koşulsuz biçimde ilgi, sevgi ve şefkat sunan kişiler olmalarıdır.²⁵⁶ Katılımcı (E_15), *“Namaz konusunda, giyinme konusunda en çok da giyinme konusunda çatışmalarımız oldu”* derken, çatışmayı kiminle yaşadığı sorusuna *“aslında ikisiyle de yaşıyorum ama daha fazla annemle yaşıyorum. Çünkü babamın bu konulara karşı bana daha nazik ve anlayışlı davranmasına rağmen annemin böyle değil de kızarak anlatmasından dolayı annemle daha çok yaşıyoruz”* cevabını vererek ebeveynler arasında tutum farklılığı olduğunu belirtmiştir. Çatışmanın kaynağının ne olduğu sorulduğunda ise *“Aslında annemin abartmasından kaynaklanıyor bence. Ya da benimle daha nazik konuşmamasından kaynaklanıyor”* demiş, peki bu durumda nasıl iletişim kuruyorsun sorusuna *“Kuramıyorum. Babamla kurabiliyorum sadece. Annemle kurmaya kalkışsam hep hatalıymışım gibi hissediyorum. Ama abarttığını düşünüyorum”* demiştir. Katılımcı (E_16) da *“Başörtüm konusunda ve giyimim konusunda çok çatıştık. Başörtüm konusunda annemle çatıştım babamla bir çatışma yaşamadım. Ama giyimim konusunda her ikisiyle de çatışma yaşadım”* demiştir. Çatışmanın kaynağı sorusuna *“Yaaaaani, ben giydiğim için onlara da ters geldiği için benden kaynaklı gibi görünüyor olabilir ama bence onlardan ya da benden diyemiyorum. Sonuçta ben de Müslümanım onlar da Müslüman”* demiştir.

Her iki katılımcı da aile içinde dini uygulamalar (namaz, başörtüsü, giyim) üzerinden çatışma yaşarken, kiminle çatıştıkları ve çatışmanın neden kaynaklandığı konusunda benzer bir tablo çizmektedir. Her iki örnekte de anne ile iletişim daha sorunlu, baba ise görece daha yapıcı veya daha az müdahaleci bir rol oynamaktadır. Çatışmanın özünde yatan unsurlar: ilişkinin yürütülme şekli, iletişim tarzı ve normların nasıl dayatıldığı şeklinde sıralanabilir. Bir bakıma kuralcılık ile uzlaşma arasındaki denge eksenlerinde de toplanabilir. Ergenler, hem aynı inanca sahip oldukları aile üyeleriyle hem de kendi bireysel kimlik ve pratik tercihleri arasında bir denge kurma mücadelesi vermektedir. Bu örnekler, aile içi dinî çatışmaların tek bir hatadan kaynaklanmadığını hem ebeveynin tutumunun hem de ergenin kişisel tercihlerinin etkileşimiyle ortaya çıktığını ve çözümün zamanla anlama, sabır ve iletişim biçiminin yumuşamasında bulunduğunu göstermektedir.

²⁵⁶ Yavuzer, *Gençleri Anlamak*, 37.

Katılımcı (E_01), “*Kendi düşüncemi belirtiyorum. Onlar karşı çıkarsa genelde susmayı tercih ediyorum. Sonuçta benim düşünce yapımı onun bağırması değiştiremeyecek. (Bağırıyor mu?) Bağırma derken ses yükseltme oluyor tabi ki.*” cevabını verirken de çatışma anlarında ergenin pasif direnç stratejisi benimsediğini göstermektedir.

Dinî konularda rehberlik eden kişilerin sergilediği hatalı tutum ve davranışlar; bireyin yeterli din eğitimi alamaması, bilgi eksikliği, etkili rehberlikten yoksun kalması gibi nedenlerle sağlıklı bir dinî sosyalleşme süreci geçirememesine yol açabilmektedir. Bununla birlikte, ergenlik döneminde artan bağımsızlık duygusuyla birlikte her türlü otoriteye karşı geliştirilen tepki de bu süreci olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.²⁵⁷

Aile ortamında duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmesine imkân tanınmayan, sürekli eleştirilen bireylerin sağlıklı bir kişilik ve değer sistemi geliştirmeleri güçleşmektedir. Bu koşullarda büyüyen çocuklar, aile içinde kendilerini kabul ettiremedikleri takdirde, aidiyet duygusunu farklı ortamlarda arama eğilimi gösterebilmektedirler. Özellikle aşırı koruyucu tutumlarla yetiştirilen bireylerin öz güven, sorumluluk alma ve bağımsız karar verebilme becerilerinin gelişmesi zorlaşmaktadır. Bu nedenle, öncelikle ailede olmak üzere, okulda ve toplumun diğer sosyal alanlarında çocukların birey olarak tanındığı, fikirlerinin değer gördüğü demokratik bir eğitim ve yetiştirme anlayışının benimsenmesi gerekmektedir.²⁵⁸

Çatışmaların ortaya çıkmasında etkili olan bir diğer unsur ise ebeveynlerin, çocuklarının gelişen yeni statülerine uyum sağlama konusunda yaşadıkları güçlüklerdir. Ergenlikle birlikte çocukların bağımsızlaşma sürecine girmesi, aile içindeki rollerin yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu süreçte, ebeveynlerin çocuklarını yalnızca rehberlik eden bireyler olarak değil, zamanla kendileriyle eş düzeyde görüş ve statü sahibi bireyler olarak kabul etmeleri beklenmektedir. Ancak bu rol değişimi, özellikle otorite temelli geleneksel aile yapılarında çeşitli uyum sorunlarına yol açabilmektedir.²⁵⁹

Bazı katılımcılar aileleriyle çatışma yaşamamaktadır. “Çatışma yok” kodlamasında (E_02), (E_04) ve (E_03) gibi katılımcılar, aile içinde benzer dinî tutum ve uygulamalara sahip olmalarından dolayı neredeyse hiç görüş ayrılığı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı (E_03) “*Benim ailemdeki herkes kapalı. Bunun olabileceğini düşünürdüm ama beni hiçbir zaman buna zorlamadılar. O yüzden bunun da olacağını düşünmüyorum. (Ablaların kapalı mı? Hepsi. Bir tek sen mi açısın?) Evet.*” Burada dikkat çekici olan, aile üyelerinin ortak bir dinî pratiği (tesettür)

²⁵⁷ Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2008), 272-273.

²⁵⁸ Öztürk Samur, “Karakter Gelişimi ve Eğitiminde Ailenin Rolü”, 186-187.

²⁵⁹ Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, 2012, 293.

benimsemiş olmalarına rağmen katılımcı (E_03)'e bu konuda hiçbir baskı uygulamamalarıdır. Yani inanç ile uygulamanın aile içinde örtüşmesi, potansiyel bir çatışma konusunu baştan reddetmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin zorlamama yaklaşımı, katılımcı (E_03)'ün kendi tercihini koruyabilmesini sağlamıştır. Bu durum, aile içindeki değer uyumunun yanı sıra, ebeveynlerin ergenin özerkliğine duydukları saygının, çatışma ihtimalini ortadan kaldırdığını açıkça göstermektedir.

Son olarak, iletişim tarzı koduyla vurgu yapılan alıntılar (E_01, E_07, E_15), çatışmanın kendisinden çok, tartışma anında kullanılan yaklaşım ve üsluptaki farklılıkların ergen üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Katılımcı (E_01) *“Onlar bağırır da ben susmayı tercih ediyorum”* diyerek kendi sınır koyma yöntemini anlatır. Katılımcı (E_07) ise *“sessizce dinlemeyi”* bir çatışma yönetim şekli olarak kullanırken, katılımcı (E_15) *“Annesinin nazik olmayan eleştirilerinin, babasının anlayışlı tutumuna kıyasla çatışmayı derinleştirdiğini”* belirtmiştir. Bu durum, aile içi çatışmalarda sözlü üslup ve duygusal tonun, ergenin yaşadığı psikolojik gerilimi doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, aile içi iletişimin kalitesi ve kullanılan dilin niteliği, ergenin çatışma anlarındaki duygu ve tutumlarını doğrudan şekillendirmektedir. Aile içinde iletişim sürecinde fark etmeksizin yapılan belli başlı hatalar vardır: Aile bireylerini suçlayıcı, eleştirel konuşmak, olumsuz değerlendirmelerde bulunmak; karşısındakini dinlemeden yorum yapmaya çalışmak, üstünlük sağlama çabasına girmek; şahsi fikrini zorla kabullendirmeye çalışmak ve devamlı emir vermek; karşısındakine kendisini ifade etme fırsatı vermemek, fedakârlığı devamlı karşı taraftan beklemek gibi.²⁶⁰

Tüm bu iletişim hatalarının birikimi, ergenlerin aileleriyle dinî konularda yaşadıkları çatışmaların temelini oluşturabilmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, özellikle belirli dinî uygulamalar ve değerler etrafında bu tür çatışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. “Çatışma Durumu” alt kodlarının yüksek frekansı, ergenlerin dinî uygulama ve değerler noktasında aile üyeleriyle çatışma yaşadığını göstermektedir. Özellikle namaz, hafızlık, giyim, tesettür gibi gündelik dinî uygulamalar, çatışmanın en yoğun hissedildiği alanlar olarak öne çıkmaktadır. Buna karşın aynı inanç altyapısını paylaşan aileler, neredeyse hiç çatışma yaşamazken, iletişim üslubu ve ebeveynler arasındaki tutum farklılıkları (örneğin annenin “bağırır” tavrı vs. babanın “nazik” yaklaşımı) hem çatışma dinamiklerini hem de ergenin

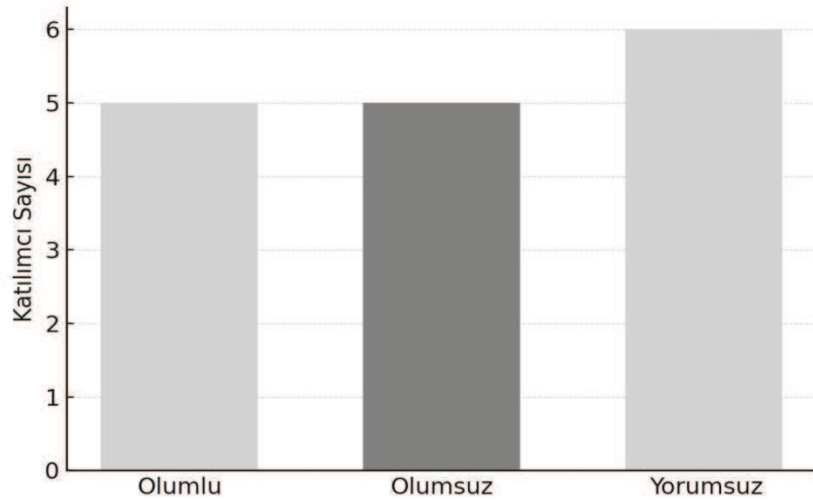
²⁶⁰ Arif Durğun, “Aile İçi Problemler ve Çözüm Önerileri”, *Mehir Aile Dergisi* 1 (2016), 88; Betül Hale Kaya, *Aile İçi Sorun ve Suçların Önlenmesinde Dini-Ahlaki Değerlerin Etkisi* (Konya, Yüksek Lisans Tezi, 2021), 28.

olaylara verdiği tepkiyi biçimlendirmektedir. Bu veriler, dinî eğitim sürecinin sadece ne öğretildiğiyle değil, nasıl tartışıldığı ve konuşulduğuyla da şekillendiğini göstermektedir.

(E_01), (E_03), (E_04), (E_06) ve (E_15) kodlu katılımcıların bu alt başlıktaki kodlamaları, aile içi dinî konularda tartışmaların, farklı uygulama ve beklentilerin ergenlerin deneyiminde temel bir gündem maddesi olduğunu göstermektedir. Örneğin, katılımcı (E_01)'in giyim tercihleri, katılımcı (E_04)'ün teolojik soruları veya katılımcı (E_15)'in sorgulama sırasında yaşadığı tepki, “Çatışma Durumu” kodunun yoğun biçimde işaretlenmesini somut hale getirmektedir. Bu da, dinî konularda yaşanan gerilimlerin yalnızca inançların kendilerinden yani inanç ilkelerinin farklı yorumlanmasından kaynaklanmadığı anlamına gelmektedir.

Aynı zamanda, ibadetin nasıl ve ne zaman yerine getirileceği gibi uygulamaya ilişkin farklılıklar ile bireylerin giyim, dini alışkanlıkları veya günlük yaşam tercihlerindeki çeşitlilik de çatışmalara yol açabilmektedir. Bu durum, aile üyeleri aynı inanca sahip olsalar bile, pratikteki farklılıkların çatışma oluşturabileceğini göstermektedir.

4.3.2. Farklı inançlara tutum



Şekil 31. Farklı İnançlara Tutum

“Farklı inançlara tutum” başlığı altındaki kodlardan “olumlu” ve “olumsuz” kodlu seçenekler eşit sayıda katılımcı tarafından ifade edilirken daha fazla sayıda katılımcı bilmediğini, bu konuda deneyimi olmadığını ya da yorumsuz olduğunu ifade etmişlerdir.

Olumlu yaklaşım sergileyen katılımcılar arasından (E_06), “Onlar da bir din olduğu için kötü amaçlı yaklaşmıyorlar. Normal bir din sonuçta” diyerek, aile içinde farklı inançlara temelde bir “önyargısızlık” ve “saygı” bulunduğunu belirtmektedir. Katılımcı (E_07) “Annemden

bahsedecek olursak bu tür farklı inanışlara belli bir mesafe ile ilgiyle bakar, meraklıdır. Hatta ve hatta yanlış hatırlamıyorsam Mardin’de kaldığımız otelden aldığı İncil’i evimize getirmişti. Bu konularda annem meraklıdır. (Din Kül. Öğretmeni olmasının bunda bir etkisi olabilir mi?) sanmıyorum. Amma velakin bu durum inancıyla ilgili bir etki yapmaz.” Katılımcı (E_07) nin annesi Mardin’de bulunduğu otelden bir İncil alarak “meraklı ve mesafeli bir ilgi” göstermiş, ancak bunun kendi inancını sarsmadığını vurgulayarak, hem “öğrenmeye açık” hem de “kendi inancını koruyan” bir tutum sergilemiştir. Katılımcı (E_11) ise, *“Herkesin kendi düşüncesi olduğunu ve herkesin kendi düşüncesinin doğruluğunu bilerek yaklaşırlar yani herkesin bir kendi imanının olmasını yargılamazlar”* diyerek, hem hoşgörüü hem de bireysel inanç özgürlüğünü ailenin temel yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu katılımcı alıntıları, ailelerin başka inançların varlığını kabul eden ve bireyin tercihiine saygı duyan bir tutumu desteklediğini göstermektedir.

Olumsuz yaklaşım gösteren katılımcılardan (E_01), *“Daha İslam’a yönelik olma düşüncesinde. Hristiyan olan birinin iyi bir kişi olabileceğini düşündüklerini düşünmüyorum”* sözleriyle, ailenin İslam dışındaki inançlara karşı temelde kapalı durduğunu belirtmektedir. Katılımcı (E_03), *“Mezhebî farklılıklara hiçbir zaman ters yaklaştıklarına şahit olmadım. Müslümanlık dışında dinlere çok sıcak bakmıyorlar. Hiçbir zaman da bunu kabul edeceklerini düşünmüyorum”* ifadesiyle, mezhepsel farklılıkları kabul etseler bile farklı dine karşı önyargılı olduklarını vurgulamaktadır. Katılımcı (E_10), *“Hiç saygı duymazlar. Hiç. Ben de duymuyorum”* cümlesiyle, aile içinde farklı inançlara karşı açık bir saygı duymama ve kabullenmeme durumu olduğunu göstermektedir. Katılımcı (E_16), *“Benim ailem benim başka bir dine mensup olmamı istemez. Ama benim etrafımda böyle arkadaşlarım var. (Bu arkadaşlarının aileleri Müslüman mı?) Evet, Müslüman. Ama o arkadaşlarımın aileleri de genel olarak bunu bilmiyorlar. (Hangi inanışlara yönelmiş durumdalar?) Biri ateist, bir tanesi deist, biri de agnostik. (Durumlarını neden ailelerinden saklıyorlar sence?) Muhtemelen aileleriyle çatışmak istemiyorlar. (Farklı inanç tercih etmiş olan bu arkadaşların hangi sınıf seviyesindeki arkadaşlarındı.) Deist ve Ateist olanlar liseden, Agnostik olan üniversiteden arkadaşım”* cevabını vermiştir. Bu cevap ergenlerin inanç tercihlerinden ötürü aileleriyle çatışmak istemedikleri sonucunu ortaya çıkarabilir. Ayrıca arkadaşlarının inançlarını ailelerinden gizlemelerinin ardında yalnızca çatışma korkusu değil, daha geniş psikososyal dinamikler de yatıyor olabilir. Yaşadıkları sosyal çevre muhafazakâr bir ortam olabileceği için, bu muhafazakâr normlara uymama hâli onların hem aile hem de arkadaş grubu içinde öteki konumuna düşme kaygısı taşımalarına neden olabilir.

Katılımcılardan (E_09) ve (E_12), *“Bu konuyu hiç konuşmadık”* diyerek, aile içinde farklı inançlara dair henüz bir diyalog veya deneyim yaşanmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcı

(E_08) ise “*Bana doğrusunu öğrettikleri için diğerleri ile pek alakam olmadı. Onlarla işim olmuyor. Çok tecrübem yok*” diyerek, yoğun biçimde kendi din eğitimine odaklandığını, farklı inançlar konusunda hem merakı hem de deneyimi olmadığını belirtmiştir. Bu üç katılımcı, “Farklı İnançlara Tutum” konusunda ailelerinin spesifik bir duruş sergilemediğini, bu nedenle kendi deneyimini de bir yere konumlandıramadığını ortaya koymaktadırlar.

Şekil 31.’deki grafikte ve katılımcı ifadelerinde görüldüğü üzere, “Farklı inançlara tutum” başlığı altında yer alan kodlar dağılım açısından dikkat çekici bir tablo ortaya koymaktadır. Olumlu ve olumsuz tutumlar eşit sayıda katılımcı tarafından dile getirilirken, en fazla sayıda katılımcının bu konuda ya yorumsuz, tepkisiz kaldığı ya da deneyim eksikliği nedeniyle herhangi bir görüş bildirmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, aile ortamında farklı inançlara ilişkin tutumların net ve baskın bir biçimde şekillenmediğini; büyük bir kısmın ise bu konuyla ya hiç karşılaşmadığını ya da bu başlıkta kendini ifade edecek bir deneyim yaşamadığını göstermektedir. Özellikle “yorumsuz veya tepkisiz” kalan katılımcıların varlığı, bazı ailelerde bu tip konuların hiç gündeme gelmediğini veya açık bir şekilde konuşulmadığını düşündürmektedir. Bu durum, ailelerde farklı inançlara dair doğrudan bir diyalog ve etkileşim eksikliğini işaret ederken, gençlerin bu alandaki deneyimlerinin çoğunlukla sınırlı veya pasif kaldığını da göstermektedir.

Olumlu yaklaşım gösteren katılımcı ifadeleri, ailelerin başka inançların varlığını kabul eden, önyargısız ve öğrenmeye açık bir tavır sergileyebildiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık olumsuz yaklaşım gösterenlerin ise, ailede İslam dışındaki inançlara karşı kapalı, hatta önyargılı veya dışlayıcı bir tutumun hâkim olduğunu belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu tür ailelerde, mezhep farklılıklarına karşı kısmen esneklik gözlenirken, diğer dinlere ve inanç tercihlerine karşı daha katı bir yaklaşım sergilenebilmektedir.

Sonuç olarak, farklı inançlara yönelik aile tutumlarının iki uca yayılmakla birlikte, en geniş grubun bu konuda deneyimsiz, tepkisiz ya da nötr kalması, aile içi diyalogda ve toplumsal etkileşimde çeşitlilik ve açıklığın henüz istenen düzeyde gelişmediğini göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarını etkin bir şekilde yönlendirebilmeleri, onların düşünce, inanç ve değerlerini doğru biçimde anlamalarına bağlıdır; bu anlayış ise ancak açık ve sürekli bir diyalog aracılığıyla sağlanabilir.

4.3.3. Hoşgörü

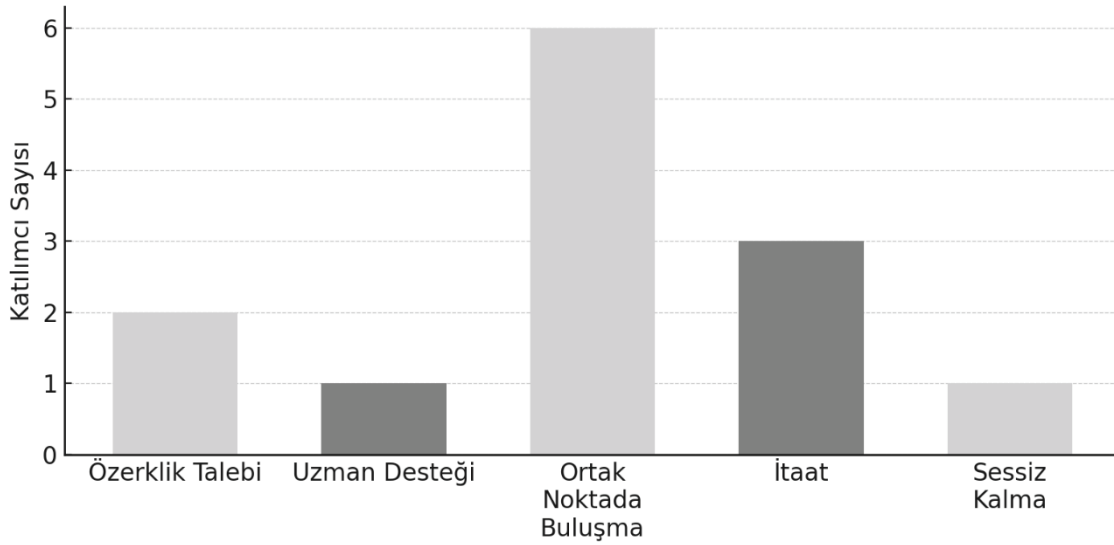
Katılımcıların ifadelerine göre, “Hoşgörü” kodu, ergenlerin manevi-sosyal çatışmaları aşma becerileriyle yakından ilişkilidir. E_15 dışındaki tüm katılımcılar, ebeveynlerinin kendilerine

karşı hoşgörölü bir tutum sergilediklerini dile getirmiştir. Ailelerin sergilediğı saygılı ve anlayışlı yaklaşımlar, ergenin sorguladıkça öğrenme sürecine aktif biçimde katıldığını göstermektedir. Hoşgörü, aile içi dinî çatışmaların yoğunluğunu dengeleyen ve iletişimi kolaylaştıran bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Ergen, bu olumlu deneyimler sayesinde hem dini sorgulamalarını açıkça ifade edebilmekte hem de çatışma anlarında anlaşılma ihtiyacının karşılandığını hissetmektedir.

Katılımcı (E_07)'nin ifadesi, aile içinde genel olarak hoşgörölü ve açık fikirli bir ortamın varlığına işaret etmektedir. *“Onların tecrübelerinden faydalanyorum.”* demesi, ebeveynlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanırken, aynı zamanda fikirlerine saygı duyulduğunu hissettiğini göstermektedir. Bu durum, ergenin ebeveynlerini rol model olarak gözlemleyip onlardan öğrenme sürecini yansıtmaktadır. Fikirlerine saygı duyulması ise bu öğrenmenin etkileşim ve geri bildirimle desteklenen aktif bir süreç olduğunu ortaya koymakta olup, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde ergenin dini bilgi ve değerleri edinme yöntemleriyle uyumludur.

Buna karşılık katılımcı (E_15)'in sözlerinde hoşgörölünün sınırları net bir şekilde görünmektedir. Giyim konusu bu ailenin hoşgörü dışına çıktığı alandır. Hoşgörü konusunda *“Bazen hoşgörölüler. (Hangi durumlarda hoşgörölü ve açık fikirli olmadıklarını düşünüyorsun?) Mesela giyinme konusunda hoşgörölü değiller. Kızarlar. Baskı yapıyorlar kapanmam konusunda. Bayağı hem de. Ama bu insanın kendi kararı olmalı. Ben de kapanmayı isterdim ama bu büyük bir sorumluluk. Ve bunun geri dönüşü olmayacağından dolayı büyüdüğümde verdiğim kararı değiştirmekten korktuğum için bu duruma çok yakın değilim. Ama keşke annemler de bu kadar dıyarlı olsa.”* yanıtını vererek tesettür kararının *“Bireyin kendi seçimi olması gerektiğini”* söylerken, *“Büyüdüğümde karar değiştirmekten korkuyorum.”* diyerek, erken yaşta kesin bir tutum takınmanın getirdiğı uzun vadeli kaygıyı yansıtmaktadır. Ayrıca *“Keşke annemler de bu kadar dıyarlı olsa.”* diyerek, bu konuda daha esnek ve ergenin yaşına uygun bir tutum beklediğini ifade etmektedir. Bu iki örnek, aile içinde hoşgörölünün farklı biçimlerde tezahür edebileceğini ortaya koymaktadır. İlk örnekte hoşgörü, karşılıklı anlayış ve deneyim paylaşımı yoluyla ergenin gelişimini destekleyen bir öğrenme ortamı oluştururken; ikinci örnekte ise bireysel tercih alanlarının daraltılması, ergenin kendini ifade etme özgürlüğünü sınırlayarak kaygı ve gerilim yaşatabileceğini ortaya koymaktadır.

4.3.4. Uzlaşma ve çözüm önerileri



Şekil 32. Uzlaşma ve Çözüm Önerileri

Uzlaşma ve çözüm önerileri alt başlığında ergenlerin çatışma anlarında benimsedikleri yaklaşım biçimleri: Özerklik talebi, itaat, sessiz kalma, uzman desteği ve ortak noktada buluşma olmak üzere beş ana eksen etrafında şekillenmektedir. Katılımcıların büyük kısmı “ortak noktada buluşma” kodu etrafında yoğunlaşmıştır. (E_03), (E_04) ve (E_06) kodlu katılımcılar bu başlık altında görüş bildirmemiştir.

Katılımcılardan (E_10) ve (E_16)’nın ifadeleri, ergenlerin kendi değer ve inançlarını keşfetme ve bu doğrultuda özerk kararlar alma çabalarını ortaya koymaktadır. Katılımcı (E_10)’nın “Uygun görmediğim şeyi pek yapmam, kendi bildiğimi yaparım” ve katılımcı (E_16)’nın “İki tarafın da biraz daha anlayışlı olması gerekiyor. Ben yine bildiğim yoldan gidiyorum desem yalan olmaz” ifadeleri, Erikson’un psikososyal gelişim kuramı bağlamında kimlik oluşumu ve rol karmaşasının çözülmesi sürecini yansıtmaktadır.²⁶¹ Aynı zamanda, Rogers ve Maslow’un hümanistik yaklaşımı çerçevesinde, ergenin kendini gerçekleştirme ve özgünlük arayışını;²⁶² bireysel tercihlerini savunma ve özerk davranma eğilimini göstermektedir. Bu yanıtlar, ergenin bireysel sorumluluk vurgusunu ve çatışma sürecinde kendi fikrini koruma ısrarını göstermektedir. Özerklik talebi, ebeveyn-ergen ilişkisinde, çatışma konusu giyim, ibadet, sorgulama... vb. ne olursa olsun, ergenin nihai karar hakkını elinde tutmak isteğini göstermektedir.

²⁶¹ Karataş, “Kişilik Gelişimi”, 138.

²⁶² Akbağ, “Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımda Öğrenme”, 275.

Bu bulgu, Tezcan'ın araştırmasında²⁶³ vurgulanan gençlerin yetişkin kuşaklarla yaşadıkları çatışma ve özerklik arayışıyla paralellik göstermektedir. E_09 kodlu katılımcının şu ifadesi dikkat çekicidir: *“Ben öyle bir şey yaşarsam genelde bilen bir öğretmenime soruyorum, din öğretmenime falan. Onlardan aldığım cevapları birkaç kişiye sorup aldığım cevapların ortak yönlerine bakıyorum. (Bunları ebeveyninle mi paylaşıyorsun peki?) Evet. Doğru bilgiyi gösteriyorum.”* Katılımcı ebeveyniyle doğrudan çatışmak yerine, uzman olarak gördüğü din öğretmenine danışmayı tercih etmektedir. Böylece genç, ebeveynin otoriter ya da önyargılı tavrını doğrudan karşısına almadan, üçüncü bir otorite figürünün desteğini arkasına alarak özgürlüğünü ve düşüncelerini savunabilmektedir. Burada ergen, temel çatışma konusunun doğru bilgi eksikliği olduğuna inanmaktadır. Öğretmeni ve birden fazla kaynaktan derleyerek öğrendiği ortak doğruları ailesiyle paylaşarak gerilimi azaltmayı hedeflemektedir. Uzman desteği, ergenin hem bilgi güvencesi arayışını hem de aileyle olan görüş ayrılıklarında hakemlik yapacak bir üçüncü taraf ihtiyacını yansıtmaktadır. Bu strateji, ebeveynin önyargılı veya eksik bilgiye dayanarak tepki vermesini önleyip, çatışmayı ortak kabul edilebilir kaynaklar üzerinden çözmeyi amaçlamaktadır.

En fazla katılımcının yöneldiği yaklaşım, çatışma sonrası ortak noktada buluşma yaklaşımıdır. Buradaki temel vurgular karşılıklı dinleme, birlikte çözüm arama ve örnek olarak gösterme iken, her katılımcı bunu kendi sözleriyle dile getirmiştir:

Katılımcı (E_07) *“Çocuğumla böyle bir çatışma yaşasam, önce onu rahat bırakırım. Çünkü benim zorlamamın ne faydası olur? Çatışma varsa önce örnek olmaya, sevdirmeye çalışırım. Su akar yolunu bulur.”* Katılımcı (E_08) *“Benim fikrime saygı duyabilir. Ben onu dinlerim, o beni dinler. Ortak bir yerde buluşmaya çalışırız. (Ortak bir yerde buluşur musunuz?) Buluşuruz.”* Katılımcı (E_12) *“Konuşma olur genelde, uzlaşma olur. (Uzlaşır mısınız konuştuğunuzda?) Evet.”* (E_13) *“Kendi düşüncelerimizi onlarla paylaşabiliriz. (Bu çatışmaları önler mi?) Önler bence. (Senin düşüncen onlarla uyuşmazsa?) Uyuşmazsa bir çözüm yolu buluruz.”* Katılımcı (E_14) *“Çatışma yaşamam durumunda ailem daha çok yapmam için diretirdi. Ancak hala vazgeçmiyorsam onlar da daha fazla ısrar etmezdi ve uzlaştırdık.”* Katılımcı (E_15) *“Ebeveynlerin bu konuda onlara örnek olması lazım. Bunları anlatmaları da lazım çocuklarına ama bazı konularda karışmamalıdır. Çünkü o çocuğun ve Allah'ın arasında olması gereken bir şey. Kimsenin karışmaması lazım.”* Şeklindeki ifadeleriyle görüşlerini belirtmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar, ergenlerin ebeveynleri ne ölçüde ulaşılabilir ve danışılabilir bulduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ebeveynlerin

²⁶³ Tezcan, *Kuşaklar Çatışması*, 21.

kendilerini her şeyi bilen bir otorite konumundan danışman ve destek konumuna çevirebilmesi önem kazanmaktadır.

Ergen-ebeveyn çatışmalarının büyük bölümüne ilişkin ortak noktada buluşma stratejisinin benimsenmesinin en temel sebebi, dinî konuların hem bilgi hem değer boyutunu içermesi ve genellikle bilgi paylaşımı ya da duygusal güvence yoluyla çözülmesinin mümkün olmasıdır. Aile içi çatışmaların çoğunlukla karşılıklı dinleme ve birlikte çözüm üretmeyi merkeze alarak çözüldüğünü, ergenlerin genellikle diyalog yoluyla anlaşmayı tercih ettiğini işaret etmektedir. Böylece, aile içi dinî çatışmalar tek taraflı dayatmalara değil, diyalog, modelleme ve ortak payda arama süreçlerine dayalı olarak sürdürülebilir biçimde çözüme kavuşturulabilir.

Katılımcı yanıtlarından elde edilen özerklik talebi, ergenin kendi kimlik ve karar verme süreçleri üzerinde söz sahibi olmaya çalıştığını, çatışma aşamasında kendi karar mekanizmalarını korumak istediğini göstermektedir. İtaat vurgusu yapanlar için kısa vadede çatışmayı sonlandırmak adına ebeveynin isteğine boyun eğmek mantıklı görünmektedir. Uzman desteği ise ergenin objektif bilgi arayışını temsil etmektedir. Aileyle doğrudan çatışmak yerine üçüncü bir bilgi kaynağından (din öğretmeni) teyit almayı çözüm olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu da doğru bilgi arayışı ile çatışma çözümünü birleştiren özgün bir yaklaşım sunmaktadır. Son olarak sessiz kalma stratejisini seçen bir ergen, çatışmayı doğrudan ele almaktansa geçiştirmeyi tercih ederek, uzlaşmacı ama diyalogu başlatmayan bir tutum sergilemektedir. Bu dağılım, ergenlerin çatışma çözümünde hem iletişim merkezli hem de bireysel özerklik veya itaat gibi daha pasif modelleri denediğini; ancak çoğunlukla ortak payda aramanın hem ilişkileri korumak hem de dinî değerleri içselleştirmek için en etkili yol olarak kabul edildiğini göstermektedir.

Bu bağlamda, ergenlerin çatışma çözümünde genellikle uzlaşma ya da itaat temelli stratejileri tercih etmeleri, rastlantısal bir durum olarak değerlendirilemez. Türkiye'de yaygın olan çocuk yetiştirme anlayışı, çoğu zaman bağımlı kişilik geliştirici bir özelliktedir. Çocuğun, kendinden daha çok ailesine karşı sorumlu bir konumda olması, itaatkâr davranışların teşvik edilmesi ve söz dinlemenin temel erdem olarak sunulması, bireysel bağımsızlığın gelişimini zorlaştırmaktadır.²⁶⁴ Türkiye'de çocuk yetiştirme biçiminin çoğunlukla bağımlı kişilik geliştirici nitelikte olması, ergenin özerklik arayışını sınırlandırmakta ve ebeveynin beklentisiyle uyumlu biçimde 'söz dinleme' ya da 'ortak noktada buluşma' gibi stratejilerin öne çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla aile içi dinî çatışmaların çözümünde

²⁶⁴ Mahmut Tezcan, *Eğitim Sosyolojisi* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2015), 203-204.

gözlenen eğilimler, kültürel çocuk yetiştirme tarzının doğal bir yansıması olarak da değerlendirilebilir.

Ergenlik dönemi, bireyin otorite figürleriyle; özellikle de ebeveynlerle çatışma yaşama olasılığının arttığı bir gelişimsel evredir. Bu bağlamda ergenlerin otoriteye, kurallara ve yönlendirmelere karşı geliştirdikleri tutumlar, yalnızca aile içi ilişkileri değil, dini eğitim süreçlerine katılımlarını da doğrudan etkileyebilmektedir. Otoriteye karşı gösterilen bu tutumların anlaşılması, ergen-ebeveyn çatışmasının boyutlarını daha derinlikli bir biçimde kavrayabilmek açısından önem taşımaktadır.

Bu noktada sosyal psikoloji literatüründe geniş yankı uyandıran Stanley Milgram'ın itaat deneyi, bireylerin otorite karşısında ne dereceye kadar boyun eğebileceğini ortaya koyması bakımından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Her ne kadar Milgram'ın çalışması doğrudan ergen katılımcılarla yapılmamış olsa da, bu deneyin bulguları, otoriteyle kurulan ilişkiyi anlamak ve ergenlerin dini konularda ebeveynlerine karşı geliştirdikleri tutumları analiz etmek için açıklayıcı bir zemin oluşturmaktadır.

Milgram deneyinin temel amacı, insanların otoriteye ne derecede boyun eğebileceğini ve bu itaatin hangi faktörlere göre değişebileceğini incelemektir. Deneyin çıkış noktalarından biri, II. Dünya Savaşı sırasında Alman askerlerinin güçlü bir otoriteden gelen emirlere itaat etmesi ve bunun sonucunda milyonlarca insanın ölmesidir.²⁶⁵ Milgram, özellikle Adolf Eichmann'ın savaş suçlusu olarak yargılanması sürecinden etkilenecek *“Vicdan otoriteye karşı gelebilir mi?”* sorusunun izini sürmüştür.²⁶⁶

Stanley Milgram tarafından 1963 yılında Yale Üniversitesi'nde gerçekleştirilen deneyde, katılımcılara, “öğretmen” rolü verilmiş ve aslında araştırmacının işbirlikçisi olan “öğrenciye” elektroşok uyguladıklarına inandırılmışlardır. Katılımcılara, yanlış cevap veren öğrenciye her defasında artan voltajda şok vermeleri gerektiği söylenmiştir.²⁶⁷ Deney, katılımcılara şokların acı verici olduğu izleniminin verilmesiyle başlamıştır. Öğrenci her yanlış cevap verdiğinde katılımcılar, 15 volt ile 450 volt arasında derecelendirilen şok düğmelerine basmak durumunda bırakılmıştır. Öğrenciden gelen çılglık ve protestolar aslında önceden kaydedilmiş ses kayıtlarından oluşmaktadır. Katılımcı deneyi bırakmak istediğinde ise araştırmacı, sırasıyla *“Lütfen devam edin”, “Deney devam etmenizi gerektiriyor”, “Devam etmeniz*

²⁶⁵ Allan Fenigstein, “Milgram’s Shock Experiments and the Nazi Perpetrators: A Contrarian Perspective on the Role of Obedience Pressures During the Holocaust”, *Theory ve Psychology* 25/5 (2015), 581-598.

²⁶⁶ Tuğçe Korkut, “Milgram Deneyi: Otorite ve Vicdan”, *MozartCultures* (11 Ağustos 2018).

²⁶⁷ Stanley Milgram, “Behavioral Study of Obedience”, *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 67/4 (1963), 373.

*kesinlikle şarttır” ve “Başka seçeneğiniz yok, devam etmek zorundasınız” şeklinde yönergeler vermiştir. Ayrıca, şoklardan doğacak tüm sorumluluğun araştırmacıya ait olduğu belirtilmiş, bu durum katılımcıların itaat davranışını güçlendirmiştir.*²⁶⁸

Deneyden elde edilen veriler, otoriteye itaatin bireysel vicdani yargılar üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir. Katılımcıların %65’i, denek öğrencinin sağlık sorunlarını dile getirmesine ve deneyi bırakmak istemesine rağmen, en yüksek düzey olan 450 voltluk şoku uygulamayı sürdürmüştür. Bu sonuç, bireylerin otorite karşısında kendi etik değerlerini bastırarak, zarar verici eylemlerde bulunabileceklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, deneyin farklı koşullarda tekrarlanmasıyla itaat düzeylerinin anlamlı ölçüde değiştiği gözlemlenmiştir. Örneğin, orijinal deneyin prestijli bir ortam olan Yale Üniversitesi’nde yürütülmesi durumunda itaat oranı %65 olarak kaydedilmişken, daha düşük statüdeki bir kurumda gerçekleştirilen denemelerde bu oran %48’e gerilemiştir. Araştırmacının başka bir odadan telefonla yönlendirme yapması hâlinde itaat oranı %20’ye düşerken, şok vermeyi reddeden başka katılımcıların varlığı durumunda oran %10’a kadar azalmıştır. Ayrıca, iki otorite figüründen birinin deneye devam edilmemesi gerektiğini belirtmesi durumunda ise, itaat davranışı tamamen ortadan kalkmıştır.²⁶⁹

Milgram’a göre itaatin en büyük nedenlerinden biri, bireylerin hayatlarında sürekli karşılaştıkları çatışmalardan yorulmalarıdır. Bir başkasının onlar adına karar vermesi, çatışmayla yüzleşmekten daha kolay bir çözüm olarak görülmektedir. Ancak bu durum, bireyin hem karar verme hem de sorumluluk alma görevini başkasına devretmesine yol açmakta ve kişi, kendi vicdanını askıya alarak itaat etmektedir.²⁷⁰ Bireyler, gündelik yaşamlarında çoğu zaman farkında olmadan çeşitli otoritelere itaat etmektedir. Bu durum, otorite figürlerinin daha bilgili, deneyimli veya güvenilir oldukları yönündeki varsayıma dayanan bir güven ilişkisi çerçevesinde gelişmektedir. Dolayısıyla, otoritenin davranış üzerindeki bu belirleyici etkisi, toplumsal ilişkilerin dinamiklerini anlamada önemli bir açıklayıcı faktör olarak değerlendirilmektedir.²⁷¹

Milgram’ın deneyi, sosyal psikoloji literatüründe otorite, itaat, uyum gibi kavramların anlaşılmasına önemli katkılar sunmuştur. Deney, bireylerin sosyal baskı altında nasıl davrandıklarına ilişkin somut bulgular ortaya koymuş; özellikle meşru bir otorite figürünün

²⁶⁸ Milgram, “Behavioral Study of Obedience”, 372-374.

²⁶⁹ Milgram, “Behavioral Study of Obedience”, 4-6.

²⁷⁰ Ülker Yükselbaba, “Milgram Deneyi: Otorite ve İtaate Dair”, *İstanbul Hukuk Fakültesi Mecmuası* 75/1 (2017), 268.

²⁷¹ Gary L. Ford - Connie Bird, *Life is Sales* (Kanada: Insomniac Press, 2008), 147.

varlığında, bireylerin vicdani muhakemelerini geri plana atarak itaat eğilimi sergileyebildiklerini göstermiştir. Araştırma sonuçları, toplumsal yapı içerisinde itaatın yalnızca yaygın bir davranış biçimi değil, aynı zamanda sistematik olarak kolayca ortaya çıkabilen bir eğilim olduğunu ortaya koymaktadır.²⁷² Bu bağlamda Milgram'ın çalışması, bireyin otorite karşısındaki konumunu sorgulayan ve toplumsal düzenin psikolojik temellerine ışık tutan öncü bir araştırma olarak değerlendirilmektedir.

Deneyin bulguları kadar, sahip olduğu etik boyut da bilim dünyasında yoğun tartışmalara neden olmuştur. Katılımcıların deneyin gerçek amacı hakkında yanıltılması, ciddi düzeyde psikolojik baskı altında bırakılmaları ve çekilme haklarının açıkça tanınmaması, etik ihlallerin başlıca örnekleri olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, prestijli bir üniversite olan Yale'in adıyla ve araştırmacıların bilimsel otoritesiyle oluşturulan güven ortamının, katılımcıların iradesini zayıflatacak biçimde kullanılması da etik açıdan sorunlu bulunmuştur. Deneyin yürütülmesi sırasında katılımcıların yoğun bir duygusal ve bilişsel stres yaşamalarına karşın, bu sürece dair yeterli psikolojik desteğin sağlanmamış olması, başka bir ciddi etik ihlal olarak değerlendirilmiştir.²⁷³ Yöntemsel açıdan çeşitli etik eleştirilere konu olsa da, ulaştığı bulgular ve ortaya koyduğu sorun alanları itibarıyla literatürde önemli bir kırılma noktası olarak kabul edilmektedir. İtaatin psikolojik ve toplumsal boyutlarını bütüncül biçimde inceleyen bu çalışma, sonraki araştırmalar için hem yöntemsel hem de kavramsal bir referans işlevi görmüştür.

Milgram'ın deneyinden sonra, özellikle otoriteye itaat temalı araştırmalarda etik kaygılar daha fazla önem kazanmış ve deneysel uygulamaların sınırları yeniden değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, günümüz etik ilkeleri çerçevesinde benzer bir çalışmanın nasıl yürütülebileceği sorusu gündeme gelmiştir. Bu soruya yanıt arayan Burger, 2009 yılında Milgram'ın deneyini daha katı etik kurallar altında yeniden uyarlayarak bir replikasyon çalışması gerçekleştirmiştir. Burger'in çalışması, bireylerin günümüz koşullarında da meşru otorite karşısında benzer düzeyde itaat davranışı sergileyip sergilemeyeceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu replikasyon, hem etik araştırma ilkelerine uyum sağlama hem de sosyal psikolojide itaat olgusunun güncel geçerliliğini test etme açısından önemli bir girişim olarak değerlendirilmektedir.²⁷⁴

²⁷² Milgram, "Behavioral Study of Obedience", 372.

²⁷³ Milgram, "Behavioral Study of Obedience", 7-8.

²⁷⁴ Jerry M. Burger, "Replicating Milgram: Would People Still Obey Today?", *American Psychologist* 64/1 (2009), 1-11.

Burger'ın gerçekleştirdiği replikasyon çalışması, etik kurul onayıyla yürütülmüş, katılımcıların psikolojik sağlığı deney sürecinde dikkatle korunmuştur. Araştırma, otoriteye itaat düzeylerinin Milgram'ın orijinal bulgularına büyük ölçüde benzer olduğunu ortaya koymuştur. Aradan uzun yıllar geçmesine ve deney koşullarının katılımcıların otoriteye karşı çıkmalarını kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiş olmasına rağmen sonuçlarda büyük bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu durum, itaat davranışının birey psikolojisindeki sürekliliğini ve sosyal bağlamdan bağımsız olarak ortaya çıkabilme potansiyelini göstermesi bakımından sosyal psikoloji literatüründe dikkat çekici bir etki yaratmıştır.²⁷⁵ Bu durum, aradan geçen onlarca yıla ve artan etik duyarlılığa rağmen bireylerin otoriteye itaat etme eğilimlerinin hâlâ güçlü bir şekilde var olduğunu ortaya koymuş ve sosyal psikoloji literatüründe geniş yankı uyandırmıştır.

Bu bulgular, bireyin otoriteyle kurduğu ilişkinin yalnızca geniş toplumsal bağlamlarda değil, aile içi etkileşimlerde de benzer bir şekilde tezahür ettiğini göstermektedir. Özellikle ergenlik döneminde yaşanan çatışmalarda, otoriteye karşı geliştirilen tepkiler ve çözüm yolları, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğini belirleyen önemli göstergelerdir. Bu bağlamda, “Uzlaşma ve Çözüm Önerileri” alt başlığı, çatışma durumunun ardından ergen ve ebeveyn arasında nasıl bir uzlaşma sağlandığını, hangi ortak yol haritalarının çizildiğini yansıtmaktadır. Örneğin katılımcı (E_16)'nın “*tatmin edici cevaplar alamadığında araştırmaya yönlendirdikleri*” yanıtı, bir nevi uzlaşma stratejisi olarak değerlendirilebilir. Burada aile, ergenin merakını bastırmak yerine, onu başka kaynaklara yönlendirerek hem çatışmayı hafifletmekte hem de ergenin bağımsız öğrenme sürecini desteklemektedir. Katılımcı (E_08)'in “*Babama soruyorum, o daha bilgili*” demesi de, ergenin hangi yetkin yetiştikine başvuracağını bilerek çözüm merkezi kurduğunu göstermektedir.

“Çatışma Durumu” kodunun yüksek frekansı, aile içi dinî tartışmaların yoğun bir dinamik oluşturduğunu; buna karşılık “Farklı İnançlara Tutum” ve “Hoşgörü” kodlarının varlığı, bu çatışmaların yapıcı biçimde ele alınabildiğini göstermektedir. “Uzlaşma ve Çözüm Önerileri” kodunun varlığı ise ergenlerin ve ebeveynlerin çatışma sonrasında birlikte sürdürülebilir çözümler üretme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu hiyerarşik model, aile içi dinî eğitimin salt bilgi aktarımı değil, aynı zamanda çatışma-hoşgörü-uzlaşma ekseninde sürekli bir etkileşim süreci olduğunu göstermektedir.

²⁷⁵ Burcu Ölçer, “Milgram Deneyi ve Otoriteye Boyun Eğme Psikolojisi” (05 Mart 2025).



Şekil 33. Aile İçi Din Eğitiminde Çatışmadan Uzlaşmaya Yapıcı Diyalog Süreci

Tezcan'ın kuşak çatışmasını inceleyen çalışmasının son bölümünde, çatışmaların nasıl önlenebileceği konusu ele alınmıştır. Araştırmaya katılan gençler, kuşaklar arasındaki anlaşmazlıkların giderilmesinin, öncelikle sorunlara birlikte yaklaşmak, açık iletişim kurmak ve karşılıklı sevgi, saygı ile anlayış temelinde iki kuşağın bakış açılarını uyumlu hâle getirmekle mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada, kuşak çatışmasının tamamen engellenip engellenmemesi gerektiği tartışılmış; katılımcılar, çatışmanın bazı durumlarda olumlu işlevler taşıyabileceğini, bu nedenle sınırlı ölçüde teşvik edilebileceğini, ancak toplumsal sorunlara yol açacak seviyeye geldiğinde önleyici adımların atılmasının gerekli olduğunu ifade edilmiştir.²⁷⁶

Bulgular, aile içinde dinî eğitimin, yalnızca dini bilgi ve değer aktarımıyla sınırlı olmadığını; aynı zamanda ergenlerin karşılaştığı çatışma ve gerilimlerin, iletişim biçimleri ve çözüm stratejileri üzerinden şekillendiğini ortaya koymaktadır. Çatışma, hoşgörü ve uzlaşmanın bir arada yaşandığı bu etkileşim ortamı, ergenlerin hem bireysel kimliklerini hem de sosyal ilişkilerini inşa etmelerinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ailede yaşanan dinî tartışma ve uzlaşma süreçlerinin, ergenin duygusal ve ahlaki gelişimine önemli katkılar sunduğu söylenebilir.

Sonuçta, bedensel, zihinsel vb. pek çok değişimle karşı karşıya olan ergene, din ve ahlak eğitimi oldukça önemli katkıları sağlayacaktır. Özellikle bu eğitimin ergenlerin karşılaştıkları problemlere çözümler üretmesi ve bu sayede yeni ortaya çıkan sorunlara hazırlık olması, ergenlerin İslam'ın arzu ettiği “olgun insan” olma özelliğini kazanmalarında yardımcı olacaktır.²⁷⁷

²⁷⁶ Tezcan, *Kuşaklar Çatışması*, 23.

²⁷⁷ Mehmet Bahçekapılı, “Din ve Ahlak Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Etkisi”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22, 37.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada, 14-18 yaş aralığındaki ergenlerin aile içi din eğitimi deneyimleri ve ebeveynleriyle yaşadıkları çatışmaların dinî inanç ve değer gelişimine etkileri incelenmiştir. Bulgular, ergen-din eğitimi sürecinin bireysel, ailevi ve kurumsal dinamikler tarafından biçimlendiğini; çatışma, uzlaşma, içselleştirme ve model alma süreçlerinin dinamik bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin din eğitimi genellikle erken yaşlarda, özellikle 6-7 yaş aralığında başlatma eğiliminde oldukları, bazı ailelerin okul öncesi döneme de uzanan programlar uyguladığı görülmüştür. Buna karşılık 10-11 yaş grubunun yoğun akademik ve sosyal yük nedeniyle sürece daha geç dâhil olduğu anlaşılmaktadır. Kur'an kursları erişilebilirlikleriyle en yaygın tercih olurken, imam-hatip okulları daha sistematik bir öğrenim ortamı sunmaktadır. Bu farklı kurumlar, ergenlerin dinî kimlik gelişiminde çeşitli biçimlerde etkili olmakta ve ailelerin ekonomik koşulları ile ulaşım imkânlarına göre şekillenen bir stratejiye işaret etmektedir.

Araştırma, ebeveynlerin din eğitimi yaklaşımlarının ergenlerin inanç ve kimlik gelişiminde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Baskıcı tutumların görüldüğü durumlarda ergenlerin özerklik ve güven duyguları zedelenmekte, buna karşılık özgürlükçü, destekleyici ve tutarlı bir yaklaşımın, hem ergenin bireysel karar verme sürecini hem de değerlerin içselleştirilmesini kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Aile içinde kuşaklar arasında model olma ve dinî uygulamaların tutarlı şekilde aktarılması, ergenlerin ibadetleri ve değerleri daha doğal biçimde benimsemelerini sağlamaktadır. Öte yandan, eleştirel bakış açısına sahip ergenler, ebeveynlerinin çabalarını takdir etmekle birlikte, din eğitiminin kendi yaş düzeylerine uygunluk göstermesi ve konuların daha derinlikli, sorgulamaya açık biçimde ele alınması yönünde beklentiler dile getirmiştir.

Dinî sorulara ve sorgulamalara saygıyla yaklaşan, gerektiğinde uzman desteğine başvuran ailelerin, ergenlerle iletişim bağına güçlendirdikleri ve çatışmaları yapıcı diyaloglara dönüştürdükleri görülmüştür. Buna karşılık, inanç ve ibadet konularında aşırı baskıcı tavırların ergenlerde direnç doğurduğu tespit edilmiştir. Aile içi inanç uyumunun yüksek olduğu ortamlarda ciddi ayrışmalar yaşanmamakla birlikte, özellikle giyim ve ibadet disiplini gibi gündelik pratikler çatışmalara neden olabilmektedir.

Araştırma bulguları, çatışmanın ergen-ebeveyn ilişkilerinde tamamen olumsuz bir anlam taşımadığını; doğru yönetildiğinde ergenin dini gelişimine katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur. Ergenler, ebeveynlerinden aldıkları din eğitimi kimi zaman yol gösterici, kimi

zaman ise kendi inançlarını şekillendirme özgürlüklerini kısıtlayan bir unsur olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, ebeveynlerin yönlendirme isteği ile ergenlerin özerklik arayışı arasındaki gerilimden kaynaklanan çatışmaların temelini oluşturmaktadır. Din eğitimi sürecinde yaşanan bu çatışmalar, iletişim biçimine bağlı olarak hem yapıcı hem de yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Yapıcı biçimde yönetilen çatışmalar, ergenlerin dini değerleri sorgulama, anlamlandırma ve içselleştirme süreçlerini desteklerken; katı ve dayatmacı tutumlar, uzaklaşma ve direnç davranışlarını beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, ergen-ebeveyn arasındaki din eğitimi temelli çatışmaların çözümünde en etkili unsur, karşılıklı anlayış, empati ve açık iletişimdir.

Bu bulgular ışığında şu öneriler öne çıkmaktadır:

- Aileler, din eğitiminde zorlamadan ziyade rehberlik ve tutarlı rol model olma yaklaşımını benimsemelidir.
- Ergen karar verme olgunluğuna ulaşana dek, çatışmaları artırmayan erteleme stratejileri kullanılabilir.
- Kur'an kursu, imam-hatip, sübyan mektebi ve yurt gibi kurumsal seçenekler, ergenin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim düzeyine uygun biçimde dengelenmelidir.
- Din eğitimi, bireysel ibadetlerin yanı sıra yardımlaşma, toplumsal katılım ve kültürel etkinliklerle desteklenerek aidiyet duygusu güçlendirilmelidir.
- Eğitimciler, ergenlerin dinî sorgulamalarına yanıt verebilecek bilgi ve iletişim becerilerini geliştirmeli, ebeveyn-ergen iletişimini destekleyen eğitimler düzenlemelidir.
- Eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşları, ailelere yönelik seminerlerle sağlıklı iletişim, rehberlik ve özerklik dengesini öğreten içerikler sunmalıdır.
- Ailede din eğitiminin başarısı, erken dönemde temellerin atılması, ergenlikte ise özerklik ve diyalog kültürünün güçlendirilmesiyle mümkündür. Bu bağlamda, Diyanet İşleri Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın işbirliğiyle ebeveynlere ve ergenlere yönelik kapsamlı eğitim programlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Böylece ergenler hem bireysel özgürlüklerini hem de toplumsal aidiyetlerini dengeli biçimde bütünleştirebileceklerdir.
- Din eğitiminin uzun vadeli etkilerinin anlaşılabilmesi için farklı coğrafi bölgelerde, hem nitel hem de nicel yöntemlerle yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Özellikle “rol model tutarlılığı” ve “ibadetin içselleştirilme derecesi” gibi konular için ölçekler geliştirilmesi, ergenlerin sosyal uyum düzeyini ve dinî katılım motivasyonunu ölçmede katkı sağlayacaktır.

- Bu araştırmada yalnızca ergenlerin bakış açısı ele alındığından, sonraki çalışmalarda ebeveynlerin din eğitimi yaklaşımlarını ve çatışma deneyimlerini de içeren karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Aynı ailedeki ergen ve ebeveyn görüşleri birlikte değerlendirilerek kuşaklar arası din eğitimi etkileşimi daha kapsamlı biçimde ortaya konabilir.
- Öğretmen ve din görevlisi gibi sürece doğrudan katılan kişilerin etkisini inceleyen çalışmalar da konuya farklı bağlamlarda katkı sunabilir.



KAYNAKLAR

- Ağır, Meral. “Sosyal Öğrenme Kuramı”. *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*. ed. Betül Aydın. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 3. Baskı., 2014.
- Akbağ, Müge. “Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımda Öğrenme”. *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*. ed. Betül Aydın. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 3. Baskı., 2014.
- Akdemir, Demir - Çuhadaroglu, Füsün Çetin. “Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Bölümüne Başvuran Ergenlerin Klinik Özellikleri”. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 15/1 (2008).
- Akdoğan, Ali. “Geleneksel Geniş Aileden Modern Çekirdek Aileye Geçişte Dini Hayattaki Değişim”. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/3 (2002), 27-72.
- Albayrak, Ahmet. *Ergenlerin Dini Gelişiminde Sevgi ve Korku Motifinin Etkinliği*. Bursa: Uludağ Üniv., Yüksek Lisans Tezi, 1995.
- Altaş, Nurullah. *Din Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık, 2022.
- Altaş, Nurullah - Arıcı, İsmail. “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”. *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. Ensar Neşriyat, 2020.
- Apaydın, Halil. “Aile İçi İletişimin Çocuğun Dinsel Gelişimine Etkisi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/12-13 (2001), 319-337.
- Arı, Ramazan. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 7. Baskı., 2018.
- Arıcan, Sümeyra. “Sivil Din Eğitimi”. *Din Eğitiminde Ana Konular*. ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet Ali Çanakcı. 413-444. Ankara: Eskiye Yayıncılık, 2021.
- Arıcan, Sümeyra - Yalvaç Arıcı, Handan. “Ergen Din Tasavvurunun İnşasında Sosyal Medya”. *Kalemname* 12 (Aralık 2021), 67-93.
- Arıcan, Sümeyra - Yalvaç Arıcı, Handan. “Sosyal Medyanın Gençlerin Din Algısına Etkileri”. *Pamukkale Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi* 8/2 (2021).
- Armaner, Neda. “Din Eğitiminde Psikolojinin Önemi”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XXIII (1978), 215-220.
- Ay, Mehmet Emin. *Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi*. Bursa: Sena Kitap, 7. Basım, 2022.
- Aybey, Salih. “Gençlik Dönemi Problemleri Karşısında Din Eğitimi”. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/3 (31 Aralık 2022), 932-963. <https://doi.org/10.17859/pauifd.1187261>
- Ayhan, Halis. *Din Eğitimi ve Öğretimi İman-İbadet*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1985.
- Ayhan, Halis. *Eğitime Giriş ve İslamiyet'in Eğitime Getirdiği Değerler*. İstanbul: Damla Yayınevi, 1986.

- Aytaçlı, Berrak. “Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış”. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/1 (Haziran 2012), 1-9.
- Bacanlı, Hasan. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi, 20. Baskı., 2014.
- Bahçekapılı, Mehmet. “Din ve Ahlak Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Etkisi”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (Aralık 2011), 7-42.
- Bakırcıoğlu, Rasim. *Çocuk ve Ergende Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2013.
- Baltacı, Ali. “Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?” *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)* 5/2 (2019), 368-388.
- Bilecik, Sümeyra. “Anne Baba Tutumlarının Bireylerin Din Algısına Etkisi”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 15/33 (Temmuz 2017), 7-38.
- Bilgin, Beyza. *İslam ve Çocuk*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1991.
- Bilgin, Beyza - Selçuk, Mualla. *Din Öğretimi*. Gün Yayıncılık, 5. Basım, 2000.
- Buhari. “Salat”.
- Burger, Jerry M. “Replicating Milgram: Would People Still Obey Today?” *American Psychologist* 64/1 (2009), 1-11.
- Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Akçağ, 1996.
- Cebeci, Suat. *Öğretmen ve Öğrenme Süreçlerinde Dinî İletişim*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2003.
- Cloutier, Richard. “Ergenlik Psikolojisinde Kuramlar”. çev. Bekir Onur. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 27/2 (01 Ağustos 2019), 875-904. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000360
- Coşkunsever, Asude. “Gelişim ve Din Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Temel Problemleri”. *Türk Din Psikolojisi Dergisi* 5 (30 Haziran 2022), 47-80.
- Çamdibi, H. Mahmut. “Aile İçi İlişkiler ve Aile Rehberliği”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6.
- Çamdibi, H. Mahmut. *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazalî*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1993.
- Çelem, Sema. “Kur’an’ın Övdüğü Gençlik”. *Diyanet Yayınları*. <https://dijital.diyanet.gov.tr/makale/kuranin-ovdugu-genclik/dr-ogretim-uyesi-sema-celem/vahyin-aydinliginda/2660/58>
- Çın, Ahmet. “İlk Çocukluk Döneminde Çocuğun Din Eğitimi ve Ailenin Din Eğitimine Etkisi (Diyarbakır Örneği)”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 19/74 (Nisan 2020), 692-709.
- Dağbeci, Birsan - Aydemir, Mikail. “Yabancılaşma ve Eğitim”. *Eğitim Sosyolojisi*. ed. Serkan Ünsal - Abdullah Çetin. Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Baskı., 2019.

- Dilekmen, Mücahit. “Zihinsel Gelişim Dil Gelişimi”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. Cengiz Şahin. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Baskı., 2019.
- Dodurgalı, Abdurrahman. *Ailede Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1998.
- Dodurgalı, Abdurrahman. *İbn Sina Felsefesinde Eğitim*. İstanbul: Marmara Üniv. İlahiyat Yayınları, 1995.
- Doğan, İsmail. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Baskı., 2012.
- Doğan, İsmail. *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1. Baskı., 2018.
- Dolgin, Kim Gale. *Ergenlik Psikolojisi*. çev. Duygu Özen. İstanbul: Kaknüs Yayınları- Ders Kitapları, 1. Basım, 2014.
- Durğun, Arif. “Aile İçi Problemler ve Çözüm Önerileri”. *Mehir Aile Dergisi* 1 (2016), 83-95.
- Ebu Davud. “Salat”.
- Ege, Remziye. “Ailede Din Eğitimi”. *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 353-367. Ankara: Grafiker Yayınları, 8. Basım, 2012.
- Erikson, Erik H. *Childhood and Society*. New York, 1963.
- Fenigstein, Allan. “Milgram’s Shock Experiments and the Nazi Perpetrators: A Contrarian Perspective on the Role of Obedience Pressures During the Holocaust”. *Theory ve Psychology* 25/5 (2015).
- Fırat, Erdoğan. *Üniversite Öğrencilerinde Allah İnancı ve Din Duygusu*. Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 1977.
<https://kutuphane.isam.org.tr/detayilhtezt.php?navdil=tr&tidno=7941>
- Ford, Gary L. - Bird, Connie. *Life is Sales*. Kanada: Insomniac Press, 2008.
- Gallatin, Judith. “Ergenliği Anlamak”. *Ergenlik Kuramları*. ed. James F. Adams. haz. Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi, 1995.
- Garrison, Ray C. - Garrison, Karl C. “Ergenliğin Anlamı ve Tarihsel Gelişimi”. çev. Uğur Öner. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 16/1 (05 Eylül 2019), 87-97. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000930
- Gazali. *el- Munkızı Mine'd-Dalâl (Dalaletten Hidayete)*. çev. Yahya Pakiş. İstanbul: Ümran Yayınları, 1998.
- Geçgin, Ercan. *Ergenlik Dönemi Din Eğitiminde Sosyal Çevrenin Etkisi*. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/656550/yokAcikBilim_10262042.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

- Gençtürk, Emine. *Dijitalleşme Sürecinde Din Eğitimi ve Ergen Ailelerinin Tutumları*. Yalova: Yalova Üniv., Yüksek Lisans Tezi, 2025.
- Glesne, Corrine. *Nitel Araştırmaya Giriş*. çev. Ali Ersoy - Pelin Yalçınoglu. Ankara: Anı Yayıncılık, 5. Basım, 2015.
- Greene, R. L. - Clark, J. R. “Adler’s Theory of Birth Order” 26/2 (1970), 387-390.
- Gülek, Süleyman. “Müslüman Bir Gençlik Nasıl Olmalı?” *Vuslat Dergisi-Aile Gençlik* 119 (Mayıs 2011).
https://www.vuslatdergisi.com/yazi_detay.php?id=1809&sID=119&year=2011&month=5
- Gümrükçüoğlu, Süleyman. *Kur’an’da İletişim Dili*. İstanbul: Etkileşim Yayınları, 2014.
- Gümrükçüoğlu, Süleyman. “3. Toplumsal Cinsiyet Adaleti Kongresi”. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi* (blog), 12 Temmuz 2016.
- Gümrükçüoğlu, Süleyman. “Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü”. *3. Toplumsal Cinsiyet Adaleti Kongresi*, 2017.
- Gündüz, Muhammed Muhdi. “Gelişim Özellikleri Doğrultusunda Gençliğin Din Eğitimi”. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* 12/4 (Aralık 2020), 1092-1117.
- Gündüz, Turgay. “Ergenlik Dönemi Din Eğitimi”. *Etkili Din Öğretimi (Editörlü Kitap)*, 73-102.
- Gündüz, Turgay. “Gençlik Dönemi Din Eğitimi”. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü. Ankara: Nobel Yayınları, 2011.
- Güngör Aytar, Abide. “Ahlaki (Törel) Gelişim”. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. ed. Ayten Ulusoy. Ankara: Anı Yayıncılık, 8. Baskı., 2015.
- Güngör Aytar, Abide. “Toplumsal ve Duygusal Gelişim”. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. ed. Ayten Ulusoy. Ankara: Anı Yayıncılık, 8. Baskı., 2015.
- Gürses, İbrahim - İrk, Esra. “İnternet Kullanımı ve Ergenlerin Dini Gelişimleri Üzerine Bir Araştırma”. *Uludağ Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi* 27/1 (Ağustos 2018), 109-135.
- Gürses, İbrahim - İrk, Esra. “İnternet Kullanımı ve Ergenlerin Dini Gelişimleri Üzerine Bir Araştırma”. *Uludağ Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi* 27/1 (Ağustos 2018), 109-135.
- Gürses, İbrahim - Kılavuz, M. Âkif. “Erikson’un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi”. *Uludağ Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi* 20/2 (2011), 153-166.
- Hajidehabadi, Muhammed Ali. “İslami Gençlik ve Gençliğe Bakış”. *Misbah Dergisi* 3-4 (2013).
- Hamachek, Don E. “Ergen Benliğinin Psikolojisi ve Gelişimi”. çev. Hakan Ersever. *Ergenliği Anlamak*. ed. James F. Adams. thk. Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi, 1995.

- Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2008.
- Hökelekli, Hayati. *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2002.
- İrmak, Hürrem. “Çocuklarda Din ve Ahlak Eğitimi: Ailenin En Önemli Görevi Rol Model Olmak” (20 Ağustos 2021). <https://www.yenisafak.com/hayat/cocuklarda-din-ve-ahlak-egitimi-ailenin-en-onemli-gorevi-rol-model-olmak-3678504>
- İbn Mace. “Edep”, ts.
- İdin, Murat. “Çocuklarda Dini Eğitim Nasıl Olmalıdır?” Erişim 21 Haziran 2025. <https://www.muratidin.com/cocuklarda-dini-egitim-nasil-olmali/#:~:text=Dini%20eğitim%20modeli%20olarak%20benimsenen,anne%20ya%20da%20baba%20olabilmektedir>
- İnan, Mehmet Âkif. “Aile”. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 1989. <https://islamansiklopedisi.org.tr/aile>
- İşçi, Metin. *Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim*. İstanbul: Der Yayınları, 2000.
- Kalfa, Nazlı Tutku. *Gençlik Dönemi İnanç Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Bursa: Uludağ Üniv., Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Kamiloğlu, Fatma - Yurttaş, Özge U. “Sosyal Medyanın Bilgi Edinme ve Kişisel Gelişim Sürecine Katkısı ve Lise Öğrencileri Üzerine Bir Alan Çalışması”. *İletişim Dergisi* 21 (2014).
- Kanad, Halil Fikret. *Pedagoji Tarihi*. Milli Eğitim Basımevi, 1948.
- Karaca, Faruk. *Dini Gelişim Psikolojisi*. Kitapyurdu Doğrudan Yayıncılık (kdy), 2022.
- Karataş, Zeynep. “Kişilik Gelişimi”. *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme)*. ed. Cengiz Şahin. Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Baskı., 2019.
- Kaya, Betül Hale. *Aile İçi Sorun ve Suçların Önlenmesinde Dini-Ahlaki Değerlerin Etkisi*. Konya, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Kayıran, Mehmet. “Atatürkçü Düşünce Işığında: Çağdaş Eğitim”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 14/42 (01 Mayıs 1998), 780-830.
- Kazıcı, Ziya - Ayhan, Halis. “Tâlim ve Terbiye”. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 2010. <https://islamansiklopedisi.org.tr/talim-ve-terbiye>
- Kılavuz, Mehmet Akif. “Anne-Baba Örnek Davranışlarının Çocukların ve Ergenlerin Dinî Kişiliğinin Oluşumuna Etkileri”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/2 (2005), 41-58.
- Kızılabdullah, Yıldız. “Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din”. *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan - Remziye Ege. Ankara: Grafiker Yayınları, 8. Basım, 2021.
- Kızıloluk, Hakkı. *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2013.

- Koç, Ahmet. *Din Eğitiminde Etkili İletişim*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016.
- Koçak, Zahide Kübra - Aktaş, Mehmet Ali. “Çatışma ve Çatışma Yönetimi Kavramlarına Güncel Bir Bakış”. 1/130-137. Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi Özel Sayısı, 2019.
- Korkut, Tuğçe. “Milgram Deneyi: Otorite ve Vicdan”. *MozartCultures*. 11 Ağustos 2018. Erişim 29 Eylül 2025. <https://mozartcultures.com/milgram-deneyi-otorite-ve-vicdan/>
- Köylü, Mustafa. “Ailede Din Eğitimi”. *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2012.
- Köylü, Mustafa. “Ailede Din Eğitimi”. *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. İstanbul: Ensar Neşriyat, 3. Basım, 2014.
- Köylü, Mustafa (ed.). *Din Eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 3. Basım, 2014.
- Köylü, Mustafa - M. Akif Kılavuz (ed.). “Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”. *Gelişimsel Basamaklarına Göre Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2011.
- Kulaksızoğlu, Adnan. *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998.
- Kulaksızoğlu, Adnan. *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi, 2002.
- Kurtdaş, Emine Meliha. “International Periodical for the Languages”,. *Toplumsal Değişme Bağlamında Gençlik Sorunları* 12/25 (2017), 513-534.
- Küçükkaragöz, Hadiye. “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1. Baskı., 2002.
- Liamputtong, Piranee. “Qualitative Data Analysis: Conceptual and Practical Considerations”. *Health Promotion Journal of Australia* 20/2 (2009), 133-139.
- Milgram, Stanley. “Behavioral Study of Obedience”. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 67/4 (1963), 371-378.
- Müslim. “Zekât”.
- Oruç, Cemil. “Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 10/3 (2010), 75-96.
- Öcal, Mustafa. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1991.
- Ölçer, Burcu. “Milgram Deneyi ve Otoriteye Boyun Eğme Psikolojisi”. 05 Mart 2025. Erişim 29 Eylül 2025. https://www.hiwellapp.com/blog/milgram-deneyi?gad_source=1&gad_campaignid=20680811473&gbraid=0AAAAAo7RglDkKlFBydPMM0ScpXWQjBYwJ&glid=CjwKCAjw49vEBhAVEiwADnMbbEkUmz5yuUsAbmGXS7BJeMUaWzVKEZdM2ZmhgT0GmaQm7Ten6O0T4BoC1JYQAvD_BwE
- Önal, Sayın. “Ailenin Değişimi”. *Sosyoloji Dergisi* 23 (01 Mart 2011), 47-58.

- Öz, Nedim. “İslâm Dininde İbadetlerin Sosyal Boyutu”. *Aksaray Üniv. İslami İlimler Fak. Dergisi Mütefekkir* 8/15 (15 Haziran 2021), 217-242.
- Özdemir, Ömer. *Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler, 3. Basım, 2023.
- Öztürk Samur, Ayşe. “Karakter Gelişimi ve Eğitiminde Ailenin Rolü”. *Karakter ve Değerler Eğitimi*. ed. Halil Ekşi - Ahmet Katılmış. Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Baskı., 2022.
- Peker, Hüseyin. “Din ve Ahlak Eğitimi Psikolojik ve Metodik Esaslar”. *Samsun: Aksi Seda Matbaası*.
- Perşembe, Erkan. “Genç-Aile İlişkilerinde Uyumun Sağlanmasında Dinin Fonksiyonel Rolü Üzerine”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/11 (01 Mart 1999), 7-20. <https://doi.org/10.17120/omuifd.95811>
- Portakal, Hüsen. *Eğitimde Özgürlük ve Saldırganlık*. İstanbul: Cem Yayınevi, 4. Baskı., 2015.
- Prensky, Marc. “Digital Natives, Digital Immigrants”. *MCB Üniversite Yayınları* 9/5 (Ekim 2001). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Selçuk, Mualla. *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları, 2016.
- Selçukbiricik, Ayşenur. “Ergenlik Dönemi ve Din”, 30 Ağustos 2007. https://www.rehabilitasyon.com/makale/ergenlik-donemi-ve-din-2_CZSrE0_71#:~:text=Ergene%20karşı%20yetişkinin%20baskı%20ve,dolu%2C%20olumsuz%20bir%20döneme%20dönüştürebilir
- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi, 1997.
- Serahsî. *el-Mebsût*.
- Soysaldı, Hacı Mehmet. “Günümüz Gençlerinin İnanç Problemleri”. *H. Peygamber ve Gençlik Sorunları*. ed. Mehmet Bayyığıt vd. Konya: Palet Yayınları, 2019.
- Su, Mehmet. “Piaget’in Bilişsel Gelişim Teorisinin Ergenlik Dönemi Dini Gelişim Üzerindeki Etkileri: Elkind’in Yaklaşımı”. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi* 13/1 (27 Haziran 2022), 63-82. <https://doi.org/10.51605/mesned.1078189>
- Şener, Sami. *Türkiye’de Gençlik Olayı*. İstanbul: Timaş Yayınları, 1991.
- Şirin, Selçuk. *Yetişin Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap, 2019.
- Taşkıran, Ayşe. *Ailede Din Eğitimi (Kahramanmaraş Örneği)*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Tetik, Hayati. “Anne Baba Tutumları ve Ailede Çocuğun Dini Gelişimi”. *Universal Journal of Theology* 5/2 (31 Aralık 2020), 135-171.
- Tezcan, Mahmut. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 15. Baskı., 2015.

- Tezcan, Mahmut. *Kuşaklar Çatışması*. Ankara, 1981.
- Tirmizi. “Birr”.
- Tirmizi. “Salat”.
- Tirmizi. “Zühd”.
- Tokur, Behlül - Doğan, Hümeysra Ahsen. “Gençlerde Kimlik Algısı ve Dinî Hayat: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi”. *Anadolu İlahiyat Akademisi* 50 (Eylül 2023), 705-722.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 11. Basım, 2021.
- Turan, İbrahim. “Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri”. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2013). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniilah/issue/2757/36798>
- Turğut, Mustafa (ed.). “Türkiye Aile Yapısı Araştırması: Tespitler, Öneriler”. Uzerler Matbaacılık, 2014. <https://www.aile.gov.tr/media/50219/taya2013trk.pdf>
- Tuzcuoğlu, Semai. “Kişilik Gelişimi”. *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*. ed. Betül Aydın. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 3. Baskı., 2014.
- Vardi, Recep. “İnternette Yer Alan Dinî İçerikli Bilginin Güvenilirliği”. *Bozok Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi* 3 (2013).
- Yavuz, Kerim. *Çocuk ve Din*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 1994.
- Yavuz, Kerim. *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. Ankara: Boğaziçi Yayınları, 1983.
- Yavuz, Kerim. *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. Boğaziçi Yayınları, 2012.
- Yavuzer, Haluk. *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi, 2003.
- Yavuzer, Haluk. *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 35. Baskı., 2012.
- Yavuzer, Haluk. *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1982.
- Yavuzer, Haluk. *Gençleri Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 11. Basım, 2019.
- Yazıcıoğlu, İrem Gül Ayçiçek. “Doğum Sırasının Kişilik Üzerindeki Rolü: Kardeşler Arasında Farklılıklar”. <https://www.hiwellapp.com/blog/dogum-sirasinin-etkisi#:~:text=Psikolojik%20do%C4%9Fum%20s%C4%B1ras%C4%B1%2C%20birey in%20ailedeki,bir%20yer%20edindi%C4%9Fini%20ifade%20eder>.
- Yörükoğlu, Atalay. *Çocuk Ruh Sağlığı*. İnkılap Kitabevi, 2023.
- Yörükoğlu, Atalay. *Gençlik Çağı, Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunlar*. İnkılap Kitabevi, 1993.

Yörükoğlu, Atalay. *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. İnkılap Kitabevi, 1993.

Yüksel, Mücahit. “Eğitimin Dönüştürücü Rolüne Tarihsel Örnekler: Asr-ı Saâdet”. 7. *Uluslararası Dini Araştırmalar ve İnsan Sempozyumu*. ed. Osman Zahid Çiftçi - Üyesi Sami Bayrakçı. Timav-Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları, 2022.

Yükselbaba, Ülker. “Milgram Deneyi: Otorite ve İtaate Dair”. *İstanbul Hukuk Fakültesi Mecmuası* 75/1 (2017), 227-270.

“Türkiye’de Dini Hayat Araştırması”. Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014.
https://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/914_1.pdf



EKLER

Ek.1 Mülakat Soruları

ERGEN EBEVEYN ÇATIŞMASI VE DİN EĞİTİMİ: YALOVA ÖRNEĞİ GÖRÜŞME SORULARI

Sizi Nurgül ÇEPNİ tarafından yürütülen “Ergen Ebeveyn Çatışması ve Din Eğitimi: Yalova Örneği” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırma ile ergenlik dönemindeki bireylerin ebeveynleriyle yaşadıkları çatışmaların ve din eğitimi deneyimlerinin etkileşimini ayrıntılı bir şekilde incelemeyi; ergenlerin aile içi çatışmaları ve din eğitimi nasıl algıladıklarını ve bu deneyimlerin dini inançlarına ve değerlerine ne şekilde etki ettiğini anlamayı hedeflemektedir. Araştırmada esneklik ve keşif yolunu açarak derinlemesine bir anlayış geliştirebilmeye ve araştırmayı daha zengin ve özgün hale getirebilmeye olanak sağlaması nedeniyle yarı yapılandırılmış olarak açık uçlu görüşme soruları hazırlanmıştır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, içtenlikle cevaplamanızdır. Araştırmada sizden tahminen 45 dk. Süre ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

KİŞİSEL BİLGİLER

Adınız ve Soyadınız:

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Mesleğiniz:

Eğitim Durumunuz/

Okul Türü ve Kademesi:

Dini İnancınız:

Annenizin mesleği:

Babanızın mesleği:

Annenizin Eğitim Durumu:

Babanızın Eğitim Durumu:

Annenizin Dini İnancı:

Babanızın Dini İnancı:

Ailenizin Gelir Durumu:

Yaşadığınız Şehir:

1. Ebeveyniniz okul dışında din eğitimi almanız için neler yaptı?
2. Ebeveyniniz size ibadet eğitimi verdi mi?
 - a. Verdiyse hangi ibadetler konusunda eğitim verdi?
 - b. Kaç yaşından itibaren ibadet eğitimi vermeye başladı?
3. Ebeveyniniz sizi ibadetlere alıstırdı mı? İbadet için zorladı mı?
4. Ebeveyniniz sizi birlikte dini mekânları ziyaret etmeye teşvik etti mi (eder mi)? Beraber bu ziyaretleri yapar mısınız?
5. Ebeveyninizle birlikte dini, kültürel etkinlikler yapar mısınız?
6. Ebeveyninizle birlikte mevlit, Kur'an okumaları, teravîh namazı, cenaze töreni gibi merasimlere katıldınız mı? Bu konuda sizi teşvik etti mi?
7. Ebeveyninizin din eğitiminde kullandığı kaynak kitaplar var mıdır? Varsa hangi kaynaklardan yararlanmaktadır?
8. Ebeveyniniz sizi din eğitimi veren kurumlara gönderdi mi? (Okul öncesi eğitim, yaz Kur'an Kursları, camiler veya özel kurumlar, sivil toplum kuruluşları vb. gibi)
9. Ebeveyniniz sizi yardımlaşma faaliyetlerine yönlendirdi mi?
10. Ebeveyninizin size karşı hoşgörölü ve açık fikirli olduğunu düşünüyor musunuz?
11. Ebeveyninizden aldığınız din eğitimi sürecinde, kendinizi ifade etme ve sorgulama imkânınız oluyor mu/oldu mu? Ebeveyniniz sizin sorgulamalarınıza nasıl yaklaşıyor/yaklaşıyordu?
12. Din eğitimi sürecinde ebeveyniniz tarafından dayatma veya zorlamaya tabi tutulduğunuzu hissettiğiniz oluyor mu/oldu mu? Eğer hissettiyseniz bu durum sizde ne şekilde çatışmalara yol açıyor/ yol açtı?
13. Ebeveyninizin sizin düşünce ve inançlarınızı anlamak ve onlara değer vermek için çaba gösterdiğini düşünüyor musunuz?
14. Ebeveyniniz, farklı dinlere ve inançlara nasıl yaklaşıyor? Bu konuda tecrübeleriniz oldu mu? (Örneğin, Hristiyan, Alevi, Sünni, Deist vb. gibi)
15. Din eğitimi konusunda ebeveyninizle yaşadığınız herhangi bir çatışma veya sorun oldu mu?
 - Olduysa hangi ebeveyninizle daha fazla çatışma yaşıyorsunuz?
 - Sizce çatışmanın kaynağı ebeveyniniz mi siz misiniz? Neden?
16. Çatışma yaşadığınız durumlarda ebeveyninizle nasıl iletişim kuruyorsunuz?
17. Kardeşiniz var mı? Varsa kardeşiniz/kardeşleriniz de aynı din eğitimi sürecinden geçti mi?
 - Din eğitimi sürecinde size ya da kardeşinize farklı davranıldığını düşünüyor musunuz?
18. Ebeveyninizin dini inanç ve değerleri sizinkilerle örtüşüyor mu? Varsa ne tür farklılıklar içeriyor?
19. Ebeveyninizden daha önce aldığınız din eğitimi şu an sahip olduğunuz inanç ve değerlerinizle uyumlu mu?

- Sahip olduğunuz inanç ve değerlerinizin ebeveyninizin verdiği din eğitiminden kaynaklandığını düşünüyor musunuz?
20. Ebeveyninizin size yeteri kadar din eğitimi verdiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
 21. Ebeveyninizin size dini değerleri ve inançları nasıl aktardığını düşünüyorsunuz, bu süreci nasıl açıklarsınız?
 22. Ebeveyninizin size verdiği din eğitimi, sizin özgür iradenize ve düşünce özgürlüğünüze saygı gösteriyor mu?
 23. Ebeveyninizin size dini ve ahlaki davranışlar açısından örnek olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
 24. Din eğitimiyle ilgili olarak ebeveyninizle yaşayabileceğiniz çatışmaları önlemek için neler yapılabilir? Sizin bu konudaki önerileriniz nelerdir?



Ek.2 Etik Kurulu Kararı

PROTOKOL NO: 2023/165

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULLAR KOORDİNATÖRLÜĞÜ

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Ergen Ebeveyn Çatışması ve Din Eğitimi : Yalova Örneği
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	1-Yüksek Lisans Tez Çalışması 2-Nitel Araştırma
ARAŞTIRMACILAR	1- Sorumlu Araştırmacı : Nurgül ÇEPNİ 2- Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Sumeyra ARICAN
ETİK KURUL TÜRÜ	SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
KARAR	Etik Onay Verilmesine Karar Verildi.

TARİH
07/12/2023

Prof. Dr. İsa KARAMAN
ETİK KURULLAR KOORDİNATÖRÜ

Prof. Dr. Dilek ÖZMEN
Üye

Prof.Dr. Elif YUKSEL OKTAY
Üye

ÖZGEÇMİŞ

İlköğrenimini İstanbul’da, lise öğrenimini Yalova’da tamamladı. 2015 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun oldu. 2016 yılında Karabük Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimini tamamladı. 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’nda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak göreve başladı. Hâlen Yalova ili, Merkez ilçesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

TEZDEN TÜRETİLEN YAYIN VE ESERLER

Çepni, Nurgül. “Ergenlik ve Aile İlişkileri: Din Eğitiminin Çatışma Yönetimindeki Rolü”. *MANAS Journal of Religious Sciences* 3/2 (Aralık 2024), 91-97.