

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI'NA BAĞLI
YURLARDA SUNULAN DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ
FAALİYETLERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA
DEĞERLENDİRİLMESİ: MALATYA İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Prof. Dr. İbrahim AŞLAMACI**

**Hazırlayan
Yavuz TANDOĞAN**

MALATYA 2025

**T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI'NA BAĞLI YURLARDA SUNULAN
DİN VE DEĞERLER EĞİTİMİ FAALİYETLERİNİN ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA
DEĞERLENDİRİLMESİ: MALATYA İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yavuz TANDOĞAN

**Danışman
Prof. Dr. İbrahim AŞLAMACI**

MALATYA - 2025

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. İbrahim AŞLAMACI danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Gençlik ve Spor Bakanlığı’na Bağlı Yurtlarda Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinin Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi: Malatya İli Örneği**” adlı tez çalışmasını, bilimsel ahlak ilkelerine ve geleneklerine aykırı olacak bir yardıma başvurmaksızın hazırladığımı, yararlandığım tüm kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada uygun yöntem ile gösterilenlerden oluştuğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Yavuz TANDOĞAN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez sürecim boyunca, akademik rehberliğini yalnızca bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda sabrı, desteği ve vizyoner bakış açısıyla bana daima hissettiren çok kıymetli danışman hocam Prof. Dr. İbrahim AŞLAMACI'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek ders içerikleriyle gerekse yönelttikleri sorular ve önerilerle düşünsel gelişimime katkı sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Cemil ORUÇ, Prof. Dr. Yusuf BATAR, Doç. Dr. Recep UÇAR ve Dr. Gülşen SAYIN'a; ayrıca, ölçek geliştirme sürecindeki yapıcı katkılarıyla çalışmamın ilerlemesine katkı sunan Dr. Yunus Emre TEMİZ'e teşekkür ederim.

Araştırmanın saha sürecinde desteğini esirgemeyen, ölçme aracının uygulanabilmesi adına gerekli izinlerin sağlanmasında yardımcı olan Malatya Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Eğitim Hizmetleri Şube Müdürü Dr. Murat AYHAN'a teşekkürlerimi sunarım. Aynı şekilde, anket sürecinde sahada aktif rol alan ve veri toplama sürecinde büyük destek gösteren Gamze AYYILDIZ'a; Malatya KYK yurtlarında görev yapan manevi danışmanlara ve tüm yurt personeline katkılarından ötürü müteşekkirim.

Ve elbette, her koşulda yanımda olan sevgili anneme, babama ve kardeşlerime sabırları, anlayışları ve sevgileriyle bu yolculukta beni yalnız bırakmadıkları için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yavuz TANDOĞAN

Malatya 2025

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin, üniversite öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ve bu faaliyetlere katılan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile dini tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Malatya il merkezindeki KYK yurtlarında kalan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 545 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Öğrenci Memnuniyet Ölçeği” ile Üzeyir Ok (2011) tarafından geliştirilen “Dini Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 programı ile analiz edilmiş; analiz sürecinde normallik testi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA, Pearson korelasyon ve basit doğrusal regresyon teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bazı bulgular şu şekildedir: KYK yurtlarındaki faaliyetlere hiç katılmayan öğrenciler, zaman kısıtı, bilgi eksikliği ve içerik endişesini en temel katılmama nedenleri olarak belirtmiştir. Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılan üniversite öğrencilerinin bu faaliyetlere yönelik memnuniyet düzeyleri ile dini tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre, memnuniyet düzeyi dini tutum puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır. Ayrıca, faaliyetlere katılan öğrencilerin dini tutum düzeylerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğu; düzenli katılımın da memnuniyet düzeyini artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile dini tutum düzeyleri cinsiyet, mezun olunan lise türü, yaşanılan çevre, üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumu gibi bazı değişkenler açısından anlamlı farklılaştığı, yurttaki kalma süresi, öğrenim düzeyi ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din ve Değerler Eğitimi, Gençlik Dönemi Din Eğitimi, Gençlik ve Spor Bakanlığı, KYK Yurtları, Eğitim Yönetim Sistemi.

ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the religious and values education activities offered in dormitories affiliated with the Ministry of Youth and Sports' KYK facilities from the perspective of university students and to determine the relationship between these activities and students' satisfaction levels as well as their religious attitudes. The study employs a correlational survey model, one of the quantitative research methods. The accessible population of the research consists of university students residing in KYK dormitories in Malatya during the spring semester of the 2023-2024 academic year. The sample of the study includes 545 students selected through a simple random sampling method.

The data were collected using the "Student Satisfaction Scale for Religious and Values Education Activities" developed by the researcher and the "Religious Attitude Scale" developed by Üzeyir Ok (2011). The obtained data were analyzed using SPSS 26.0 software, with normality tests, independent sample t-tests, one-way ANOVA, Pearson correlation, and simple linear regression techniques applied during the analysis.

Some of the findings obtained as a result of the research are as follows: Students who never participated in activities at KYK dormitories stated time constraints, lack of information, and concern about the content as the main reasons for not participating. A positive and statistically significant relationship was found between the satisfaction level of university students who participated in religious and values education activities and their religious attitude levels. According to the regression analysis results, the level of satisfaction significantly predicts religious attitude scores. In addition, it was observed that the religious attitude levels of students who participated in the activities were higher than those who did not participate, and regular participation also increased the level of satisfaction. It was found that the satisfaction levels and religious attitude levels of students differed significantly in terms of some variables such as gender, type of high school graduated from, living environment, and pre-university religious and values education status, but did not differ significantly in terms of variables such as length of dormitory stay, education level, and grade level.

Key Words: Religious and Values Education, Religious Education in Youth, Ministry of Youth and Sports, KYK Dormitories, Education Management System.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	5
1.3.1. Ana Hipotez	6
1.3.2. Alt Hipotezler	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar	8
1.7. İlgili Çalışmalar	9

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE TEORİK ÇERÇEVE

2.1. Din ve Değerler Eğitiminin Toplumsal Açından Önemi	12
2.2. Gençlik Dönemi Din ve Değerler Eğitimi.....	16
2.3. Gençlik ve Spor Bakanlığı Kurumsal Yapısına Genel Bakış.....	19
2.3.1. Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB).....	20
2.3.2. Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (GHGM)	22
2.3.3. Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü (EAKGM) ...	23
2.3.4. Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü (KYGM).....	24
2.4 Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinin Tarihsel Süreci	26

2.5. Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Yönetim Sistemi ve Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinin İncelenmesi.....	29
2.5.1. Eğitim Yönetim Sistemi (EYS)	29
2.5.2. Eğitim Yönetim Sistemi Kapsamında Din ve Değerler Eğitimi	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	43
3.3.2. KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Öğrenci Memnuniyet Ölçeği.....	43
3.3.3. Dini Tutum Ölçeği.....	46
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	47

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım ve Ön Bilgiye İlişkin Betimsel Bulgular	51
4.1.1. Üniversite Öncesi Din ve Değerler Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular	51
4.1.2. Gençlik ve Spor Bakanlığı Yurtlarında Düzenlenen Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Durumu	52
4.2. KYK Yurtlarında Kalan Üniversite Öğrencilerinin Dinî Tutumları ve Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinden Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	56
4.2.1. Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Yönelik Memnuniyet ile Dini Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	56
4.2.2. Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Yönelik Memnuniyetin Dini Tutum Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular	58

4.2.3. Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinden Memnuniyet Düzeyine İlişkin Bağımsız Değişken Bulguları.....	59
4.2.4. KYK Yurtlarında Kalan Üniversite Öğrencilerinin Dini Tutum Düzeyine İlişkin Bağımsız Değişken Bulguları	66

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	95
6.2. Öneriler	97
KAYNAKÇA	100
EKLER	111
EK 1: Gençlik ve Spor Bakanlığı'na Bağlı Yurtlarda Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Öğrenci Görüş Anketi.....	111
EK 2: Dini Tutum Ölçeği Kullanım İzni	118
EK 3: Etik Kurul Onay Raporu	119
EK 4: Malatya Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Araştırma İzni	120

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Verileri	23
Tablo 2: Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü Verileri.....	26
Tablo 3: Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Görevlendirilen Manevi Danışman Sayıları	28
Tablo 4: Yurtlarda Gerçekleştirilen Eğitim Faaliyetleri Verileri.....	33
Tablo 5: EYS Peygamberler Tarihi Öğretim Programı	34
Tablo 6: Cinsiyet, Yaş ve Mezun Olunan Lise Türü Değişkenlerine Göre Frekans Dağılımı.....	38
Tablo 7: Öğrenim Düzeyi, Sınıf Düzeyi, Yurtta Kalma Süresi ve Hayatının Çoğunluğunu Geçirdiği Çevreye Göre Frekans Dağılımı.....	40
Tablo 8: Öğrenim Görülen Fakülte ve Yüksekokula Göre Frekans Dağılımı	41
Tablo 9: Faktör Analizi/ KMO ve Bartlett's Testi	44
Tablo 10: KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Öğrenci Memnuniyet Ölçeği Maddeleri, Faktör Yükleri ve Toplam Korelasyonları	44
Tablo 11: Güvenilirlik (Cronbach Alpha) Analizi.....	46
Tablo 12: KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Memnuniyet Ölçeği ve Dini Tutum Ölçeği'ne Ait Normallik Testi Sonuçları.....	48
Tablo 13: Üniversite Öğrenimine Başlamadan Önce Okul Dışında Din ve Değerler Eğitimi Alma Durumlarına İlişkin Betimsel Bulgular	51
Tablo 14: KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılmama Nedenlerine İlişkin Betimsel Bulgular	53
Tablo 15: KYK Yurtlarında Düzenlenen Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Durumlarına İlişkin Betimsel Bulgular	55
Tablo 16: Üniversite Öğrencilerinin Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinden Memnuniyet Düzeyleri ile Dini Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi	57
Tablo 17: Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin Dini Tutumları Yordama Düzeyi	58

Tablo 18: Cinsiyet Değişkenine Göre DDE Memnuniyet Puanlarının t-Testi Analizi	59
Tablo 19: Yaş Değişkenine Göre DDE Memnuniyet Puanlarının ANOVA Testi Analizi	60
Tablo 20: Mezun Olunan Lise Türüne Göre DDE Memnuniyet Puanlarının Post-Hoc Testi Analizi	60
Tablo 21: Öğrenim Düzeyine Göre DDE Memnuniyet t-Testi Analizi.....	61
Tablo 22: Sınıf Düzeyine Göre DDE Memnuniyet ANOVA Testi Analizi	62
Tablo 23: Yurtta Kalma Süresine Göre DDE Memnuniyet Puanlarının ANOVA Testi Analizi	63
Tablo 24: Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre DDE Memnuniyet Puanlarının t-Testi Analizi	63
Tablo 25: Üniversite Öncesi Din ve Değerler Eğitimi Alma Durumuna Göre DDE Memnuniyet Puanlarının t-Testi Analizi.....	64
Tablo 26: Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Sayısına Göre DDE Memnuniyet Puanlarının ANOVA Testi Analizi.....	65
Tablo 27: Cinsiyet Değişkenine Göre Dini Tutum Puanlarının t-Testi Analizi	66
Tablo 28: Yaş Değişkenine Göre Dini Tutum Puanlarının ANOVA Testi Analizi ..	67
Tablo 29: Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dini Tutum Puanlarının ANOVA Testi Analizi	68
Tablo 30: Öğrenim Düzeyine Göre Dini Tutum Puanlarının t-Testi Analizi	69
Tablo 31: Sınıf Düzeyine Göre Dini Tutum Puanlarının ANOVA Testi Analizi.....	69
Tablo 32: Yurtta Kalma Süresine Göre Dini Tutum Puanlarının ANOVA Testi Analizi	70
Tablo 33: Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Dini Tutum Puanlarının t-Testi Analizi	71
Tablo 34: Üniversite Öncesi Din ve Değerler Eğitimi Alma Durumuna Göre Dini Tutum Puanlarının t-Testi Analizi.....	72
Tablo 35: Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Durumuna Göre Dini Tutum Puanlarının t-Testi Analizi.....	73

KISALTMALAR

A	: Araştırmacı
AKT	: Aktaran
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
ÇEV	: Çeviren
DDE	: Din ve Değerler Eğitimi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
EAKGM	: Eğitim Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü
EYS	: Eğitim Yönetim Sistemi
F	: Frekans
GHGM	: Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
GSB	: Gençlik ve Spor Bakanlığı
İHL	: İmam Hatip Lisesi
KYGM	: Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü
KYK	: Kredi ve Yurtlar Kurumu
LSD	: En Küçük Anlamlı Fark Testi (Least Significant Difference)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
R	: Korelasyon Katsayısı
R²	: Determinasyon Katsayısı
S	: Sayfa
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
Std. Hata	: Standart Hata
t	: t-Testi Değeri
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
X	: Aritmetik Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın giriş bölümünde, araştırmanın temel konusu ile bu konunun problem alanı içerisindeki yeri kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Ardından, araştırmanın amacı ve bu amacın bilimsel ve pratik düzeyde taşıdığı önem tartışılmaktadır. Çalışmada test edilmesi hedeflenen hipotezlere ve araştırmanın dayandığı varsayımlara yer verilmiş; araştırmanın kapsamını belirleyen sınırlılıklar açıkça ifade edilmiştir. Son olarak, ilgili literatür taranarak konuyla bağlantılı daha önce yapılmış çalışmalar özetlenmiş ve bu çalışmanın mevcut literatüre nasıl bir katkı sunmayı hedeflediği ortaya konulmuştur.

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

İnsan yaşamı, gelişim psikolojisi literatüründe belirli dönemlerle tanımlanmakta olup, bu dönemler biyolojik, psikolojik ve sosyo-kültürel değişkenler çerçevesinde sınıflandırılmaktadır (Köylü & Oruç, 2023, s. 1-2). Bu dönemlerden biri olan gençlik dönemi; bireyin fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal açılardan önemli dönüşümler yaşadığı, kimlik oluşumu ve anlam arayışının yoğun olarak hissedildiği bir geçiş süreci olarak kabul edilmektedir (Karasu, 2022, s. 117-118).

Gençlik, çocukluk ile yetişkinlik arasında konumlanan; bireyin kendini tanıma, yaşam amacını belirleme ve soyut düşünme becerisini geliştirme gibi süreçleri deneyimlediği kritik bir evredir. Millî Eğitim Bakanlığı, gençlik dönemini 12-24 yaş aralığında tanımlarken, ulusal ve uluslararası literatürde bu aralığın genellikle 15-25 yaş arasında tanımlandığı görülmektedir (Gündüz, 2012, s. 73). Gençlik kavramı modern anlamda gelişimsel süreç içerisinde yeni bir yer edinmiş olup, erken dönem literatürde bu evreye dair ayrı bir gelişim aşamasının tanımlanmadığı (1900'lü yıllara kadar), daha çok çocukluk ve yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olarak değerlendirildiği dikkat çekmektedir (Beşirli & Yalçınkaya, 2022, s. 284). Çocukluk döneminin ardından ergenlik ile birey yetişkinliğe geçiş yaşamaktadır. Günümüzde bakıldığında genel ifadeyle 12-25 yaş aralığı gençlik dönemi olarak ifade edilmektedir. Tarihsel süreçte pek çok durumdan kaynaklanmakla birlikte, özelde ekonomik şartlar

ve eğitim sürelerinin uzamasıyla birlikte bu dönem yaşının uzadığı söylenebilir. Farklı bir ifadeyle biyolojik ergenlik ve zihinsel ergenlik olarak da bu yaş aralığı farklı şekillerde ifade edilebilmektedir (Köylü & Oruç, 2023, s. 243).

Modern toplumların genç bireyler üzerinde oluşturduğu sosyal, kültürel ve psikolojik baskılar, gençlerin değer, kimlik ve inanç sistemlerini yeniden yapılandırma ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, din ve değerler eğitimi; genç bireylerin manevi gelişimini destekleyen, toplumsal aidiyet ve anlam arayışı süreçlerine rehberlik eden önemli bir alan olarak ön plana çıkmaktadır (Soysaldı, 2019, s. 48-49). Din ve değerler eğitimi, bireyin hem kendi iç dünyasıyla hem de çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasına olanak tanıyan ahlaki ve kültürel bir temel oluşturur (Aybey, 2022, s. 935-936).

Üniversite dönemi, bireylerin dinî inançlarını sorguladıkları, anlamlandırdıkları ve kişisel değer sistemlerini inşa ettikleri bir dönem olarak dikkat çekmektedir. Bu süreçte verilen din ve değerler eğitimi, bireyin yaşamı anlama ve anlamlandırma sürecinde önemli bir işlev görmektedir (Bahadır, 2002, s. 29; Yüksel, 2020, s. 378). Eğitim, bireyin potansiyelini gerçekleştirme süreci olarak ele alındığında, din ve değerler eğitiminin temel hedefi; bireyin kendisi, çevresi ve Allah ile sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlamaktır (Köylü & Oruç, 2023, s. 244).

Türkiye'de gençlere yönelik din ve değerler eğitimi faaliyetleri büyük oranda kamu kurumları aracılığıyla yürütülmektedir. Bu kurumlar arasında Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB), sahip olduğu geniş yurt ağı, gençlik merkezleri, gençlik kampları ve çeşitli etkinlik alanlarıyla gençlere ulaşma noktasında önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle Kredi ve Yurtlar Kurumu (KYK) yurtlarında kalan üniversite öğrencilerine yönelik din ve değerler eğitimi faaliyetleri ilk olarak, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) arasında 2013 yılında imzalanan iş birliği protokolü çerçevesinde başlatılmıştır (Diyanet İşleri Başkanlığı [DİB] & Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB], 2013). Bu protokol, 2015 ve 2019 yıllarında güncellenerek kapsamı genişletilmiş ve faaliyetlerin sürekliliği sağlanmıştır. Günümüzde de bu iş birliği devam etmekte olup, söz konusu protokol çerçevesinde DİB tarafından görevlendirilen personel tarafından öğrencilere “manevi danışmanlık ve dini rehberlik” hizmeti sunulmaktadır. Başlangıçta daha çok din pedagojisi eksenli yürütülen bu hizmetler,

zamanla din psikolojisi perspektifi de içerecek şekilde evrilmiş ve bireysel farklılıkları, gelişimsel özellikleri ve psikososyal ihtiyaçları dikkate alan bir yaklaşımla zenginleştirilmiştir (Su, 2024, s. 136-139). Bunun yanında Bakanlık, gençlik merkezlerinde ve yurtlarda kalan üniversite öğrencilerine yönelik sosyal, kültürel ve eğitsel içerikli faaliyetleri daha sistematik bir yapıya kavuşturmak amacıyla kendi bünyesinde Eğitim Yönetim Sistemi (EYS) adlı teknik altyapıyı hayata geçirmiştir (Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB], 2022). EYS, diğer alanlardaki eğitim faaliyetleri ile birlikte din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde etkin bir araç olarak kullanılmaktadır.

KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ilişkin üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini inceleyen akademik verilerin sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu alandaki sınırlı çalışmalardan biri olan Bakırlı'nın (2024) araştırması, GSB yurtlarında görev yapan manevi danışmanların yürüttükleri faaliyetleri nitel yöntemle analiz etmiş; uygulayıcı perspektifini ve faaliyetlerin içeriğini değerlendirmiştir. Kalkavan'ın (2020) çalışması ise DİB personelinin bu faaliyetlerdeki deneyimlerine ve gençlerin bu faaliyetlere duyduğu ihtiyaca odaklanmıştır. Koç (2021), hizmet sunucuların yeterliliğini artırmaya yönelik program önerileri geliştirirken; Aybey (2023) daha çok faaliyetlerin yapısal ve kurumsal yönlerine dikkat çekmiştir. Bu çalışmalar, alandaki önemli boşlukları işaret etmekle birlikte; din ve değerler eğitimi faaliyetlerine öğrencilerin nasıl baktığını, ne derece memnun olduklarını ve bu süreci nasıl deneyimlediklerini doğrudan ortaya koyan ampirik bulgulara dayalı nicel araştırmaların eksikliğini sürdürmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışma; KYK yurtlarında gerçekleştirilen din ve değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini merkeze alarak, alan yazındaki bu eksikliği gidermeyi hedeflemektedir.

Bu bağlamda, bu araştırma Malatya il merkezindeki GSB'ye bağlı KYK yurtlarında kalan üniversite öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilen din ve değerler eğitimi faaliyetlerini öğrenci görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada yanıt aranan temel soru şu şekildedir:

“Malatya il merkezinde, Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağı KYK yurtlarında Eğitim Yönetim Sistemi kapsamında yürütölen din ve değörlör eğitimi faaliyetlerine ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşleri nelerdir? Bu faaliyetlere katılan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile dini tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Bu temel soruya ek olarak aşağıdaki alt sorulara da yanıt aranmaktadır:

1. Üniversite öğrencileri, KYK yurtlarında yürütölen din ve değörlör eğitimi faaliyetleri hakkında yeterli bilgiye sahip midir?
2. Din ve değörlör eğitimi faaliyetlerine katılmayan öğrencilerin katılmama gerekçeleri nelerdir?
3. Din ve değörlör eğitimi faaliyetlerine katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin dini tutumları arasında bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin din ve değörlör eğitimi faaliyetlerinden duydukları memnuniyet düzeyleri ile dini tutum düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Din ve değörlör eğitimi faaliyetlerine katılım sıklığı, öğrencilerin memnuniyet düzeylerini anlamlı biçimde etkilemekte midir?
6. Cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi, yurttta kalma süresi, yerleşim yeri ve üniversite öncesi din eğitimi alma durumu gibi demografik değişkenler, öğrencilerin memnuniyet ve dini tutum düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır mı?
7. Din ve değörlör eğitimi faaliyetlerine katılım durumu, öğrencilerin dini tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
8. Üniversite öğrencilerinin dinî tutum düzeyleri, din ve değörlör eğitimi faaliyetlerinden duydukları memnuniyet düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağı KYK yurtlarında EYS kapsamında sunulan din ve değörlör eğitimi faaliyetlerinin üniversite öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ve bu faaliyetlere katılan

öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile dini tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu noktada araştırmanın önemi, 2013 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında imzalanan iş birliği protokolüyle başlatılan din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin, uzun yıllardır çeşitli biçimlerde yürütülmesine rağmen, doğrudan bu faaliyetlere muhatap olan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yeterince değerlendirilmemiş olmasında yatmaktadır. Literatürde, daha çok uygulayıcıların deneyimlerine veya kurumsal yapıların işleyişine odaklanan çalışmalar bulunsa da öğrencilerin bu süreçlere nasıl baktığına, ne ölçüde fayda sağladığına ve hangi boyutlarda memnuniyet ya da eleştiri ifade ettiklerine dair kapsamlı ve nicel verilere dayalı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı; uygulanan eğitim programlarının öğrenci perspektifinden değerlendirilmesini sağlayarak hem ilgili kurumlara hem de akademik alana veri temelli katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Ayrıca bu araştırma, EYS çerçevesinde yürütülen din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin, doğrudan yararlanıcısı olan, KYK yurtlarında kalan üniversite öğrencilerinin görüşleriyle değerlendirilmesi suretiyle hem uygulayıcı kurumlara hem de akademik literatüre katkı sunmayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulguların, özellikle GSB'nin sahaya yönelik politikalarını gözden geçirmesinde, hizmet kalitesini artırmasında ve etkinlik düzeyini ölçmesinde yol gösterici olması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırma, GSB'ye bağlı KYK yurtlarında EYS çerçevesinde yürütülen din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin, yurtlarda kalan üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerini, öğrenci görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen hipotezler, hem din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeyini hem de bu faaliyetlerin öğrencilerin dini tutumları üzerindeki etkisini dikkate alacak şekilde yapılandırılmıştır. Bununla birlikte KYK yurtlarında kalan öğrencilerin dini tutum düzeyleri de ayrıca düşünülerek hem uygulamalara katılım sağlayan öğrencilerin değerlendirmelerini hem de genel öğrenci kitlesinin dini tutumlarını kapsayacak biçimde hipotez yapısı oluşturulmuştur. Araştırmanın hipotezleri aşağıda ana ve alt başlıklar hâlinde sunulmuştur:

1.3.1. Ana Hipotez

H1: Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı KYK yurtlarında yürütülen din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ilişkin öğrenci memnuniyet düzeyi ile öğrencilerin dini tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1.3.2. Alt Hipotezler

H2: Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duyulan memnuniyet düzeyi arttıkça, öğrencilerin dini tutum puanlarında da anlamlı bir artış gözlenmektedir.

H3: Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi, yurttaki kalma süresi, yerleşim yeri, üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumu), din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır.

H4: Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sıklığı, öğrencilerin bu faaliyetlere yönelik memnuniyet düzeylerini anlamlı biçimde etkilemektedir.

H5: Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi, yurttaki kalma süresi, yerleşim yeri, üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumu), dini tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır.

H6: Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılan öğrencilerin dini tutum puanları ile katılmayan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma sürecinde elde edilen bulguların güvenilirliğini ve yorumlanabilirliğini sağlamak amacıyla, belirli temel varsayımlar çerçevesinde hareket edilmiştir. Araştırma kapsamında benimsenen bu varsayımlar, hem veri toplama sürecine ilişkin etik ve metodolojik kabulleri hem de çalışma grubunun içsel tutumlarına yönelik değerlendirmeleri içermektedir. Bu bağlamda, araştırmanın dayandığı temel varsayımlar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin, anket formunda yer alan soruları içtenlikli, bilinçli ve kendi deneyimlerine dayalı şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır. Katılımcıların, cevaplarını herhangi bir yönlendirme veya dış etki altında kalmaksızın verdikleri kabul edilmektedir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının (Demografik Bilgi Formu, KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Memnuniyet Ölçeği ve Dini Tutum Ölçeği) geçerlilik ve güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olduğu, bu araçların araştırma problemini analiz etmede uygun ölçme işlevi gördüğü varsayılmıştır.
3. Verilerin hem yüz yüze anket yöntemi hem de çevrim içi Google Form aracılığıyla toplanmış olması, katılımcıların yanıtlarını içten ve dikkatli bir biçimde verdikleri varsayımına zarar vermemektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma belirli sınırlılıkları içerisinde barındırmaktadır. Söz konusu sınırlılıklar hem araştırmanın kapsamını belirginleştirmek hem de elde edilen bulguların hangi çerçevede değerlendirilebileceğini ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma, yalnızca 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Malatya il merkezinde yer alan GSB bağlı KYK yurtlarında kalmakta olan üniversite öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, belirli bir zaman aralığında gerçekleştirilmiş kesitsel bir çalışmadır. Bu durum, öğrencilerin din ve değerler eğitime yönelik tutumlarının ve memnuniyet düzeylerinin zaman içerisindeki değişimini yansıtmaya imkânı sunmamaktadır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; araştırmacı tarafından geliştirilen “KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Memnuniyet Ölçeği” ile Üzeyir Ok (2011)’a ait “Dini Tutum Ölçeği” dir. Dolayısıyla, araştırmanın verileri bu iki ölçme aracının kapsamı ve ölçüm gücü ile sınırlıdır.

4. Araştırma yalnızca 18-30 yaş aralığındaki ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerini kapsamaktadır. Bu yaş grubu dışındaki bireylerin din ve değerler eğitimine yönelik görüşleri araştırmanın sınırları dışında kalmıştır.

1.6. Tanımlar

Din ve Değerler Eğitimi: Değerler; bireylerin isteklerini, tercihlerini ve davranışlarını yönlendiren, toplumda üzerinde uzlaşa sağlanmış ölçütlerdir. Davranışlara rehberlik eden bu ilkeler, sosyal ilişkilerin yapı taşı olarak da işlev görür (Emiroğlu, 2017, s. 119; Turner, 1999, s. 173).

Din ve değerler eğitimi ise bireyin dini inanç, bilgi ve yaşantılarını geliştirmeye yönelik olarak; doğru dini bilgi kazandırmak, dini duyarlılık ve sorumluluk bilinci oluşturmak amacıyla yapılan öğretim sürecidir. Aynı zamanda evrensel, milli, kültürel ve ahlaki değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlamayı hedefler (Kaymakcan & Meydan, 2011, s. 31).

Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri: Bu çalışmada kullanıldığı şekliyle din ve değerler eğitimi faaliyetleri GSB'ye bağlı KYK yurtlarında kalan üniversite öğrencilerine yönelik olarak düzenlenen, dini ve ahlaki değerleri öğretmeyi, pekiştirmeyi ve yaşatmayı hedefleyen, sunum, etkinlik, grup tartışması, atölye çalışması gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı eğitim faaliyetleridir (EYS-GSB, 2024.).

Tutum ve Dini Tutum: Tutum, bireyin bir kişiye, nesneye ya da olaya dair geliştirdiği görece kalıcı duygu, düşünce ve davranış eğilimidir. Bu eğilimler, kişinin inançları ve yaşantılarının bir yansıması olarak şekillenir (Budak, 2009, s. 747; İnceoğlu, 2010, s. 7).

Dini tutum ise, bireyin dinî olgular karşısındaki zihinsel, duygusal ve davranışsal yönelimlerinin bütünüdür. Bilgi ve inançlar (bilişsel), duygusal yakınlık ya da uzaklık (duygusal) ve ibadet gibi eylemler (davranışsal) bu yapının temelini oluşturur (Peker, 2008, s. 146; Bayraktar, 2003, s. 6). Bu yönelim, yalnızca inanç düzeyini değil, bireyin sosyal ilişkilerini ve yaşam tercihlerini de etkileyebilir (Kaya, 1998, s. 45).

1.7. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, araştırmamızla doğrudan ilişkili olan ve konunun teorik temellerini güçlendiren akademik eserler tanıtılmaktadır. Çalışmalarda, din ve değerler eğitimi, manevi danışmanlık uygulamaları ve gençlik dönemi din eğitiminin çeşitli yönleri ele alınmıştır. Aşağıda sıralanan eserler hem kuramsal hem de uygulamalı bağlamda araştırmamıza önemli katkılar sağlamıştır.

Bakırlı'nın (2024) Balıkesir ilinde yürüttüğü yüksek lisans tezinde, GSB yurtlarında görev yapan manevi danışmanların yürüttükleri din, ahlak ve değer eğitimi faaliyetleri, nitel yöntemle analiz edilmiştir. Çalışma, DİB ile GSB arasındaki iş birliği protokolü çerçevesinde yürütülen uygulamaların içeriğini, yöntemini ve öğrenciler üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Betimsel bir yaklaşımla yapılan bu araştırma, manevi danışmanların faaliyetlerini hem içerik hem işlev açısından değerlendirmiştir. Tezimizde, din ve değerler eğitimi uygulamalarının sahadaki yansımalarını anlamak ve uygulayıcı bakış açılarını değerlendirmek amacıyla söz konusu çalışmadan yararlanılmıştır (Bakırlı, 2024). Bakırlı'nın nitel yönteme dayalı çalışması, uygulayıcıların perspektifini ortaya koyarken; bu araştırma aynı süreci öğrencilerin algıları üzerinden nicel verilerle değerlendirmiştir. Böylece her iki çalışma, din ve değerler eğitiminin farklı boyutlarını tamamlayıcı biçimde ele almaktadır.

Kalkavan'ın (2020) İstanbul ilinde gerçekleştirdiği çalışmada, KYK yurtlarında görev yapan Diyanet personelinin yürüttüğü din ve değerler eğitimi faaliyetleri ele alınmıştır. Derinlemesine mülakatlara dayanan araştırmada, özellikle üniversite hayatına yeni başlayan öğrencilerin bu faaliyetlerden nasıl etkilendiği, din ve değerler eğitiminin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda nasıl şekillenmesi gerektiği gibi konulara odaklanılmıştır. Elde edilen veriler, gençlerin manevi rehberliğe duyduğu ihtiyacı ve bu hizmetlerin öğrenci gelişimine olan katkılarını ortaya koymaktadır. Tezimizde, sahadaki uygulayıcıların deneyimlerine dayalı verilerle çalışmamızı zenginleştirmek adına bu araştırmadan yararlanılmıştır (Kalkavan, 2020). Kalkavan'ın çalışması din ve değerler eğitimi uygulayıcılarının deneyimlerine odaklanırken, bizim araştırmamız bu faaliyetlerin hedef kitlesi olan öğrencilerin algılarını merkeze alarak sürecin diğer yönünü görünür kılmaktadır.

Koç'un (2021) yayımladığı makalede, DİB'in üniversite yurtları ve gençlik merkezlerinde yürüttüğü manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin gelişimi, sınırlılıkları ve iyileştirilmesine yönelik öneriler ele alınmıştır. Makalede, din psikolojisi, gelişim psikolojisi ve klinik psikoloji temelli olarak kurgulanan modüler bir sertifika programı önerilmekte; bu programın, hizmet sunucuların yeterliliklerini artırmada işlevsel olacağı ifade edilmektedir. Tezimizde, din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin daha sistematik ve etkili bir şekilde yürütülmesi için program önerileri sunan bu makaleden faydalanılmıştır (Koç, 2021). Koç'un hizmet sunuculara yönelik model önerileri, bizim araştırmamızda elde edilen bulgularla örtüşmekte, karşılıklı olarak birbirini desteklemektedir.

Aybey'in (2023) çalışması ise, KYK yurtlarında yürütülen manevi danışmanlık faaliyetlerini ele almakta ve bu alandaki tarihsel gelişimi, hizmetlerin güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmektedir. Özellikle personel seçimi, hizmetin kapsamı ve gençlerin ihtiyaçlarına duyarlılık gibi konular çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu makale, tezimizde manevi danışmanlık hizmetlerinin yapısal yönlerinin değerlendirilmesinde ve hizmet kalitesine yönelik önerilerin geliştirilmesinde temel kaynaklardan biri olarak kullanılmıştır (Aybey, 2023). Aybey'in çalışması yapısal ve kurumsal analizlere odaklanırken, bu araştırma daha çok öğrenci merkezli bir değerlendirme sunarak, hizmetlerin gençler üzerindeki etkilerini deneyim temelli olarak ortaya koymaktadır. Bu yönüyle her iki çalışma birbirini tamamlayıcı niteliktedir.

Arslan (2023) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi, Türkiye Diyanet Vakfı'na bağlı öğrenci yurtlarında gerçekleştirilen yaygın din ve değerler eğitimi faaliyetlerini değerlendirmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan verilere dayanarak hazırlanan araştırma, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu faaliyetlerden memnun olduğunu, ancak bazı öğrencilerin uygulamalara daha aktif katılım talep ettiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışma, tezimizde yaygın din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin öğrenci deneyimleri üzerindeki etkilerini anlamak ve farklı uygulama alanlarını karşılaştırmalı olarak analiz edebilmek amacıyla referans alınmıştır (Arslan, 2023). Arslan'ın çalışması öğrenci deneyimlerini nitel verilerle analiz ederken, bu araştırma benzer temaları daha geniş bir örnekleme ve istatistiksel analizlerle ele

olarak, öğrenci memnuniyet düzeylerine ilişkin genel eğilimleri nicel olarak ortaya koymaktadır.

Köylü ve Oruç'un (2023) kaleme aldığı Gençlik Dönemi Din Eğitimi adlı eser, gençlik dönemindeki din ve değerler eğitiminin psikolojik, pedagojik ve teolojik boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Eserde, gençlerin biyolojik, bilişsel ve psikososyal gelişim evreleri ile din ve değerler eğitimi arasındaki ilişki ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Ayrıca Allah, kader, dua, ibadet ve ölüm gibi temel dinî konulara ilişkin gençlerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak yapılan değerlendirmeler, dinî düşünce ve tecrübelerin nasıl şekillendiğini anlamaya katkı sunmaktadır. Tarihsel perspektifler ve farklı kültürel bağlamlarda geliştirilen din ve değerler eğitimi modelleri üzerinden sunulan yaklaşımlar, eserin kuramsal zenginliğini artırmaktadır. Bu kaynak, tezimizin teorik çerçevesinin oluşturulmasında başvuru alan temel çalışmalardan biri olmuş; gençlik dönemi din ve değerler eğitiminin temel ilkeleri ve uygulama modelleri konularında önemli katkılar sağlamıştır (Köylü & Oruç, 2023). Bu eser, teorik temeli güçlendirmesi açısından tezimize önemli katkılar sunarken; bizim çalışmamız bu kuramsal çerçevenin KYK yurtlarında yürütülen din ve değerler eğitimi faaliyetleri bağlamında öğrenci algıları üzerinden ne ölçüde karşılık bulduğunu ampirik verilerle ortaya koymaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE TEORİK ÇERÇEVE

2.1. Din ve Değerler Eğitiminin Toplumsal Açıdan Önemi

İnsanın yaşamının ilk anlarından itibaren çevresini keşfetme arzusu, en yakın çevre unsuru olan ebeveynleriyle başlayıp; daha sonra toplumsal yaşamda yer alan bireyler, kurumlar, sistemler, değerler, kültür ve dini inançlarla kurduğu sürekli ilişki üzerinden kendini biçimlendirir. Bu etkileşim süreci, bireyin çevresindeki toplumsal öğeleri özümsemesine olanak tanır. Özümseme, temel olarak kişinin sosyalleşme mekanizmaları aracılığıyla gerçekleşir; zira sosyalleşme, bireyin hem maddi hem de manevi kültürü öğrenip benimsediği, kişisel kimliğinin yapıtaşlarını oluşturduğu dinamik bir süreçtir (Emiroğlu, 2017, s. 117).

Öte yandan, her toplum, benimsediği inanç ve değerlerle varlık nedenini sürdürme eğilimi gösterir. Toplumun varlığını devam ettirebilmesinin anahtarı, sahip olduğu değer ve inanç sistemini gelecek nesillere aktarabilmesidir. Bu aktarım sürecinin ilk basamağı aile ortamında temellense de dönüştürücü ve sistematik yapıya eriştiği alanın en etkili örneği eğitim kurumlarıdır. Okullar, öğrenim çağındaki bireylerin etik yargılarını ve toplumsal normlarla uyumlu davranış biçimlerini geliştirebilmeleri için gerekli değer-zenginleşmesini sağlamada merkezi bir rol üstlenmektedir (Ekşi, 2003, s. 84). Eğitim uygulamaları, yalnızca akademik bilgi sunmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda evrensel nitelikteki insani değerlerin de bireylere tutum olarak kazandırılmasını hedefler. Kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilen bu değer aktarım süreci, bireylerin sosyal ilişkiler kurarken temel insani normların farkına varmalarını ve uygulamalarını mümkün kılar. Böylece, öğrenciler hem kişisel gelişimlerini destekleyecek hem de toplumsal bütünleşmeyi güçlendirecek ortak değerler etrafında şekillenen tutumlar geliştirirler. Eğitim sisteminin bu yönü, bireyin toplumsal yapı içerisindeki yerini sağlamlaştırırken, aynı zamanda toplumun kültürel sürekliliğine ve birliktelik ruhuna da katkıda bulunur (Doğanay, 2009, s. 230).

Toplum, geleceğe yön verecek milli eğitim sistemini oluştururken, kendisini belirleyen temel idealler ve ortak değerler üzerinde referansını belirler (Yılmaz, 2008, s. 74). Kültürün yapıtaşlarından biri olan din, bireylerin ve toplumun yaşamına yön veren; aynı zamanda önemli öğütler, talepler ve normlar sunan etkin bir değer kaynağı işlevi görür. Birey, dini benimsediğinde yalnızca inanç sistemine bağlı kalmaz, aynı zamanda bu sistemin içerdiği değerleri de özümseyerek, yücelttiği unsurlara önem verir; buna karşılık, değersiz gördüklerini veya benimsenmediği ögeleri arka planda bırakır (Doğan, 2012, s. 320). Belirli bir dini inanca sahip olmak, aslında o inancın öngördüğü değerlerle donanmak ve bu değerlerin içselleştirilip uygulanmasına hazır hale gelmek demektir. Bu bağlamda, toplumda h kim inanç sistemleri ile eğitim kurumlarının bireylere kazandırmayı hedeflediği değerler arasında doğal bir paralellik bulunması muhtemeldir. Nitekim, milli eğitim sistemlerinin yapıtaşı olan bu değerlerin, öğrenim süreçlerine entegre edilmesi; bireyin toplumsal ve kültürel mirasla uyum içerisinde gelişimini destekleyecek kritik bir unsur olarak öne çıkar (Kaymakcan & Meydan, 2011, s. 28-30).

Günümüz toplumlarının hızla değişen ve çeşitlilik gösteren yapısı içerisinde, din ve değerler eğitimi; bireylerin etik, ahlaki ve toplumsal bilinç düzeylerinin yükseltilmesi açısından stratejik bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemleri, yalnızca akademik bilgi aktarımının ötesinde, bireylerin toplumsal yaşamda ortak değerleri benimsemeleri, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve farklılıklar arasında uzlaşı sağlanması katkıda bulunmaları amacıyla, din ve değerler odaklı programları müfredatlarına entegre etmektedir (Yavuz, 2016, s. 35-36). Bu bağlamda, din temelli değerlerin; adalet, saygı, empati ve sorumluluk gibi evrensel normları pekiştirmesi, toplumun sürdürülebilir gelişimine destek veren temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Bolat, 2016, s. 342-343).

Din ve değerler eğitimin toplumsal açıdan önemi, dini sosyalleşmeyi sağlama, sosyal uyum ve bütünleşmeyi destekleme, toplumsal barışı güçlendirme, sosyal ahlaki pekiştirme ve milli kültüre katkı sağlama boyutlarında ifade edilmeye çalışılacaktır;

Dini sosyalleşmeyi sağlama: Din  ğretimine sosyalleşme kavramının uyarlanması, bireylerin inanç temelli davranış kalıplarını içselleştirmesine işaret eder (Frass, 2002, s. 237). Bu süreç, dini etkinliklere katılım arzusunda olanlara uygun

davranış biçimlerini kazandırmanın yanı sıra, yeterli dini bilgiye sahip olmayanların yanlış uygulamalardan kaçınmalarını sağlayarak iki temel işlev görür. Ayrıca, din öğretimi, dini etkinliklere aktif olarak katılmayan bireylere de başkalarının uygulamalarını doğru anlama ve olumlu değerlendirme yeteneği kazandırır (Tosun, 2005, s. 97-98).

Sosyal uyum ve bütünleşmeyi destekleme: Toplum, ortak menfaatleri ve inançları paylaşan bireylerin, kültürel değerleri benimseyip uyumlu bir şekilde yaşamalarını sağlayan sosyal bütünleşme süreciyle varlığını sürdürür. Bu bütünleşmenin temel unsurlarından biri, bireylerin manevi değerleri ve dini normları içselleştirerek birlik, hoşgörü ve güven gibi özellikleri kazanmasıdır. Özellikle din, İslam gibi kapsayıcı inanç sistemleri aracılığıyla toplumsal barış, istikrar ve milli birliğin sağlanmasında kritik rol oynar. Dolayısıyla, din ve değerler eğitimi, bireylere hem dini hem de ahlaki değerler kazandırarak toplumun huzur ve refahına önemli katkılar sunar (Bulut, 2011, s. 29-31).

Toplumsal barışı güçlendirme: Din ve değerler eğitiminin toplumsal yansımaları, İslam'ın hem birey hem de toplum bazlı barış ve huzur hedefinin somutlaşmasında önemli bir rol oynar. Tarihsel örnek olarak Hz. Peygamber'in Medine'ye hicret sonrasında gerçekleştirdiği Medine sözleşmesi, farklı inanç, kültür ve ırk mensuplarının karşılıklı saygı temelinde nasıl barış içinde yaşayabileceğini göstermektedir (Sarıçam, 2001, s. 116-118). İslam, gelir eşitsizliği, ırk ayrımcılığı ve sosyal adaletsizlik gibi toplumsal uyumsuzluk unsurlarını, takva ve temel ibadetler aracılığıyla aşmayı hedefler (Yılmaz, 2003, s. 186, 207). Anadolu'da Mevlâna, Yunus Emre, Hacı Bektaş ve Ahi Evren gibi dini önderlerin etkisiyle barış ortamı yerleşmiş; din ve değerler eğitimi, toplumsal çatışmaların önlenerek hoşgörü ve birlikte yaşam kültürünün pekiştirilmesinde kritik rol oynamaktadır (Aydın, 2001, s. 119). Buna karşın, ülkemizin köklü kültürel mirasına rağmen din ve değerler eğitiminin toplumsal barış ve huzurun sürdürülebilmesindeki fonksiyonları, eksik ve yanlış yorumlar nedeniyle uzun yıllar yeterince önemsenmemiştir; dolayısıyla kapsamlı ve sağlıklı din ve değerler eğitimi, farklı inanç mensupları arasında doğru ilişkilerin kurulmasına da katkı sağlayacaktır (Bulut, 2011, s. 32).

Sosyal ahlaki pekiştirme: Din ve diğer tüm dinlerin, özellikle İslam'ın temel hedefinin ahlaki bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, dinin özündeki gereklilik, toplumda güzel ahlakın yerleşmesi, yaygınlaşması ve yaşanır kılınmasıdır. Hz. Peygamber'in "Ben güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim" hadisi, dinin insanlara ahlaki değerler kazandırma amacını açıkça ortaya koyar (Muvatta, 1992, s. 905). Bu perspektiften bakıldığında, din ve değerler eğitimi yalnızca bireysel etik gelişimi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda insan sevgisi, millet sevgisi, saygı ve kamu görev bilinci gibi temel sosyal değerlerin yeni nesillere aktarılmasıyla toplumun istikrarına da katkı sağlar. Dolayısıyla, sosyal ahlakın eğitimi, din ve değerler eğitiminin en temel toplumsal fonksiyonlarından biridir (Bulut, 2011, s. 32).

Milli kültüre katkı sağlama: Değer, sözlük anlamıyla "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, yüksek ve yararlı nitelik" olarak tanımlanırken (TDK, 2005, s. 483) aynı zamanda "olması gerekeni" de ifade etmektedir (Bolay, 2007, s. 60). Toplumların geleceği, kendi öz değerlerini koruma ve geliştirme becerilerine bağlı olduğundan, modern eğitim alanında değerler buhranı ciddi bir sorun haline gelmiştir (Bolay, 1999, s. 34). Geleneksel, toplumsal ve kültürel kodların dejenere olması; gençlerin aile, kutsal ve toplumsal değerlere olan bağlılıklarında azalmaya yol açarken (Avcı, 2007, s. 850), insanın "niçin varım?" sorusuna doyurucu cevaplar sunan dini değerler, anlam arayışında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, milli ve manevi referanslara dayanan, parametreleriyle örülmüş bir din ve değerler eğitimi, bireylerin toplumsal ve ahlaki yapısını güçlendirmede, eğitimden beklenen temel işlevlerden biri olarak kritik önem taşımaktadır (Bulut, 2011, s. 34).

Sonuç olarak, din ve değerler eğitimi, toplumsal bütünleşme, kültürel süreklilik ve bireylerin etik gelişimi açısından oldukça önemli görülmektedir. Eğitim sistemlerine entegre edilen bu bütüncül yaklaşım, bireylerin kendilerini ve çevrelerini daha iyi anlamalarına olanak sağlayabilir ve toplumların karmaşıklığı içinde karşılıklı anlayış ve hoşgörünün gelişmesine katkı sunabilir. Sosyal ve kültürel çatışmaların çözümünde din ve değerler eğitiminin sunduğu evrensel normların benimsenmesi, uzun vadeli barış ve sürdürülebilir kalkınma açısından yararlı olabilir. Bu bağlamda, din ve değerler eğitiminin toplumsal yapının güçlendirilmesi için önemli bir rol oynayabileceği ifade edilebilir.

2.2. Gençlik Dönemi Din ve Değerler Eğitimi

İnsan yaşamı, doğumdan ölüme kadar bir bütünlük gösterse de gelişimsel özellikler bakımından belirli evrelere ayrılmaktadır. Bu evreler; çocukluk, gençlik, yetişkinlik, orta yaş ve yaşlılık olmak üzere beş ana dönemde incelenir. Söz konusu evreler, evrensel nitelikte olup tüm insanlarda benzer şekilde görülmesine karşın, aynı kültür içerisinde bireylerin bu dönemlerde sergilediği davranışlar değişkenlik gösterebilmektedir (Erdem ve Akman, 2018, s. 21-41; Köknel, 2001, s. 167).

Gençlik dönemi, çocuklukla erişkinlik arasında yer alan ve bireyin hem bedensel hem de ruhsal anlamda olgunlaştığı, bilgi ve deneyim kazanarak yaşama hazırlandığı kritik bir gelişim evresidir (Yörükoğlu, 2000, s. 13). Bu süreçte birey, yoğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal değişimler yaşamakta; kendi kararlarını almaya başlamakta ve çevresini daha eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamaktadır (Jersild, 1978, s. 5-15). Ergenlik olarak da adlandırılan bu dönem, genellikle ilk ergenlik (13-17 yaş) ve son ergenlik (17-21 yaş) olmak üzere ikiye ayrılır. İlk ergenlik süreci, bireyin hızlı biyolojik, psikolojik ve toplumsal değişimler yaşadığı lise yıllarını kapsamaktadır (Başaran, 1991, s. 41).

Gelişimsel süreçler, genetik yapı, çevresel koşullar ve kritik dönemler gibi çeşitli faktörlerin etkisi altındadır. Bu etmenler bireyin çocuklukta kazandığı özellikleri yeniden şekillendirmekte ve yeni formlara dönüştürmektedir. Bu bağlamda "gelişim görevleri" olarak adlandırılan süreçler, bireyin bir gelişim evresinde edinmesi gereken beceri ve tutumları tanımlamakta; bu görevlerin başarıyla tamamlanması, bireyin bir sonraki dönemde karşılaştığı yaşam görevleri için hazırlıklı olmasını sağlamaktadır. Aksi takdirde birey, başarısızlık, mutsuzluk ve toplumsal dışlanma gibi olumsuz sonuçlarla karşılaşabilmektedir (Aydın, 2001, s. 2).

Bu nedenle eğitim süreçlerinin planlanmasında bireylerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması büyük önem taşır. Eğitim psikologları, gelişim psikolojisinden elde edilen bilimsel veriler ışığında öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim hedefleri ve yöntemleri belirlemekte; bu doğrultuda din ve değerler eğitimi gibi alanlarda bireysel farklılıkları gözeten programlar hazırlanmaktadır (Arslan Parlak, 2011, s. 14-20; Erdem ve Akman, 2018, s. 17).

Din, bireyin bilişsel, duygusal, ahlaki ve kişilik gelişimiyle doğrudan ilişkili olup, doğuştan getirilen bir yatkınlık olarak yaşam boyunca şekillenmektedir. Bu gelişim süreci bireyin toplumsal değerlere karşı duyarlılığını artırmakta, onları koruma ve aktarma sorumluluğu kazandırmaktadır. Ancak modern toplumlarda artan sekülerleşme eğilimleri, medya etkileri ve dinî bilgi kirliliği gibi unsurlar, gençlerin manevi gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bergson, 1962, s. 127; Karaca, 2016, s. 21-36; Hökelekli, 2016, s. 267).

Gençlik dönemi, bireyin kimlik ve aidiyet duygusunu inşa ettiği; zihinsel, duygusal ve dinî açıdan yoğun dönüşümlerin yaşandığı bir evredir. Bu dönemde din, bireyin anlam arayışına cevap verme, güvenlik duygusunu destekleme ve manevi rehberlik sağlama işleviyle önemli bir psikolojik kaynak olarak ön plana çıkar. Aile ve sosyal çevre, genç bireyin dinî kimliğinin oluşumunda belirleyici rol oynamaktadır (Gündüz, 2011, s. 97-108). Bu nedenle, gençlere yönelik din ve değerler eğitimi süreçlerinde baskıcı ve katı yaklaşımlardan kaçınılmalı; özgürlükçü, rehberlik temelli bir anlayış benimsenmelidir (Jersild, 1978, s. 380-382).

Ergenlik dönemindeki dinî gelişim üç temel evre üzerinden değerlendirilmektedir: “Dinî Şuurun Uyanması” (12-14 yaş), “Dinî Bunalım ve Şüpheler” (14-18 yaş) ve “Dinî Tutumların Belirginleşmesi” (18-21 yaş). İlk evrede birey, soyut düşünme yeteneğinin gelişmesiyle birlikte dinî kavramları anlamaya başlar. İkinci evrede eleştirel düşünceyle inançlar sorgulanabilir ve bu durum dinî bunalımları beraberinde getirebilir. Üçüncü evrede ise birey, daha kişisel ve olgunlaşmış bir dinî anlayış geliştirerek tutumlarını belirginleştirir (Kula, 2002, s. 37-39; Hökelekli, 2016, s. 269).

Bu evreler, bireyin zihinsel ve duygusal gelişimiyle paralel bir ilerleyiş gösterir. Aile, okul ve çevresel faktörler, bireyin aldığı dinî eğitim ve yaşadığı deneyimlerle birleşerek dinî kimliğin yönünü tayin eder (Altaş, 2004, s. 117-118; Karaca, 2016, s. 139-164). Özellikle soyut Allah inancına ulaşma süreci, bireyin çevresel etkilenimlerine ve yaşadığı deneyimlere bağlı olarak şekillenir (Peker, 1993, s. 106).

Ergenlik döneminde ortaya çıkan ilk dinî gelişim özelliği, çelişki ve çatışmadır. Adaletli ve merhametli bir Allah anlayışı ile yaşamdaki adaletsizlikler, afetler ve acılar arasında bağ kurmak genç birey için güç olabilir. Bağımsızlık ihtiyacı ile ilahi

kuralların gerekliliği arasında yaşanan gerilimler, bireyde içsel çatışmalara neden olabilir. Ayrıca, ailenin olumsuz dinî tutumları veya dinî bilgi eksiklikleri, gençte dine karşı negatif bir algının oluşmasına zemin hazırlayabilir (Karaca, 2016, s. 135-137; Hökelekli, 2016, s. 110-111). Artan soyut düşünme becerisiyle birlikte genç, yaratılış, ölüm, ahiret gibi temel dinî konuları derinlemesine sorgulama eğilimi gösterir. Ancak geleneksel dinî anlatımların bu sorgulamalara yeterli yanıt verememesi, zihinsel doyumsuzluk ve şüphelere yol açabilir (Karaca, 2016, s. 138-139).

Bu dönemde sık karşılaşılan bir diğer özellik, suçluluk ve günahkârlık duygularıdır. Dindar gençlerde benlik ile ideal benlik arasında yaşanan çatışmalar bu duyguları artırabilir. Özellikle cinsellikle ilgili meseleler, gençte suçluluk hissini derinleştirebilir (Hökelekli, 1986, s. 43-44). İnançlı bireyler bu tür duygular karşısında ilahi affa yönelirken, bazıları ise içsel bunalımlar yaşayarak dinî değerlere karşı mesafe geliştirebilir (Clark, 1976, s. 18-19; Karaca, 2016, s. 161-162). Bu noktada din, hem anlam arayışına rehberlik eden bir sistem hem de bireyin psikolojik çatışmalarını hafifleten bir destek mekanizması olarak işlev görmektedir (Gündüz, 2011, s. 102-103).

Ergenlik dönemi sonlarına doğru bireyin içsel çatışmaları azalmaya başlar ve dinî değerlere daha bilinçli ve sorgulayıcı bir şekilde yönelme görülür. Ancak bu süreçte bireyin benimsediği değerlerin sorgulanmasına imkân tanınmaması, belirsizlik ve ruhsal bunalımlara yol açabilir (Hökelekli, 2016, s. 76; Karaca, 2016, s. 159-160). Farklı ülkelerde, özellikle Hristiyan Batı toplumlarında, din ve değerler eğitimi alanında pek çok model geliştirilmiştir. Bu çalışmalar genellikle üniversitelerde akademik olarak yürütülse de uygulama kiliseler tarafından gerçekleştirilmekte ve gençlere yönelik çeşitli dinî hizmetler sunulmaktadır (bkz. Canales, 2006, s. 204-232). Bu bağlamda gençler için tasarlanan bazı önemli modeller şunlardır:

Hermenötik Model: Bu model, gençlerin kutsal metinleri anlaması ve yorumlaması sürecine odaklanır. Temel amacı, dini metinleri analiz ederek, bu metinlerin bireylerin anlam arayışında ve sorunlarının çözümünde nasıl bir katkı sağlayabileceğini değerlendirmektir (Stech, 2006, s. 168). Bu bağlamda gençler, Kur'an anlatılarını yorumlayarak kendi sorunlarını ele alabilir ve manevi gelişimlerine katkı sağlayacak yeni bir bakış açısı geliştirebilirler (Su, 2023, s. 277).

Kardeşlik Modeli: Ergenlik döneminde sosyal ilişkiler önem kazanır. Bu model, gençleri, başkaları için bir şeyler yapmaya ve fedakârlık göstermeye teşvik eder. Dinleme, kabul ve empati bu modelin temel unsurlarıdır. Toplumdaki mağdur kesimlere yardım etmek, gençlerin özgeci bir benlik geliştirmelerine katkıda bulunur. Aynı zamanda bireylerde sosyal sorumluluk bilinci ve manevi olgunlaşmayı destekler (Canales, 2006, s. 222).

Özgürlükçü Model: Adalet, eşitlik ve özgürlük üzerine kurulu bu model, gençleri daha insancıl ve adaletli bir toplum inşa etmeye teşvik eder. Aynı zamanda gençleri, merhamet ve hoşgörüye dayalı bir yaşam tarzı geliştirmeye yönlendirir. Ezilen ve haklarından mahrum bırakılan bireylerin haklarını savunmayı merkeze alır ve özgürlükçü fikirlerin gelişimi için ilham kaynağı sunar (Canales, 2006, s. 223).

Manevi Farkındalık Modeli: Bu model, gençlerin manevi gelişimini desteklemek için öz farkındalık ve kişisel keşfi teşvik eder. İbadet, dua ve diğer ritüeller aracılığıyla gençlerin manevi deneyimlerini zenginleştirmek temel hedefler arasındadır. Gençlerin yaşamlarında kutsallık duygusunu artırmak için manevi bir atmosfer oluşturur ve manevi farkındalık aracılığıyla bireylerin derin bir anlam arayışına girmesine katkı sağlar (Canales, 2006, s. 224).

Gençlik dönemi din ve değerler eğitimi, yukarıda yazılan paragraflar da incelendiğinde özetle şunlar anlaşılabılır ki bireyin kimlik ve anlam arayışlarının yoğunlaştığı, manevi ve ahlaki gelişimin şekillendiği bir evredir. Bu süreçte, çeşitli din ve değerler eğitimi modelleri bireylerin değerlerle bağ kurmasını, çatışmalarını anlamlandırmasını ve toplumsal duyarlılık geliştirmesini destekler. Özellikle eleştirel düşünce, özgürlük, kardeşlik ve manevi farkındalık gibi yaklaşımlar gençlerin bu dönemdeki dinî ve ahlaki gelişimlerine rehberlik edebilir.

2.3. Gençlik ve Spor Bakanlığı Kurumsal Yapısına Genel Bakış

Bakanlık, bünyesindeki çeşitli genel müdürlükler aracılığıyla gençlik, spor, eğitim ve yurt hizmetleri gibi çok yönlü alanlarda faaliyet göstermektedir. Teşkilat yapısı içerisinde toplam sekiz genel müdürlük yer almakta olup, her biri Bakanlığın temel görev alanlarına ilişkin politika ve uygulamaları yürütmektedir (GSB, 2024).

Bu çalışmanın kapsamı gereği, özellikle gençlik alanında din ve değerler eğitimi faaliyetleriyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olan üç genel müdürlük üzerinde durulacaktır. Bunlar; Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü ile Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü'dür. Söz konusu birimler, gençlerin kişisel, sosyal ve manevi gelişimlerini desteklemeye yönelik çeşitli eğitim programları, sosyal etkinlikler ve rehberlik hizmetleri sunmaktadır. Özellikle barınma hizmeti sunan yurtlar bünyesinde yürütülen din ve değerler eğitimi faaliyetleri, bu genel müdürlüklerin koordinasyonu ile gerçekleştirilmektedir.

Bu çerçevede, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde, GSB tanıtıldıktan sonra adı geçen genel müdürlüklerin yapısı, görev alanları ve yürüttükleri faaliyetler ayrıntılı biçimde ele alınarak, üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin kurumsal temelleri ortaya konulacaktır.

2.3.1. Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB)

GSB, Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü adıyla ilk defa 3530 sayılı kanun ile 1938 yılında 29 Haziran tarihinde kurulmuştur. İlk defa Spor Bakanlığı adını alarak, bakanlık statüsünde 1969 yılında kurulmuştur. Bakanlığın başına “Gençlik” ibaresinin getirilerek Gençlik ve Spor Bakanlığı adını alması ise 1972 yılında gerçekleşmiştir. 1983 yılına gelindiğinde ise bu ibarenin başına “Milli Eğitim” eklenmiş (Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı), yine 1989 yılından 2011 yılına kadar olan süreçte “Gençlik ve Spordan Sorumlu Devlet Bakanlığı ile Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü” şeklinde faaliyetlerini sürdürmüştür (GSB, 2024). Şu an ki ismiyle yani Türkiye Cumhuriyeti Gençlik ve Spor Bakanlığı olarak “6/4/2011 tarihli ve 6223 sayılı Kanunun verdiği yetkiye dayanarak, Bakanlar Kurulu'nca 3/6/2011 tarihinde kararlaştırılmıştır.” (Gökdoğan & Demir, 2019, s. 29-30).

GSB'nin 08.06.2011 tarih ve 638 sayılı görev ve yetkilerini belirleyen KHK'da aşağıdaki gibi yer almaktadır:

- 1. “Gençliğin kişisel ve sosyal gelişimini destekleyici politikaların tespiti amacıyla gerekli çalışmaları yapmak, farklı genç gruplarının ihtiyaçlarını da dikkate alarak gençlerin kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmelerine imkân*

sağlamak, karar alma ve uygulama süreçleri ile sosyal hayatın her alanına etkin katılımını sağlayıcı öneriler geliştirmek ve bu doğrultuda faaliyetler yürütmek, ilgili kurumların gençliği ilgilendiren hizmetlerinde koordinasyon ve iş birliğini sağlamak.

- 2. Gençliğin ihtiyaçları ile gençliğe sunulan hizmet ve imkânlar konusunda inceleme ve araştırmalar yapmak ve öneriler geliştirmek, gençlik alanında bilgilendirme, rehberlik ve danışmanlık yapmak.*
- 3. Gençlik çalışma ve projelerine ilişkin usul ve esasları belirlemek.*
- 4. Gençlik çalışma ve projeleri yapmak, bu çalışma ve projeleri desteklemek, bunların uygulama ve sonuçlarını denetlemek.*
- 5. Spor faaliyetlerinin plan ve program dâhilinde ve mevzuata uygun bir şekilde yürütülmesini gözetmek, gelişmesini ve yaygınlaşmasını teşvik edici tedbirler almak.*
- 6. Spor alanında uygulanacak politikaların tespit edilmesi amacıyla gerekli çalışmaları yapmak, teşkilatlanma, federasyonların bağımsızlığı, spor tesisleri, eğitim, sponsorluk, sporcu sağlığının korunması, uluslararası organizasyonlarla ilgili çalışmaları koordine etmek, değerlendirmek ve denetlemek.*
- 7. Spor kuruluşlarının kurulmasına ve diğer hususlara ilişkin usul ve esasları tespit etmek.*
- 8. Gençlik ve spor kulüpleri ile başarılı sporcuları ve çalıştırıcıları desteklemek.*
- 9. Yurt yapmak, yaptırmak, işletmek, işlettirmek, desteklemek ve yurt hizmetlerine ilişkin usul ve esasları belirlemek.*
- 10. Öğrencilere verilecek öğrenim kredisi, burs ve diğer yardımlara ilişkin hizmetleri yürütmek ve bunlara dair usul ve esasları belirlemek.*
- 11. Bakanlık hizmetlerini destekleyici arsa ve arazi temin etmek, bina ve tesis yapmak, yaptırmak, satın almak, kiralamak, devretmek, devrilmek ve bu hizmetlerle ilgili her türlü mali ve ekonomik girişimde bulunmak.*

12. Kanunlarla veya Cumhurbaşkanlığı kararnameleriyle verilen diğer görevleri yapmak.” (GSB, 2011)

GSB teşkilat yapısı içerisinde 8 genel müdürlük yer almaktadır. Çalışmamız kapsamında yer alan ve gençlik alanında eğitim faaliyetleri yürütenlere bakıldığında; Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Eğitim Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü ve Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü olmak üzere toplamda 3 genel müdürlük bulunmaktadır.

2.3.2. Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (GHGM)

Cumhurbaşkanlığı’nın 1 No’lu Kararnamesi’nin 187. Maddesi’nde Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün görev ve yetkileri aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

“a) Gençlere yönelik istismarın ve şiddetin engellenmesi ile gençler arasında her türlü ayrımcılığın giderilmesi amacıyla gerekli tedbirleri almak ve bu hususlarda öneriler geliştirmek,

b) Yurt içi veya yurt dışında gençlikle ilgili toplantı, kurs, seminer ve benzeri faaliyetler düzenlemek, düzenlenen faaliyetlere katılmak ve bu faaliyetleri desteklemek,

c) Gençlere hizmet veren gençlik merkezi ve benzeri tesisler ile gençlik ve izcilik kamplarının kurulması ve çalışmasına ilişkin usul ve esaslar belirlemek, bunları geliştirici ve tanıtıcı faaliyetlerde bulunmak,

ç) Sosyal hayatın her alanına gençliğin etkin katılımını sağlayıcı öneriler geliştirmek,

d) Gençlik derneklerinin tescil, vize ve aktarma işlemlerini yapmak,

e) Gençleri kötü alışkanlıklardan koruyacak çalışmalar yapmak ve bu konuda faaliyetler yürütmek,

f) Ulusal ve yerel düzeyde gençlik etkinlikleri düzenlemek,

g) Gençlik haftası etkinliklerini düzenlemek,

ğ) Gençlik alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları ile kamu kurum ve kuruluşları, mahalli idareler ve üniversitelerin ilgili birimleriyle ilişkileri yürütmek,

h) Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak” (Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2018).

Tablo 1: Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Verileri

GSB GENÇLİK MERKEZLERİ FAALİYET RAPORLARI				
Yıllar	Gençlik Merkezi	GM-Üye Sayıları	Gençlik Kampları	GK-Katılımcı Sayıları
2022	432	3.150.859	54	182.000
2023	477	3.621.524	50	135.000
2024	522	4.121.340	22	185.000

Kaynak: Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2022, 2023, 2024). *Faaliyet Raporları*.
<https://sgb.gsb.gov.tr/Sayfalar/3765/3396/faaliyet-raporlari.aspx>

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye genelinde Gençlik Merkezleri ve Gençlik Kamplarının faaliyetlerinde belirgin bir artış olduğu gözlemlenmektedir. 2022 yılında 432 Gençlik Merkezi’nde toplam 3.150.859 genç üye kaydedilmiştir. Aynı yıl, faaliyette bulunan 54 Gençlik Kampı’na 182.000 genç katılım sağlamıştır (GSB, 2022). 2023 yılında Gençlik Merkezi sayısı 477’ye yükselirken üye sayısı 3.621.524 olarak kaydedilmiştir. Aynı dönemde, 50 Gençlik Kampı’nda 135.000 katılımcı bulunmuştur (GSB, 2023). 2024 yılı itibarıyla ise Gençlik Merkezi sayısı 522’ye ulaşmış ve toplam üye sayısı 4.121.340 olarak kaydedilmiştir. Bu yıl, faaliyet gösteren 22 Gençlik Kampı’nda 185.000 genç katılım sağlamıştır (GSB, 2024) Bu veriler, GSB’ye bağlı gençlik hizmetlerinde nicel büyüme ve genç nüfusun bu faaliyetlere olan ilgisinin her geçen yıl arttığını göstermektedir.

2.3.3. Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü (EAKGM)

Cumhurbaşkanlığı’nın 1 No’lu Kararnamesi’nin 190. Maddesi’nde Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü’nün görev ve yetkileri aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

“a) Gençlere rehberlik ve danışmanlık hizmeti yapmak, eğitim hizmet ve imkânlarını geliştirici faaliyetlerde bulunmak,

- b) Gençlik veya spor alanında proje ve çalışmalar yapmak, bu alanda yapılacak proje ve çalışmaları değerlendirmek, katılmak, desteklemek, uygulama ve sonuçlarını denetlemek, desteklenecek proje ve çalışmalara ilişkin usul ve esasları belirlemek,*
- c) Gençliğin gelişimine katkı sağlamak amacıyla eğitim ve kültür alanında yapılabilecek faaliyetleri planlamak, eğitim vermek veya verdirmek, kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek,*
- ç) Bakanlığın görev alanıyla ilgili ulusal ve uluslararası yazılı, görsel ve işitsel yayınlar ile film, belgesel ve benzeri çalışmalar yapmak, yaptırmak ve bunları takip etmek,*
- d) Yurtdışı ve yurtdışında gençlik ve sporla ilgili inceleme ve araştırmalar yapmak veya yaptırmak, bunların sonuçlarını ilgili kurum ve kuruluşlarla paylaşmak,*
- e) Bakanlığın görev alanı ile ilgili tarihi ve kültürel mirasımızı tanıtıcı çalışmalar ile gençlerin bilim, sanat ve kültürel alanlara ilgisini artırmaya yönelik faaliyetler yürütmek ve bu kapsamda yürütülen faaliyetleri desteklemek,*
- f) Gençlerin gönüllülük bilincini artırıcı ve özendirici faaliyetlerde bulunmak,*
- g) Dezavantajlı gençlere ve gençlerin hareketliliğine yönelik projeleri öncelik olarak desteklemek,*
- ğ) Görev alanıyla ilgili konularda kurum ve kuruluşlar arasında koordinasyon ve iş birliğini sağlamak,*
- h) Gençliğe sunulan hizmet ve imkânlar konusunda gelen talep, öneri ve şikâyetleri değerlendirmek, ilgili kurumlara iletmek,*
- ı) Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak” (EAKGM, 2018).*

2.3.4. Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü (KYGM)

Genel tarihsel süreç incelendiğinde yükseköğrenim, günümüz üniversiteleri statüsünde betimlenebilecek olan üst düzey medreseler tarafından hem Selçuklu hem de Osmanlı İmparatorluğu dönemlerinde sağlanmakla birlikte “Külliyeler” adı ile

bilinen; öğrencilerin kalacakları yer(barınma), yiyecek(iaşe), ders materyalleri(kitap), maddi(para) vb. gibi ihtiyaçlarının bu kurum yapıları vasıtasıyla karşılanmaktaydı. Medrese ve imarethanelerin 1924 yılında kabul edilen 430 sayılı Kanun ile kapatılmasının ardından, yükseköğrenim seviyesinde ki öğrencilerin söz konusu ihtiyaçlarının karşılanması konusunda sıkıntılar yaşanmıştır. İlk dönem hükümetleri bazı bölgelerdeki okulları yatılı hale getirmek ve birtakım medreselerin barınma alanlarından istifade etmek suretiyle sorunların azaltılmasına çalışmışlardır. Özellikle büyük şehirlerde ki öğrenci sayılarının her geçen gün artmasıyla bazı belediye, dernek/vakıf ve özel kişi iştirakleriyle yurtlar açılmaya başlanmıştır. Ancak bu girişimler ve gelişmelerde barınma sorununu tam olarak çözememiştir. Bu girişimler neticesinde yurt işletmeciliğinin devlet denetimi ve kontrolü altına alınması konusunda yeni düzenlemeler ihtiyacı doğmuştur. “3 Mayıs 1949 tarihinde yürürlüğe giren 5375 sayılı Yüksek Öğretim Öğrenci Yurtları ve Aşevleri Kanunu ile “yurt ve aşevleri” konusu Millî Eğitim Bakanlığının yönetim ve sorumluluğuna verilmiş, bu Kanun’a ek olarak çıkarılan 01.04.1950 tarihli ve 5661 sayılı Kanun ile de özel ve tüzel kişilere ait yurtların açılmasına izin verilmesi ve denetlenmesi bu Bakanlığın görevleri arasına alınmıştır.” (KYGM, 2024.)

1961 Anayasası 50’nci maddesi incelendiğinde “Devlet maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlamak amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar” şeklinde bir hüküm bulunmaktadır. 1961 Anayasası’nda belirtilmiş olan hükmün gereğince 22.08.1961 tarihinde “Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu” 351 sayılı Kanun ile kurulmuştur. KYK; “... *Yurt içinde ve dışında yükseköğrenim gören öğrenciler için yurtlar yapmak ve bunların işletmesini sağlamak, beslenme yardımı yapmak, eğitim, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle milli ve manevi gelişmelerine katkı sağlamak, yükseköğrenim öğrencilerine kredi veya burs vermek, öğrencilerin yükseköğrenimlerini kolaylaştırmaktır...*” hedeflenerek kurulmuştur. “Kurum başlangıçta Millî Eğitim Bakanlığının denetiminde iken bu denetim, 6 Şubat 1970 tarihli Cumhurbaşkanlığı Tezkeresi gereğince GSB’ye devredilmiş; daha sonra 13.12.1983 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan 179 sayılı KHK’nin 52/b maddesi ile Millî Eğitim Bakanlığının bağlı kuruluşu, 04.05.2009 tarih ve 27218 (mükerrer) sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan Cumhurbaşkanı’nın onayı ile Başbakanlığa bağlı

kuruluş haline getirilmiş; 10.12.2010 tarih ve 27781 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan 6082 sayılı Kanun ile Başbakanlığa bağlanmış, bilahare 08.07.2011 tarihli ve 27988 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Tezkeresi gereğince de GSB ile ilgilendirilmiştir.” Kurum yine 2018 yılı içerisinde “Yurtlar Kurumu” ifadesi yerine “Yurt Hizmetleri” şeklinde revize edilmiş, GSB’nin hizmet birimi olarak yeniden yapılandırılması gerçekleşmiştir (KYGM, 2024).

Tablo 2: Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü Verileri

GSB YURTLARI FAALİYET RAPORLARI		
Yıllar	Yurt Binası Sayısı	Yurt Kapasite Sayısı
2022	850	850.000
2023	839	936.539
2024	862	994.137

Kaynak: Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2022, 2023, 2024). *Faaliyet Raporları*.
<https://sgb.gsb.gov.tr/Sayfalar/3765/3396/faaliyet-raporlari.aspx>

Tablo 2 incelendiğinde, yurt binası ve kapasite sayılarında yıllara göre önemli değişimler gözlemlenmektedir. 2022 yılında Türkiye genelinde 850 yurt binasında toplam 850.000 kapasiteli konaklama imkânı sunulmuştur (GSB, 2022). 2023 yılında yurt binası sayısı 839’a gerilerken, kapasite sayısı 936.539’a yükselmiştir (GSB, 2023). 2024 yılına gelindiğinde ise yurt sayısı 862’ye ulaşmış ve toplam kapasite 994.137 olarak kaydedilmiştir (GSB, 2024).

2.4 Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinin Tarihsel Süreci

Cumhurbaşkanlığı’nın 1 No’lu Kararnamesi’nin 190 ve 508. Maddelerinde GSB Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü’nün görev ve yetkileri açıklanmıştır. Bahsi geçen yönergenin Araştırma ve Politika Geliştirme Daire Başkanlığı Madde-7 “a) *Gençlerle ilgili bireysel, toplumsal, kültürel değişimleri izlemeye, genç nüfusun psikolojik ve sosyal gelişimini belirlemeye, gençlerin gönüllülük, inanç, değer, kültür, spor ve benzeri alanlardaki sorun, beklenti, alışkanlık ve yönelimlerini değerlendirmeye yönelik olarak, ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde, saha araştırmaları yürütmek, bu alanlarda yürütülen araştırma projelerini desteklemek...*” ifadesi yer almaktadır (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2022, Eğitim Faaliyetlerinde Ek Ders ve Diğer Uygulamalara İlişkin Usul ve Esaslar)

Ülkemizde yaygın din ve değerler eğitiminin verilmesini sağlayan ve bu alanda çok-boyutlu hizmetler veren bir kurum olması açısından DİB anayasal kamu kuruluşudur (Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, 2010). “Cami dışı din eğitimi” hizmet alanlarından biri olarak ilk defa 2013 yılında GSB ile DİB arasında imzalanan iş birliği protokolü sayesinde “manevi danışmanlık ve rehberlik” faaliyeti gösterilmeye başlanmıştır. Bahsi geçen protokol ile GSB Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü ve DİB arasında cami dışı din ve değerler eğitimi daha farklı bir alana taşınmıştır. İlki 2013 yılında imzalanmış; “...Kur'an-ı Kerim öğrenme ve İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esasları ile Hz. Peygamber'in hayatı ve örnek ahlakı hakkında dini bilgiler alma ihtiyacı duyan ve bu hizmetten yararlanmak isteyen gerek yurt çalışanlarının gerekse yurtlarda barınan öğrencilerin taleplerini karşılamak amacıyla...” (GSB & DİB, 2013), 2015 yılında kapsamı genişletilmiş; “...sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle, gençlerin beden ve ruh sağlıklarına, manevi gelişimlerine katkıda bulunmak, Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı kurumlarda, yurtlarda, spor tesislerinde, kamplarda ve gençlik merkezlerinde Diyanet İşleri Başkanlığı merkez ve taşra teşkilatında görevli olan personelin, moral, motivasyon ve manevi rehberlik sağlaması, din ve değerler eğitimi vermesi, din hizmeti sunmasına ilişkin usul ve esasları belirlemek...” (GSB & DİB, 2015) ve 2019 yılında; “...sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle, gençlerin beden ve ruh sağlıklarına, manevi gelişimlerine katkıda bulunmak üzere Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı kurumlarda, yurtlarda, spor tesislerinde, kamplarda ve gençlik merkezlerinde, çocuk ve gençler ile çalışanlara, Diyanet İşleri Başkanlığı personeli tarafından manevi danışmanlık ve din hizmeti sunulması, Kur'an-ı Kerim, din ve değerler eğitimi vb. verilmesi ile Diyanet İşleri Başkanlığının gençlik çalışmalarına katılan gençler ile Kur'an kurslarına kayıtlı çocuk ve gençlere sporu sevdirmek, serbest zamanlarını spor yaparak geçirmelerini sağlamak ve onların fiziksel ve sosyal aktivitelere katılımalarını sağlayarak gelişimlerine katkıda bulunmaya...” (GSB & DİB, 2019) son halini almıştır (Gençlik ve Spor Bakanlığı & Diyanet İşleri Başkanlığı, 2019, İşbirliği Protokolü).

Tablo 3: Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Görevlendirilen Manevi Danışman Sayıları

DİB TARAFINDAN GÖREVLENDİRİLEN MANEVİ DANIŞMAN SAYILARI				
Yıllar	GSB Yurt	GSB GM	GSB GK	Toplam
2022	742	175	255	1172
2023	786	185		1547
2024	Toplam Sayıya Ulaşılmıştır			1721

Kaynak: Diyanet İşleri Başkanlığı. (2022, 2023, 2024). *Faaliyet Raporları*.

<https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/sayfa/22/Faaliyet-Raporlari>

Tablo 3 incelendiğinde, görevlendirilen manevi danışman sayılarındaki yıllık artış, ilgili yıllar için farklı kategorilerde istihdam edilen personel sayılarına odaklanılarak aşağıda açıklanmıştır. Bu veriler, GSB'ye bağlı yurtlar (GSB Yurt), Genel Müdürlük (GSB GM) ve Gençlik Kampları (GSB GK) kategorilerine ayrılarak ele alınmıştır. 2022 yılında, toplam 1.172 manevi danışman görevlendirilmiştir. Bu danışmanlardan 742'si GSB Yurt, 175'i GSB GM ve 255'i ise GSB GK kapsamında hizmet vermiştir (DİB, 2022). 2023 yılında ise istihdam edilen manevi danışman sayılarında kayda değer bir artış gerçekleşmiş ve toplam sayı 1.547'ye ulaşmıştır. Bu dönemde GSB Yurt için 786, GSB GM için ise 185 manevi danışman görevlendirilmiştir. Bununla birlikte, 2023 yılı verilerinde GSB GK kategorisi için ayrı bir sayı belirtilmemiştir (DİB, 2023). 2024 yılı itibarıyla, toplam danışman sayısının daha da arttığı gözlemlenmiştir ve bu artışla birlikte toplam sayı 1.721'e ulaşmıştır. 2024 yılına ilişkin verilerde kategorilere göre ayrı bir dağılım sunulmamış olup, toplam sayıya ulaşıldığı ifade edilmiştir (DİB, 2024). Bu veriler, manevi danışmanlık hizmetlerine olan talebin yıllar içinde artış gösterdiğini ve DİB'in bu talebi karşılamak için personel sayısını sürekli olarak artırdığını ortaya koymaktadır.

Süreçsel olarak bakıldığında, ilk olarak “din pedagojisi” temel alınarak başlayan süreç sonraki evrelerde “din psikolojisi” temele alınarak devam etmiştir. İlk başlarda gerçekleştirilen faaliyet “manevi rehberlik ve din hizmeti” olarak adlandırılırken sonraki süreçte “manevi danışmanlık ve dini rehberlik” olarak değiştirilmiştir (Koç, 2021, s. 151). İki kurum arasında imzalanan protokolle birlikte DİB tarafından görevlendirilen personel ile birlikte Kredi ve Yurtlar, Gençlik Merkezleri ve Gençlik Kamplarında, Kur'an-ı Kerim kursları, din ve değerler eğitimi atölyeleri, dini özel gün

ve geceler, bireysel görüşmeler, vb. gibi manevi danışmanlık ve dini rehberlik faaliyetleri yürütülmektedir (Kalkavan, 2020, s. 2).

2.5. Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Yönetim Sistemi ve Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinin İncelenmesi

2.5.1. Eğitim Yönetim Sistemi (EYS)

EYS sistemi Gençlik Eğitim İçerikleri başlığı altında “Bilim ve Teknoloji”, “Değerler Eğitimi Kurs ve Atölyeleri”, “Kültür Sanat”, “Mesleki Bilgi ve Beceri” ve “Yabancı Diller” olmak üzere 5 temel eğitim alanından oluşmaktadır. Bu eğitim alanları da kurs ve atölyeler şeklinde her biri kendi içerikleri doğrultusunda eğitim programları barındırmaktadır. İlk defa 9 pilot ilde (Adıyaman, Afyonkarahisar, Aksaray, Ankara, Balıkesir, Denizli, İzmir, Kırıkkale, Kocaeli) 13.08.2021 tarihi ve 31567 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 4371 sayılı Cumhurbaşkanı Kararı ile yürürlüğe giren “Gençlik ve Spor Bakanlığı Ek Ders Saatlerine İlişkin Esaslar Hakkında Karar” doğrultusunda hazırlanan “Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Faaliyetlerinde Ek Ders ve Diğer Uygulamalara İlişkin Usul ve Esaslar” Bakanlık Makamının 25 Kasım 2021 tarihli ve 178 sayılı Olur'u ile uygulamaya konulmuştur. Daha sonra yapılan Mevzuat Güncelleme Çalışmaları 70912247-010.03-52 sayılı 29.05.2022 tarihli yönerge ile 81 ilde uygulanmaya başlanmıştır (GSB, 2022).

13.08.2021 tarihi ve 31567 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 4371 sayılı Cumhurbaşkanı Kararı içeriği incelendiğinde, 1. Madde’de kararın amacı şu şekilde ifade edilmektedir; “...Gençlik ve Spor Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatı bünyesinde düzenlenen eğitsel, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerde ders vermek üzere görevlendirilen eğitim görevlilerinin nitelikleri, ücretle okutacakları haftalık ders saati sayısı ve diğer hususlarla ilgili usul ve esasları düzenlemektir...” (Resmî Gazete, 2021). Eğitim komisyonlarının bakanlık ve il müdürlükleri tarafından nasıl oluşturulacağına dair 5 ve 6. Maddelerinde; “Bakanlık Eğitim Kurulu, Bakan tarafından görevlendirilen bakan yardımcısı başkanlığında Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürü, Gençlik Hizmetleri Genel Müdürü, Kredi ve Yurtlar Genel Müdürü, Personel Genel Müdürü ve Spor Hizmetleri Genel Müdürü ile Strateji Geliştirme Başkanından oluşur. İl Eğitim Komisyonu, gençlik ve spor il müdürünün başkanlığında ve bulunması durumunda hizmet müdürleri, bulunmaması durumunda

ise gençlik, spor ve yurt alanlarından birer şube müdürü, eğitim, sosyal ve kültürel faaliyetler birimi/şubesi müdürü ile personel ve tahakkuk birimi/şubesi müdüründen oluşur.” (GSB, 2022).

Yine aynı kararnamede EYS kapsamında eğitim verecek olan kişilerle alakalı “üniversite öğretim elemanları, öğretmenler, din görevlileri, antrenörler, usta öğreticiler, öğretici belgesine sahip olanlar, geleneksel sanatlar ve özel yetenek gerektiren alanlarda gerekli bilgi, beceri ve öğretme yeteneğine sahip olanlar,” arasından görevlendirileceği ifade edilmektedir. Eğitimcilerde aranan genel şartlar ve ödenecek ders ücretleriyle alakalı detaylı bilgiler ilgili kararname içerisinde belirtilmektedir. Eğitimci seçimleri ise belirlenen dönemlerde EYS sistemi üzerinden başvurular alınarak bakanlık havuzunda toplanır. Belirlenen puanlama sistemi ile eğitimciler arasında sıralama oluşturulur ve bu sıralamaya göre puanı en yüksek olan eğitimciden başlanarak görevlendirmeler yapılır (GSB, 2022).

2.5.2. Eğitim Yönetim Sistemi Kapsamında Din ve Değerler Eğitimi

Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü tarafından EYS kapsamında kendine bağlı kurumların eğitim içeriklerinin nasıl oluşturulduğu ve nasıl yönetilmesi gerektiği ile alakalı bir eğitim programı rehberi hazırlanmıştır. Bahsi geçen rehberde programın amacı, içerikleri ve süreci detaylı bir şekilde aktarılmaya çalışılmıştır.

EYS Eğitim Programı, bir eğitim programının oluşturulurken dikkat edilmesi ve benimsenmesi gereken önemli bütünsel yaklaşım sal yapıya sahip 5 ana unsuru içeren bir düzen takip edilmiştir. Söz konusu başlıklar; “(1) Eğitim Programı ile ilgili Genel Bilgiler, (2) Katılımcı Nitelikleri, (3) Eğitim Programı İçerik Detayları, (4) Eğitim Programı Değerlendirme ve (5) Eğitim Programı Belgelendirmedir.” (EYS-GSB, 2024). Eğitim programı planlanırken programın amacı/hedefleri, hedef kitlesi/katılımcı özellikleri, kazanımlar, süreç, gerekli koşullar ve son olarak da değerlendirme yöntemleri/stratejileri göz önünde bulundurularak planlanmıştır.

EYS din ve değerler eğitimi programları; Din ve Değerler Eğitimi ve Kültür/Sanat eğitim program alanları olmak üzere toplamda 2 başlık altında sınıflandırılmıştır.

Din ve değerler eğitimi alanı, toplumsal yapıyı var eden bireyler tarafından, milli ve evrensel, dini ve kültürel dinamikleri anlamaları, benimsemeleri ve kazanmaları amaçları doğrultusunda oluşturulan ders/eğitim programlarını ifade etmektedir. Din ve değerler eğitimi, eğitim program alanı içerisinde ki kurslar ve atölyeler; “40 Hadis”, “Aile Okulu Atölyesi”, “Akran Rehberliği Eğitimi”, “Ayasofya Ve Selatin Camiler Atölyesi”, “Değerler Eğitimi Atölyesi”, “Değerler Eğitimi Kursu”, “Dijital Mahremiyet Atölyesi”, “Din Psikolojisi”, “Din Sosyolojisi”, “Dini Musiki”, “Dinimi ğreniyorum”, “Esmā-İ Hüsna”, “Etik Ve İnsani Değerler”, “Fıkıh Ve Güncel Hayat”, “Hadis”, “Hayat Veren Kavramlar Atölyesi”, “Hz. Peygamber Ve Zarafet Atölyesi”, “Hz. Peygamberin Hayatı”, “Hz. Peygamberler Ve Ehl-İ Beyt Sevgisi”, “İnanç Atölyesi”, “İrade Eğitimi Atölyesi”, “İslam Ahlakı”, “İslam Felsefesi”, “İslam Sanatları”, “İslam Tarihi”, “İş Ve Meslek Ahlakı”, “Kelam”, “Kısa Sureler Kursu”, “Kur_An-I Kerim”, “Manevi Hayat Atölyesi”, “Milli Mücadelede Kadın Kahramanlar Atölyesi”, “Peygamber Duaları”, “Peygamberler Tarihi”, “Semazen Kursu”, “Sosyal Katılım Becerileri”, “Tasavvuf”, “Tefsir”, “Temel Dini Bilgiler” Ve “Yaşayan Hazinele Atölyesi” olmak üzere toplamda 39 ders başlığı ve eğitim programından oluşmaktadır (EYS-GSB, 2024).

Kültür/Sanat eğitim program alanının temel unsurlarını kültür, sanat ve düşünce çalışmalarını oluşturan çalışmalar oluşturmaktadır. Toplumsal yapı içerisinde nesilden nesile, somut veya gayri somut kültürel değer miraslarını esas alan bir alanı ifade etmektedir. Kültür/Sanat eğitim program alanı içerisinde bulunan din ve değerler eğitimi kursları ve atölyeleri ise; “15 Temmuz”, “Abide Hanımlar”, “Adab-I Muaşeret”, “Dünya Medeniyetleri”, “Endülüs”, “Estetik Düşünce”, “Gelenek Ve Ritüel”, “Haçlı Seferleri”, “II.Abdülhamit Han”, “Kadim şehirler”, “Mesnevi”, “Osmanlıca Alan Okumaları”, “Osmanlıca Arşiv Belgeleri Okumaları” ve “Türk Tasavvuf Musikisi” olmak üzere toplamda 14 ders başlığı ve eğitim programından oluşmaktadır (EYS-GSB, 2024).

EYS kapsamında yürütülen din ve değerler eğitimi ders programları kurslar veya atölyeler formatında icra edilmektedir. Aynı zamanda bu yöntemle teorik ve uygulamalı eğitim program tiplerine göre de ayrılmaktadır. Türk Dil Kurumuna göre belirli bir bilginin/becerinin/eylemin, programlanan süre içerisinde, kamu veya özel kuruluşlar tarafından hedef kitleye kazandırılma eğitim etkinliği olarak

tanımlanmaktadır (TDK, 2024). GSB, EYS programı içerisinde kurs kavramını; “katılımcılar tarafından kazanılması planlanan bilgi/becerileri teorik ya da uygulamalı olarak yürüten program türü olarak ifade etmektedir. Faaliyet gösterecek olan bir kursun hedefi belirlenen bir konuda bilgilendirmeler yapmak olacağı gibi konuyla alakalı uygulama yöntemiyle kazanım sağlamakta olabilir” şeklinde açıklamaktadır. Atölye ise, hedeflenen kazanımların pratik/uygulama yöntemiyle ön planda tutulduğu, tasarım/üretimin yapıldığı bir eğitim program türünü tanımlamaktadır. Bu tür atölyelerde amaç yalnızca bilgi aktarmak değil, aynı zamanda katılımcıların etkileşim yoluyla bilgiyi kendilerinin keşfetmelerini sağlamaktır. Katılımcıların bu atölyelere hem bedensel hem de zihinsel olarak aktif biçimde katılmaları, sürecin temel bir parçası olarak değerlendirilmektedir (EYS-GSB, 2024).

Eğitim programının türü (teorik-kurs/atölye-uygulamalı) belirlendikten sonra programın etkili bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli araç-gereç ve fiziksel ortam şartları da dile getirilmektedir (EYS-GSB, 2024). Daha sonra eğitimi verecek olan eğitimcilerin nitelikleri belirtilmektedir. Ders programının özelliklerine göre değişiklik göstermekle birlikte genel olarak aranan eğitimci nitelikleri şu şekilde oluşturulmuştur; “İmam- Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmenleri, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri, İlahiyat veya İslami İlimler Fakültelerinden birinden mezun olmak, İmam Hatip Lisesini bitirmiş olup İlahiyat ön lisans mezunları, İlahiyat ön lisans programı mezunu olup “Osmanlı Türkçesi Öğreticiliği Kursu” bitirme belgesine sahip olanlar, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri veya Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanına atanmış ya da atanabilecek nitelikte olan öğretmenlerden Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından açılan “Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Dinî Mûsikî) Kursu” nu başarıyla tamamladığını belgelendirenler, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri veya Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanına atanmış ya da atanabilecek nitelikte olan öğretmenlerden lisans öğrenimi sırasında Dinî Mûsikî alanında ders aldığını belgelendirenler, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri veya Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanına kaynaklık teşkil edebilecek fakülte mezunlarından DİB tarafından merkezi olarak verilen Dinî Mûsikî Eğitimi Kursunu başarıyla tamamladığını belgelendirenler,” şeklinde sıralamak mümkündür. Eğitici nitelikleri hakkında karara varılamadığı durumlarda, öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esaslarını belirleyen Talim ve Terbiye Kurulu'nun

20.02.2014 tarihli ve 9 sayılı kararına başvurulması gerektiği ifade edilmektedir (EYS - GSB, 2024).

Kurs ve atölyelerde ki katılımcı sayıları ifade edilmekte eğer belirli bir sayının üzerine çıkılırsa da aynı kursun derslik sayılarının arttırılacağı ifade edilmektedir. Hedef kitlelerin yaş grupları, yurt öğrencisi mi yoksa gençlik merkezi öğrencileri mi olacağı şeklinde ayırım yapılmaktadır. Program içerisinde amaç ve kazanımlar belirtilmekte, kaç hafta boyunca haftada kaç saat olacağı ve hangi haftalar hangi konuların işleneceği belirtilmektedir. Eğitim tamamlandıktan sonra ölçme ve değerlendirilmeye geçilmektedir. Ders başlığına göre değişmekle birlikte 4 kategori de yapılmaktadır. Yazılı (test, anket, vb.), sözlü (münazara, sözel sunu, vb.), ürün değerlendirme/süreç (portfolyo, sergi, vb.) ve son olarak da izleme/gözlem (kontrol listeleri, vb.) bir değerlendirme süreci bulunmakla birlikte değerlendirmenin yapılması zorunlu tutulmamaktadır. Değerlendirme sonrası da tamamlanan kurs veya atölye katılımcılarından başarılı olanlara sertifika veya katılım belgesi verilmektedir (EYS - GSB, 2024). Bunlara ek olarak her ders için katılımcıların %80 devam zorunluluğu bulunmaktadır. Devamsızlık yapan katılımcılar kurs tekrarı yapmak zorundadır. Eğer ders kur sistemi ile ilerliyorsa tamamlamadıkları veya devamsızlıktan kaldıkları kur tamamlanmadan bir üst kura geçemezler. Ayrıca bir kursun açılabilmesi için en az 8 katılımcı gerekmektedir. Kurs veya atölyeler, yeterli sayıda katılımcı ve talep olduğu takdirde açılabilir. Ancak “Kur’an-ı Kerim”, “Osmanlıca” ve “Hz. Peygamberin Hayatı” kursları için bu şartlar aranmamaktadır. Bu üç kurs, tüm yurt müdürlüklerinde her dönem en az bir kez açılması zorunlu olan programlar arasında yer almaktadır. Din ve değerler eğitimi programları incelendiğinde programlar en az 6 en fazla 16 haftalık derslerden oluşmaktadır. En fazla ders saatini, 16 hafta-haftalık 8 saat-toplam 128 saatten oluşan Kur’an-ı Kerim dersi oluşturmaktadır (GSB, 2022).

2022-24 yılları arasında Türkiye geneli KYK yurtlarında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerine ilişkin sayısal bilgiler tablo 4’te sunulmaktadır:

Tablo 4: Yurtlarda Gerçekleştirilen Eğitim Faaliyetleri Verileri

Yurtlarda Gerçekleştirilen Eğitim Faaliyetleri			
Yıl	Faaliyet Türü	Sayı	Katılımcı Öğrenci Sayısı
2022	Atölye Sayısı	1.713	26.328

	Kurs Sayısı	1.824	53.075
2023	Atölye Sayısı	2.617	61.261
	Kurs Sayısı	734	17.234
2024	Atölye Sayısı	10.832	233.427
	Kurs Sayısı	3.979	96.574

Kaynak: Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2022, 2023, 2024). *Faaliyet Raporları*.

<https://sgb.gsb.gov.tr/Sayfalar/3765/3396/faaliyet-raporlari.aspx>

Tablo 4 incelendiğinde, GSB’ye bağlı KYK yurtlarında gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri özellikle 2024 yılında belirgin bir artış göstermektedir. 2022 yılında, 1.713 atölye etkinliği düzenlenmiş ve bu etkinliklere 26.328 öğrenci katılım sağlamıştır. Aynı yıl, 1.824 kurs düzenlenmiş olup toplamda 53.075 öğrenci bu kurslardan yararlanmıştır (GSB, 2022). 2023 yılına gelindiğinde, atölye sayısı 2.617’ye yükselmiş ve bu atölyelere katılan öğrenci sayısı 61.261 olarak kaydedilmiştir. Aynı yıl, 734 kursa 17.234 öğrenci katılmıştır (GSB, 2023). 2024 yılında ise yurtlardaki eğitim faaliyetlerinde büyük bir artış görülmüş; 10.832 atölye düzenlenmiş ve 233.427 öğrenci bu etkinliklere katılmıştır. Ayrıca, 3.979 kursa toplam 96.574 öğrenci katılım göstermiştir (GSB, 2024). Bu veriler, yurtlarda sunulan eğitim faaliyetlerinin nicelik açısından gelişme kaydettiğini ve öğrenci katılımında kayda değer bir artış olduğunu göstermektedir.

Eğitim programının daha iyi betimlenebilmesi için örnek olarak seçilen “Peygamberler Tarihi” atölyesi incelenmektedir:

Tablo 5: EYS Peygamberler Tarihi Öğretim Programı

PEYGAMBERLER TARİHİ ATÖLYESİ	
Başlık	İçerik
Ders Adı	Peygamberler Tarihi
Ders Formatı	Teorik ve Uygulamalı (Atölye formatında)
Fiziksel Ortam	Sıra, masa, tahta, kaynak araç gereçleri
Kaynaklar	Belirtilmemiş
Eğitici Nitelikleri	İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmenleri, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri, İlahiyat Fakültesi mezunları
Hedef Kitle	8-20 kişi, yurt öğrencileri
Ders Süresi	Haftada 10 saat, toplam 8 hafta (80 saat)
Programın Amacı	Peygamberlik kavramını ve önemini kavramak, peygamberlerin ortak mesajlarını anlamak, ilahi kitapları ve vahyin geliş

	şekillerini öğrenmek, Hz. Muhammed'in peygamberler halkasındaki yerini anlamak
Ders Kazanımları	1. Peygamberler tarihini araştırır. 2. Peygamberler tarihinin dünya, medeniyet ve İslam tarihindeki yerini araştırır. 3. Peygamberleri ve onların hayatlarını inceler. 4. Dünya tarihine peygamberler tarihi ile ilişkisini araştırır. 5. Hz. Muhammed'in peygamberler halkasındaki yerini açıklar.
Ünite Başlıkları	1. Hafta: Peygamberlik kavramı, vahiy ve ilahi kitaplar 2. Hafta: Hz. Âdem, Hz. İdris, Hz. Nuh 3. Hafta: Hz. Yakub, Hz. Yusuf, Hz. Şuayb 4. Hafta: Hz. Musa, Hz. Harun 5. Hafta: Hz. Davud, Hz. Zülküf 6. Hafta: Hz. Lokman, Hz. Zekeriya 7. Hafta: Hz. Yahya, Hz. İsa 8. Hafta: Hz. Muhammed
Ölçme ve Değerlendirme	Uygulamalı/Sözlü sınav, ancak ölçek belirtilmemiş
Başarı Belgesi	Programı tamamlayan öğrencilere katılım belgesi verilecek

Kaynak: Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü. (2024). *EYS Dokümanları*
<https://eakgm.gsb.gov.tr/Sayfalar/4929/3283/egitim.aspx>

Örnek tablosu verilen “Peygamberler Tarihi” dersi incelendiğinde; din ve değerler eğitimi alanı ders başlıklarından birini oluşturmaktadır. Hem teorik hem de uygulamalı bir ders planı hazırlanarak atölye formatında gösterilmiştir. Dersin gerçekleştirileceği fiziksel ortam olarak sıra, masa, tahta ve kaynak araç gereçlerinin olmasından bahsedilmiştir. Ama dersin hangi kaynaklardan işleneceği belirtilmemiştir. Bu durum biraz daha eğitimcinin inisiyatifine bırakılmış görülmektedir. Eğitici niteliklerinde ise “İmam- Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmenleri, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri, İlahiyat Fakültesi mezunları” şartları aranmaktadır. Eğitimin verilmesi beklenen hedef kitle sayısı 8-20 kişi, katılımcı kriteri olarak da yurt öğrencisi olması ile sınırlandırılmıştır. Programın amacı; “Bu programla gençlerin, insanlığın peygambere olan ihtiyacını kavraması, peygamberlere imanın önemini bilmesi, peygamberliğin örnekliğini kavraması, peygamberlerin getirdiği ortak mesajı kavraması, peygamberlerin sıfatlarını sıralaması, Resul ve nebi kavramını bilmesi, peygamberlere gelen vahyi ve vahyin geliş şekillerini kavraması, peygamberlere indirilen ilahi kitap ve sahifeleri açıklayabilmesi amaçlanmaktadır.” şeklinde belirtilmiştir. Ders kazanımları ise; “1-

Peygamberler tarihini araştırır. 2-Peygamberler tarihinin dünya, medeniyet ve İslam tarihindeki yerini araştırır. 3- Peygamberleri ve onların hayatlarını inceler. 4-Dünya tarihine peygamberler tarihi ile ilişkisini araştırır. 5-Hz. Peygamber Efendimizin peygamberler halkasındaki yerinin önemini açıklar.” Olmak üzere toplamda 5 kazanımı hedeflemektedir. Ders süresi olarak hafta da 10 saat, toplam 8 hafta ve toplam ders saati 80 saat olarak planlanmıştır. 1. Hafta “Peygamber ve peygamberlik, Peygamberlere gelen vahiy ve vahiy şekilleri, İlahi kitaplar ne anlatır?”, 2. Hafta “Hz. Âdem (a.s), Hz. İdris (a.s), Hz. Nuh”, 3. Hafta “Hz. Yakub (a.s), Hz. Yusuf (a.s), Hz. Şuayb (a.s)”, 4. Hafta “Hz. Musa (a.s), Hz. Harun (a.s)”, 5. Hafta “Hz. Davud (a.s), Hz. Zülkifl (a.s)”, 6. Hafta “Hz. Lokman (a.s), Hz. Zekeriya (a.s)”, 7. Hafta “Hz. Yahya (a.s), Hz. İsa (a.s)” ve 8. Hafta “Hz. Muhammed (a.s)” şeklinde ünite başlıkları belirlenmiştir. Ama her başlığın kendi içerisinde ki kazanımlara yer verilmemiştir. Planlanan ders süresinin sonunda uygulamalı/sözlü bir ölçme değerlendirme yapılacağı ifade edilmişse de nasıl bir ölçek olacağı belirtilmemiştir. Ders programı sürecini başarıyla tamamlayan öğrencilere katılım belgesi verileceği belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın bilimsel niteliğini temellendiren yöntemsel yaklaşım ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, evren ve örneklem grubu, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analiz süreci hem kuramsal hem de uygulamalı yönleriyle açıklanmıştır.

Bu çalışmanın biçimsel düzenlemelerinde, sadece dilsel tutarlılık ve ifade akıcılığı açısından destek alınmış; bu amaçla OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT adlı yapay zekâ tabanlı yazılımdan sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Ancak araştırmanın kuramsal çerçevesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, analiz süreçlerinin yürütülmesi ve bilimsel değerlendirmeler bütünüyle araştırmacı tarafından özgün biçimde hazırlanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından “ilişkisel tarama modeli” çerçevesinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik olarak kullanılan, nedensellik içermeyen bir tarama modelidir. Bu model aracılığıyla değişkenlerin birlikte değişip değişmediği aralarındaki yön ve kuvvet ilişkisi analiz edilmektedir (Karasar, 1999, s. 78-81).

Tarama modelleri genel olarak, bir örneklem grubundan hareketle evren hakkında genellemelerde bulunmayı, mevcut durumu betimlemeyi ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır (Doğanay ve diğ., 2012, s. 92). Bu bağlamda araştırma, üniversite öğrencilerinin Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeyleri ile dini tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin memnuniyet ve dini tutum düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, öğrenim düzeyi, lise türü, yurttaki kalma süresi vb.) açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelendiğinden, araştırmada karşılaştırmalı

ve korelasyonel ilişkisel tarama modelinden birlikte yararlanılmıştır. Böylece betimleyici, karşılaştırmalı ve ilişki odaklı veri analiz tekniklerine aynı anda başvurulmuş ve değişkenler arası çok yönlü ilişkiler değerlendirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın ulaşılabilir evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibariyle Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı Malatya il merkezindeki KYK yurtlarında kalan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 545 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme, her bireyin örnekleme seçilme olasılığının eşit olduğu ve evrenin tüm bireylerine ulaşma şansının bulunduğu bir olasılıklı örnekleme yöntemidir (Ural, 2011, s. 38). Bu yöntem, örneklemin evreni istatistiksel olarak temsil etme gücünü artırmakta ve elde edilen sonuçların genellenebilirliğini desteklemektedir.

Araştırmada kullanılan örneklem, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen fakülte, yurttaki kalma süresi ve yaşanan çevre gibi çeşitli demografik değişkenler bakımından çeşitlilik arz etmektedir. Böylece örneklemin farklı sosyo-demografik özellikleri yansıtmaya çalışılmış ve elde edilen bulguların geniş bir yelpazeye hitap etmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle çalışmada, homojen değil, heterojen bir örnekleme yapısının oluşturulmasına özen gösterilmiştir (Baltacı, 2018, s. 237).

Araştırmaya katılan Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı Malatya il merkezindeki KYK yurtlarında kalan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve mezun olunan lise türü dağılımlarına ilişkin demografik dağılımlar Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6: Cinsiyet, Yaş ve Mezun Olunan Lise Türü Değişkenlerine Göre Frekans Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	222	40,7
Kadın	323	59,3
Toplam	545	100,0
Yaş		
18-21	343	62,9
22-24	182	33,4

25 yaş ve üstü	20	3,7
Toplam	545	100,0
Lise Türü		
İmam Hatip Lisesi	102	18,7
Genel Lise	366	67,2
Meslek Lisesi	77	14,1
Toplam	545	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, toplam 545 kişinin katılım sağladığı görülmektedir. Katılımcıların 323 (%59,3)'ünün kadın, 222 (%40,7)'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışmanın örneklemini içinde kadın öğrencilerin sayısal olarak daha fazla temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Bu farklılık, Malatya il merkezindeki yurtlarda kız öğrencilere yönelik yurt sayısının erkek öğrencilere yönelik yurt sayısına kıyasla daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Yaş dağılımı incelendiğinde, toplam 545 katılımcının 343 (%62,9)'ünün 18-21 yaş aralığında, 182 (%33,4)'sinin 22-24 yaş arasında ve yalnızca 20 (%3,7)'sinin 25 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırma grubunun çoğunluğunu üniversite öğreniminin ilk yıllarında olan genç yetişkin bireylerin oluşturduğunu göstermektedir.

Örnekleimde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, 366 kişi (%67,2) genel liselerden mezun olurken; imam hatip liselerinden 102 kişi (%18,7), meslek liselerinden ise 77 kişi (%14,1) mezun olmuştur.

Ayrıca, araştırmada anket formunda yer alan lise türü seçenekleri arasında “Açık Öğretim Lisesi”, “Anadolu Lisesi”, “İmam Hatip Lisesi”, “Fen Lisesi”, “Sosyal Bilimler Lisesi”, “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi”, “Güzel Sanatlar Lisesi” gibi birçok farklı okul türü yer almasına rağmen, analizlerde anlamlılık açısından karşılaştırma yapılabilmesini kolaylaştırmak amacıyla lise türleri üç ana kategori altında gruplandırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi, yurttta kalma süresi ve hayatının çoğunluğunu geçirdiği çevreye ilişkin demografik dağılımları Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7: Öğrenim Düzeyi, Sınıf Düzeyi, Yurttta Kalma Süresi ve Hayatının Çoğunluğunu Geçirdiği Çevreye Göre Frekans Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	f	%
Ön Lisans	90	16,5
Lisans	455	83,5
Toplam	545	100,0
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	246	45,1
2. Sınıf	117	21,5
3. Sınıf	86	15,8
4. Sınıf	96	17,6
Toplam	545	100,0
Yurttta Kalma Süresi		
1 Yıl	180	33,0
2-4 Yıl	319	58,5
5 Yıl ve Daha Fazlası	46	8,4
Toplam	545	100,0
Hayatının Çoğunluğunu Geçirdiği Çevre		
Kırsal Çevre (köy, kasaba/belde)	233	42,8
Kentsel Çevre (şehir, büyükşehir)	312	57,2
Toplam	545	100,0

Araştırma örneklemini oluşturan 545 öğrencinin büyük çoğunluğu lisans düzeyinde öğrenim görmekte olup, 455 kişi (%83,5) lisans, 90 kişi (%16,5) ise ön lisans programlarına kayıtlıdır. Bu durum, Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağlı Malatya il merkezindeki KYK yurtlarında kalan üniversite öğrencilerinin önemli bir kısmının dört yıllık fakülte öğrencilerinden oluştuğunu göstermektedir.

Sınıf düzeyi dağılımı incelendiğinde ise katılımcıların 246'sı (%45,1) birinci sınıf, 117'si (%21,5) ikinci sınıf, 86'sı (%15,8) üçüncü sınıf ve 96'sı (%17,6) dördüncü sınıf öğrencisidir. Anket formunda sınıf düzeyi seçeneği detaylı olarak hazırlık, 1-6. sınıf ve lisansüstü (ders/tez dönemi) şeklinde sunulmuş olsa da analizlerde homojenlik sağlamak amacıyla bu değişkenler dört temel sınıf düzeyinde gruplandırılmıştır.

Verilere göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun 2 ila 4 yıl arasında bir süredir yurttan kaldığı görülmektedir. Bu grubu 319 kişi (%58,5) oluştururken, yurttan yalnızca 1 yıldır kalanların sayısı 180 (%33,0) ve 5 yıl veya daha uzun süredir yurttan kalanların sayısı ise 46 (%8,4) olarak belirlenmiştir. Bu dağılım, çalışmanın özellikle yükseköğrenim sürecinin önemli bir bölümünü yurttan geçiren öğrencilerin görüşlerine dayandığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri çevreye bakıldığında, 312 kişi (%57,2) kentsel çevrede (şehir, büyükşehir), 233 kişi (%42,8) ise kırsal çevrede (köy, kasaba/belde) yetişmiştir. Bu durum, örnekleme kentsel çevrede büyümüş bireylerin sayıca daha fazla olduğunu göstermektedir. Ancak kırsal çevre kökenli öğrencilerin oranı da dikkate değer düzeydedir.

Araştırmaya katılan Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı Malatya il merkezindeki KYK yurtlarında kalan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülte ve yüksekokullara ilişkin dağılımlar Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8: Öğrenim Görülen Fakülte ve Yüksekokula Göre Frekans Dağılımı

Fakülte/Yüksekokul Adı	f	%
Devlet Konservatuvarı	2	0,4
Diş Hekimliği Fakültesi	9	1,7
Eczacılık Fakültesi	10	1,8
Eğitim Fakültesi	55	10,1
Fen-Edebiyat Fakültesi	38	7,0
Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi	13	2,4
Hemşirelik Fakültesi	20	3,7
Hukuk Fakültesi	22	4,0
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	23	4,2
İlahiyat Fakültesi	49	9,0

İletişim Fakültesi	8	1,5
Mühendislik Fakültesi	37	6,8
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	21	3,9
Sağlık Bilimleri Fakültesi	90	16,5
Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	11	2,0
Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi	9	1,7
Spor Bilimleri Fakültesi	11	2,0
Tıp Fakültesi	33	6,1
Ziraat Fakültesi	8	1,5
Adalet Meslek Yüksekokulu	2	0,4
Kale Turizm ve Otel İşletmeciliği MYO	3	0,6
Sağlık Hizmetleri MYO	34	6,2
Yabancı Diller Yüksekokulu	4	0,7
Meslek Yüksekokulu	33	6,1
Toplam	545	100,0

Tablo 8 incelendiğinde; Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin 90 kişi ile %16,5’lik oranla en yüksek paya sahip olduğu görülmüştür. Bunu, Eğitim Fakültesi 55 öğrenci (%10,1) ve İlahiyat Fakültesi 49 öğrenci (%9,0) takip etmektedir. Fen-Edebiyat Fakültesinden 38 öğrenci (%7,0), Mühendislik Fakültesinden ise 37 öğrenci (%6,8) araştırmaya katılım sağlamıştır. Tıp Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sayısı 33 (%6,1) olarak kaydedilirken, Meslek Yüksekokulu öğrencileri de aynı oranda 33 kişi (%6,1) ile temsil edilmiştir. Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu’nda ise 34 öğrenci (%6,2) bulunmaktadır. Diğer fakültelerden ise İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden 23 öğrenci (%4,2), Hukuk Fakültesinden 22 öğrenci (%4,0), Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesinden 21 öğrenci (%3,9), Hemşirelik Fakültesinden 20 öğrenci (%3,7), Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesinden 13 öğrenci (%2,4), Spor Bilimleri Fakültesinden 11 öğrenci (%2,0), Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesinden 11 öğrenci (%2,0), Diş Hekimliği Fakültesinden 9 öğrenci (%1,7), Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesinden 9 öğrenci (%1,7), Ziraat Fakültesinden 8 öğrenci (%1,5), İletişim Fakültesinden 8 öğrenci (%1,5), Eczacılık Fakültesinden 10

öğrenci (%1,8), Yabancı Diller Yüksekokulundan 4 öğrenci (%0,7), Kale Turizm ve Otel İşletmeciliği Meslek Yüksekokulundan 3 öğrenci (%0,6), Devlet Konservatuvarından 2 öğrenci (%0,4) ve Adalet Meslek Yüksekokulundan 2 öğrenci (%0,4) katılım olmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Bu form; (1) Demografik Bilgi Formu, (2) KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Öğrenci Memnuniyet Ölçeği ve (3) Dini Tutum Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, sınıfı, mezun oldukları lise türü, yurttaki kalma süresi, yaşadıkları çevre gibi demografik bilgileri yer almaktadır. Bu veriler araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır ve analizlerde değişkenler arasındaki farkları belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

3.3.2. KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Öğrenci Memnuniyet Ölçeği

Bu ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ilişkin öğrenci memnuniyet düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi olup, "1=Hiç katılmıyorum" ile "5=Tamamen katılıyorum" arasında derecelendirilmiş 20 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek geliştirme süreci iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada, geliştirilen ölçme aracının ön test edilmesi amacıyla, KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimlerine katılım sağlayan 152 katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve bu uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Pilot uygulamada ulaşılan veriler ışığında bazı maddeler revize edilerek nihai hale getirilmiştir.

Devamında, ilgili literatür incelenmiş, uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliliği sağlanmış ve yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,958; Bartlett's Test of Sphericity sonucu anlamlı ($\chi^2=2818,590$; $df=190$; $p<.001$) bulunmuştur. Bu değerler verinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Tavşangil, 2002, s. 67). Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu gösteren Kaiser-Meyer-Olkin değeri ve Bartlett's Test of Sphericity sonuçları Tablo 9'da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 9: Faktör Analizi/ KMO ve Bartlett's Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,958
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2818,590
	Df	190
	Sig.	,000

Faktör analizine göre ölçek tek faktörlü bir yapı sergilemiş ve maddelerin faktör yükleri ,606 ile ,881 arasında değişmiştir. Ölçeğin esas uygulamada açıklanan toplam varyans oranı %51,133; pilot uygulamada %62,408 olarak belirlenmiştir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı esas uygulamada ,947; pilot uygulamada ,967 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tek boyutlu yapısı, maddelere ilişkin faktör yükleri, madde toplam korelasyonları, açıklanan toplam varyans oranları ve güvenilirlik katsayısı Tablo 10'da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 10: KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Öğrenci Memnuniyet Ölçeği Maddeleri, Faktör Yükleri ve Toplam Korelasyonları

	Öğrenci Memnuniyeti	Madde Toplam r'si
12-Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılımım dini bilgilerimi artırır.	0,881	0,777
13-Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılımım dini pratiklerimi olumlu etkiler.	0,876	0,767
17-Din ve değerler eğitimi faaliyetleri, öğrenciler arasında dayanışma ve iletişimi olumlu etkiler.	0,855	0,731

10-Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinde kullanılan yöntem ve teknikler etkilidir.	0,849	0,721
18-Din ve değerler eğitimi faaliyetleri, dini, toplumsal ve kültürel değerlerin yayılmasına katkı sağlar.	0,846	0,716
9-Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin sunumu ve organizasyonu eğitmenler tarafından, profesyonelce yapılır.	0,842	0,709
16-Din ve değerler eğitimi faaliyetleri yaşamın anlamını keşfetmeme katkı sağlar.	0,839	0,704
8-Din ve değerler eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitmenlerin iletişim yöntemlerini etkili bulurum.	0,834	0,695
14-Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin aile ilişkilerine olumlu etkisi olur.	0,822	0,675
20-Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılmak, beni daha bilinçli bir birey yapar.	0,821	0,675
15-Din ve değerler eğitimi faaliyetleri, toplumsal sorumluluk bilincimi artırır.	0,794	0,630
7-Din ve değerler eğitimlerinde sunulan dini bilgilere güvenirim.	0,771	0,594
4-Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin içeriği, benim için anlamlıdır.	0,756	0,572
6-Din ve değerler eğitimleri sırasında katılımcılardan geri bildirim alınır.	0,737	0,543
5-Din ve değerler eğitimlerinde farklı görüş ve yaklaşımlara yer verilir.	0,734	0,539
19-Arkadaş çevremi din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılmaları için teşvik ederim.	0,730	0,532
3-Din ve değerler eğitimi derslerinin içeriği güncel ve çağdaş meseleleri kapsar.	0,721	0,520
11-Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin düzenlendiği mekanların fiziksel koşullarını uygundur.	0,718	0,515
2-Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin içeriği inanç ve değerlerim ile uyumludur.	0,708	0,502
1-Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ilgiyle katılırim	0,606	0,367
Açıklanan Toplam Varyans Pilot Uygulama	62,408	
Açıklanan Toplam Varyans Esas Uygulama	51,133	

Ölçeğin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Öğrenci Memnuniyet Ölçeğinin bütünü için Cronbach's Alpha değeri esas uygulamada ,947; pilot uygulamada ise ,967 olarak bulunmuştur. Pilot uygulamada din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sağlayan 152, esas uygulamada ise 178 öğrenci verileri analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Güvenirlik (Cronbach Alpha) Analizi

	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Pilot Uygulama	,967	,968	20
Esas Uygulama	,947	,949	20

3.3.3. Dini Tutum Ölçeği

Dini tutum, bireyin dine ilişkin inanç, duygu ve davranışları ile Tanrı algısına yönelik yaklaşımını ifade eder. Ok (2011) tarafından geliştirilen bu ölçek, sosyal psikolojinin temel konularından biri olan tutum kuramı temel alınarak, İslami kültürel bağlamda geliştirilmiştir (Ok, 2011, s. 546).

Ölçek; bilişsel, duygusal, davranışsal ve ilişkisel olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam sekiz maddeden oluşmaktadır. Her alt boyuta ilişkin ikişer madde yer almaktadır. 5'li Likert tipinde düzenlenen bu ölçek, "1=Tamamen katılmıyorum" ile "5=Tamamen katılıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte düz kodlanan maddeler 3, 4, 5, 6, 7 ve 8; ters kodlanan maddeler ise 1 ve 2'dir.

Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin iç tutarlılığını belirleyen Cronbach's Alpha katsayısı ,781 olarak bulunmuştur. Maddelere ait madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, bu değerlerin ,255 ile ,634 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlar, ölçeğin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri arasında en yüksek ilişki "inandığım dinin gereklerini yerine getirmeye çalışırım" maddesine ait olup, ,634 düzeyindedir. Ayrıca,

ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılması durumunda genel güvenilirlik katsayısında önemli bir artış gözlenmemiştir. Dolayısıyla tüm maddelerin ölçeğe katkı sağladığı ifade edilebilir.

Ölçeğin madde istatistikleri ve iç tutarlılık değerleri, bu çalışmada geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir (bkz. Ok, 2011).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı Malatya il merkezindeki KYK yurtlarında kalan üniversite öğrencilerinden toplanmıştır. Bu süreçte ölçeğin sahada uygulanabilmesi için etik kurul onayı ile birlikte Malatya Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak veri toplama süreci yürütülmüştür.

Veri toplama süreci iki kademeli olarak yürütülmüştür. İlk aşamada, geliştirilen ölçme aracının ön testini gerçekleştirmek amacıyla din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılan 152 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Bu ilk uygulama, ölçeğin yapısal uyumunu test etmek ve gerekli düzenlemeleri yapmak açısından önemli bir zemin oluşturmıştır. Ardından, ikinci aşamaya geçilerek esas uygulama yapılmış ve bu süreçte toplam 585 öğrenciye anket uygulanmıştır. Ancak, bu verilerden 40 tanesi eksik, tutarsız veya analiz için uygun olmayan yanıtlar içerdiği gerekçesiyle elenmiş; dolayısıyla analizler 545 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. 545 öğrencinin tamamına “Dini Tutum Ölçeği” uygulanırken, “KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Öğrenci Memnuniyet Ölçeği” faaliyetlere katılım sağlayan 178 kişiye uygulanmıştır.

Veri toplama yöntemine bakıldığında hem çevrimiçi hem de yüz yüze yöntemlerden faydalanılmıştır. Katılımcıların bir kısmına yurt ortamlarında doğrudan yüz yüze görüşme yöntemiyle anket uygulanmış; diğer bir kısmına ise aynı anket formu Google Forms aracılığıyla iletilmiş ve gönüllü katılımları sağlanmıştır. Bu şekilde hem fiziksel hem dijital erişim yolları kullanılarak örnekleme çeşitliliği sağlanmış ve verinin temsiliyet gücü artırılmıştır. Anket uygulaması öncesinde

katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, verilerin gizliliği konusunda bilgilendirme yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak onayları alınmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 26.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) aşağıda sunulmuştur:

Tablo 12: KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Memnuniyet Ölçeği ve Dini Tutum Ölçeği’ne Ait Normallik Testi Sonuçları

	X	Ss	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Kolmogorov- Smirnov	Shapiro- Wilk
Din ve Değerler Eğitimi Memnuniyet	4,37	0,535	-0,902	0,821	,122 (p<.001)	,918 (p<.001)
Dini Tutum	4,64	0,380	-1,295	1,479	,175 (p<.001)	,847 (p<.001)

Tablo 12’de görüldüğü üzere her iki ölçekten elde edilen puanlar normal dağılıma işaret etmektedir. Özellikle çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında yer alması, parametrik testlerin uygulanabilirliğini desteklemektedir (Tabachnick & Fidell, 2013, s. 86-89).

Bununla birlikte, Üzeyir Ok (2011) tarafından geliştirilen “Dini Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilen veriler, öğrencilerin dini tutum düzeylerinin analiz edilmesinde ve değişkenlere göre karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Bu çalışmada analizlerde ölçeğin alt boyutlarından ziyade toplam puan düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmanın amacı ve verilerin niteliği göz önünde bulundurularak, verilerin analizinde parametrik istatistiksel teknikler tercih edilmiştir. İki gruptan oluşan bağımsız örneklemelerin ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2024, s. 39). Bu test, iki grup arasında gözlemlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık olup olmadığını ortaya koymak için kullanılmaktadır (Türk, 2016, s. 299; Nartgün, 2008, s. 247; Cebeci, 2002, s. 143).

Çalışmada yer alan bazı değişkenlerin üç veya daha fazla gruptan oluşması nedeniyle, bu grupların aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. ANOVA, birden fazla grup arasında karşılaştırma yaparken güvenilir sonuçlar sunan bir yöntem olup, farklı grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test eder (Nartgün, 2008, s. 249). ANOVA sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edildiğinde, hangi gruplar arasında bu farkın bulunduğunu belirlemek için LSD (Least Significant Difference) çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Ayrıca, bağımlı değişken olan dini tutum puanlarının, bağımsız değişken olarak kabul edilen din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet puanları ile ne ölçüde yordanabildiğini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2024, s. 93).

Yürütülen analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda p değerinin .05'ten küçük olması, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğunu; .05'ten büyük olması ise anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir. Örneğin, $p=.001$ değeri anlamlı bir farklılığa işaret ederken, $p=.054$ değeri anlamlı kabul edilmemektedir (Coşkun ve Uğur, 2016, s. 314; Cebeci, 2002, s. 141).

Araştırmada ayrıca, ölçekler arası ilişkilerin belirlenmesine yönelik olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönünü ve gücünü ortaya koymak amacıyla uygulanmıştır.

Araştırmada yer alan ölçeklerin her bir maddesi 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği ile puanlanmıştır. Katılımcılardan, “1 = Hiç katılmıyorum” ile “5 = Tamamen katılıyorum” arasında değişen ifadeler doğrultusunda yanıt vermeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Öğrenci Memnuniyet Ölçeği” yalnızca olumlu maddelerden oluştuğundan ters kodlama gerektirmemiştir. Buna karşılık, Üzeyir Ok (2011) tarafından geliştirilen

“Dini Tutum Ölçeği” nde ters kodlanan maddeler de yer almakta ve bu maddeler analiz öncesinde uygun şekilde yeniden puanlanmaktadır. Elde edilen ortalama puanların yorumlanmasında 1.00–1.80 arası “Çok Düşük”, 1.81–2.60 arası “Düşük”, 2.61–3.40 arası “Orta”, 3.41–4.20 arası “Yüksek” ve 4.21–5.00 arası “Çok Yüksek” düzey olarak değeriendirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi sürecinde uygulanan istatistiksel yöntemlerin doğruluğunu teyit etmek ve analizlerin bilimsel güvenilirliğini artırmak amacıyla dışarıdan alan uzmanlarının görüş ve denetiminden yararlanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemleri çerçevesinde toplanan veriler istatistiksel analizlerle değerlendirilmiş ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle betimsel bulgular devamında ise bağımsız değişkenlere göre grup karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmanın temel amacını destekleyecek şekilde tablolar ve açıklamalarla sistematik biçimde ortaya konmuştur.

4.1. Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım ve Ön Bilgiye İlişkin Betimsel Bulgular

4.1.1. Üniversite Öncesi Din ve Değerler Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan üniversite öğrencilerinin, üniversiteye başlamadan önce okul dışı ortamlarda din ve değerler eğitimi alıp almadıklarına ilişkin dağılımları Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13: Üniversite Öğrenimine Başlamadan Önce Okul Dışında Din ve Değerler Eğitimi Alma Durumlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Din ve Değerler Eğitimi Alma Durumu	f	%
Evet	345	63,3
Hayır	200	36,7
Toplam	545	100,0
Din ve Değerler Eğitimi Alma Şekli		
Aile	226	41,5
Kur'an Kursu	241	44,2
Cami	196	36,0
Dernek/Vakıf	32	5,9
Dini Cemaat ve Gruplar	32	5,9
Dini Kitap/Dergi, Video, Online İçerik	92	16,9

Elde edilen verilere göre, katılımcıların 345'i (%63,3) üniversite öncesinde okul dışı din ve değerler eğitimi aldığını belirtirken, 200'ü (%36,7) bu tür bir eğitime katılmadığını ifade etmiştir. Din ve değerler eğitimi aldığını belirten öğrencilerin eğitim alma kaynaklarına bakıldığında; %44,2'si (241 kişi) Kur'an kursunu, %41,5'i (226 kişi) aileyi, %36,0'ı (196 kişi) camiyi, %16,9'u (92 kişi) dini içerikli kitap, dergi veya dijital materyalleri, %5,9'u (32 kişi) dernek veya vakıf faaliyetlerini ve yine %5,9'u dini cemaat veya grupları ifade etmiştir. Katılımcıların çoğunun birden fazla kaynaktan din ve değerler eğitimi almış olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, bu oranlar söz konusu kaynakların genel eğilim hakkında fikir verdiğini göstermektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin önemli bir bölümünün üniversite öncesinde farklı kurumsal ve bireysel kaynaklardan dinî içerikli bilgiler edindiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin üniversite yıllarındaki din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik ilgilerini şekillendiren temel dinî referans noktalarının çocukluk ve ergenlik döneminde oluştuğuna işaret etmektedir.

4.1.2. Gençlik ve Spor Bakanlığı Yurtlarında Düzenlenen Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Durumu

Elde edilen verilere göre, toplam 545 (%100) katılımcı içerisinde katılımcıların 367'si (%67,3) katılmadığını belirtirken, 178'i (%32,7) söz konusu faaliyetlere katıldığını ifade etmiştir. Bu sonuç, çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin yurtlarda düzenlenen din ve değerler eğitimi faaliyetlerine herhangi bir katılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Katılım oranının sınırlı düzeyde kalmasının arkasında çeşitli bireysel, çevresel ya da yapısal nedenlerin bulunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden, Gençlik ve Spor Bakanlığı yurtlarında düzenlenen din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılmayan 367 kişiye (%67,3) söz konusu faaliyetlere katılmama nedenleri sorulmuş ve bu verilere ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14: KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılmama Nedenlerine İlişkin Betimsel Bulgular

Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılmama Nedeni	f	%
Bilgi Eksikliği	123	22,6
İlgi Duymama	40	7,3
Zaman Yokluğu	172	31,6
Gereksiz Bulma	21	3,9
Başka Önceliklerin Var Olması	34	6,2
İçerikler Hakkında Endişe Duyulması	28	5,1
Eğitmenler Hakkında Ön Yargıların Bulunması	31	5,7
Toplam (Katılmayanlar İçinde)	367	100,0
Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinin Formatı Hakkında Tercih		
Çevrimiçi Tercih Ederim	35	9,5
Yüz Yüze Tercih Ederim	129	35,1
Grup Çalışması Şeklinde Tercih Ederim	48	13,1
Formatla Alakalı Bir Tercihim Yok	155	42,2
Toplam (Katılmayanlar İçinde)	367	100,0
Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinin Katılımcının Zaman Tercihine Göre Belirlenmesi Durumunda Katılım Durumu		
Evet, etkilerdi	143	39,0
Hayır, etkilemezdi	51	13,9
Belirli Zamanlarda Uygun Olabilirdi	84	22,9
Bilmiyorum/Fikrim Yok	89	24,3
Toplam (Katılmayanlar İçinde)	367	100,0

Katılımcıların faaliyetlere neden katılmadıklarına dair verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en yaygın gerekçenin zaman yetersizliği olduğu görülmektedir. 172 öğrenci (%31,6) “zaman yokluğu” nedeniyle bu etkinliklere katılamadığını ifade etmiştir. Bu durum, üniversite öğrencilerinin yoğun akademik programları, sınav süreçleri, sosyal sorumluluklar ve bireysel zaman yönetimiyle ilgili yaşadıkları zorlukların faaliyetlere katılımı doğrudan etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Katılımcıların 123’ü (%22,6) ise faaliyetlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını, yani “bilgi eksikliği” nedeniyle katılamadığını belirtmiştir. Bu bulgu, faaliyetlerin öğrencilere ulaşmasında bilgilendirme ve tanıtım süreçlerinin yetersiz kalabildiğini göstermektedir. Yurtlarda düzenlenen din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin duyurulması, yurt yönetimi ve manevi danışmanlar tarafından sistemli

şekilde gerçekleştirilmediğinde öğrencilerin bu tür programlardan haberdar olamaması olasıdır.

“Başka önceliklerim var” diyen 34 öğrenci (%6,2), faaliyetlerin gündemlerinde geri planda kaldığını belirtmiştir. Bununla birlikte, 40 öğrenci (%7,3) “ilgi duymadığını”, 21 öğrenci (%3,9) “gereksiz bulduğunu”, 28 öğrenci (%5,1) “içerikler hakkında endişe duyduğunu”, 31 öğrenci (%5,7) ise “eğitmenler hakkında önyargılar” taşıdığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar, bazı öğrencilerin bu faaliyetlere ilişkin bireysel tutum ve algılarının katılım kararını etkileyen belirleyici faktörler olduğunu göstermektedir.

Ayrıca öğrencilere, faaliyetlerin hangi formatta sunulmasının katılım kararlarını etkileyebileceği de sorulmuştur. Katılımcıların 129’u (%35,1) yüz yüze eğitim formatını tercih edeceğini, 48’i (%13,1) grup çalışması şeklinde yapılmasını istediğini, 35’i (%9,5) çevrim içi ortamda olmasını tercih edeceğini belirtmiştir. 155 öğrenci (%42,2) ise bu konuda belirgin bir tercihte bulunmamıştır. Bu dağılım, faaliyetlerin içerik kadar sunum yönteminin de öğrencilerin ilgisini çekmede önemli olabileceğine işaret etmektedir.

Ayrıca, din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin öğrencilerin zaman tercihlerine göre planlanması durumunda katılım gösterip göstermeyeceklerine dair bir soru yöneltilmiştir. 143 öğrenci (%39,0) bu durumun katılımı olumlu etkileyeceğini belirtirken, 51 öğrenci (%13,9) zaman ayarlamasının katılım kararını etkilemeyeceğini ifade etmiştir. 84 öğrenci (%22,9) belirli zamanlarda uygun olabileceğini söylerken, 89 öğrenci (%24,3) bu konuda fikri olmadığını belirtmiştir.

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılımın önünde yapısal (zaman, bilgi eksikliği), bireysel (ilgi eksikliği, başka öncelikler) ve psikolojik (eğitmenlere veya içeriklere yönelik önyargılar) çeşitli engellerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle faaliyetlerin öğrencilerin gündelik yaşam temposuna uygun zamanlamalarla, nitelikli içeriklerle ve daha etkili tanıtım stratejileriyle planlanması, katılım oranını artırma açısından önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında yer alan üniversite öğrencilerine, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı KYK yurtlarında düzenlenen din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılan 178 kişiye (%32,7) katılım alanları, katılım sayısı ve faaliyetlerden haberdar olma şekilleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur:

Tablo 15: KYK Yurtlarında Düzenlenen Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Durumlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Alanları		
Temel İslam Bilimleri Dersleri	71	13,0
Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kısa Sureler	89	16,3
İslam Tarihi ve Sanatları Dersleri	42	7,7
Sosyal Yaşam ve Dini Pratikler Dersleri	57	10,5
Özel Gün ve Geceler Programları	111	20,4
Sabah Namazı Programları ve Diğer Etkinlikler	80	14,7
Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Sayısı		
1 defa	17	9,6
2-4 defa	53	29,8
5-8 defa	39	21,9
10 ve üzeri	69	38,8
Toplam (Katılanlar İçinde)	178	100,0
Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinden Haberdar Olma Şekli		
Sosyal Medya	10	5,6
Yurtlarda Asılan Afişlerden	22	12,4
Yurt Arkadaşlarından	29	16,3
Yurt Personeli Tanıtım Toplantılarından	4	2,2
Manevi Danışman/Değerler Eğitmeninin Yönlendirmesi	113	63,5
Toplam (Katılanlar İçinde)	178	100,0

Katılım sağlayan öğrencilerin faaliyet alanlarına ilişkin tercihleri incelendiğinde, en çok ilgi gören etkinliğin 111 öğrenci (%20,4) ile “özel gün ve geceler programları” olduğu görülmektedir. Bunu 89 öğrenciyle (%16,3) “Kur'an-ı Kerim okuma ve kısa sureler”, 80 öğrenciyle (%14,7) “sabah namazı programları ve diğer etkinlikler”, 71 öğrenciyle (%13,0) “temel İslam bilimleri dersleri”, 57 öğrenciyle (%10,5) “sosyal yaşam ve dini pratikler dersleri” ve 42 öğrenciyle (%7,7) “İslam tarihi ve sanatları dersleri” takip etmektedir. Bu dağılım, öğrencilerin daha çok ritüel temelli, toplu ve sosyal içerikli etkinliklere yöneldiğini göstermektedir.

Katılımcıların faaliyetlere katılım sıklıklarına bakıldığında, 69 kişi (%38,8) 10 ve üzeri kez katıldığını, 53 kişi (%29,8) 2–4 defa, 39 kişi (%21,9) 5–8 defa, yalnızca 17 kişi (%9,6) ise sadece 1 defa katıldığını beyan etmiştir. Bu veriler, katılım sağlayan öğrencilerin önemli bir kısmının düzenli şekilde bu faaliyetlere dâhil olduğunu göstermesi açısından anlamlıdır. Düzenli katılımın, faaliyetlerin öğrencilerde karşılık bulduğunu ve etkinliklerin sürdürülebilirliğini desteklediğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin faaliyetlerden haberdar olma kaynakları incelendiğinde ise en yaygın bilgi kaynağının, 113 öğrenciyle (%63,5) manevi danışman veya değerler eğitmeninin yönlendirmesi olduğu görülmektedir. Bunu 29 öğrenciyle (%16,3) yurt arkadaşları, 22 öğrenciyle (%12,4) yurtlarda asılan afişler, 10 öğrenciyle (%5,6) sosyal medya ve 4 öğrenciyle (%2,2) yurt personeli tarafından yapılan tanıtım toplantıları izlemektedir. Bu sonuç, öğrencilerin büyük oranda doğrudan iletişim ve yüz yüze etkileşim yoluyla bilgilendirildiğini, dolayısıyla manevi danışmanlar ve değerler eğitmenlerinin bu faaliyetlerin tanıtımında önemli bir rol üstlendiklerini göstermektedir.

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, katılımın sınırlı ancak katılanlar arasında düzenli bir eğilim gösterdiği, öğrencilerin daha çok etkinlik niteliği taşıyan ve sosyal bağ kurabilecekleri faaliyetlere yöneldikleri, bilgi alma konusunda ise kişisel yönlendirmelerin daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. KYK Yurtlarında Kalan Üniversite Öğrencilerinin Dinî Tutumları ve Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinden Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Yönelik Memnuniyet ile Dini Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın ana hipotezini test etmeye yönelik olarak, KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sağlayan öğrencilerin din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeyi ile dini tutum puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu doğrultuda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16: Üniversite Öğrencilerinin Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinden Memnuniyet Düzeyleri ile Dini Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

	N		DDE Memnuniyet	Dini Tutum
DDE Memnuniyet	178	r p	,352 ,000	
Dini Tutum	178	r p		,352 ,000

Tablo 16’da görüldüğü üzere, KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sağlayan 178 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler doğrultusunda yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin bu faaliyetlere ilişkin memnuniyet düzeyleri ile dini tutum puanları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .352$; $p < .01$). Bu bulgu, öğrencilerin din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duydukları memnuniyet ile dini tutum düzeyleri arasında bir artış eğilimi bulunduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, bu faaliyetlerden memnuniyet düzeyi arttıkça öğrencilerin dini tutum düzeylerinde de artış gözlemlenebilmektedir. Aynı şekilde, dini tutumu yüksek olan bireylerin bu faaliyetlerden daha fazla memnun kalma ihtimali de söz konusu olabilmektedir.

Bu sonuçtan yola çıkılarak, din ve değerler eğitimi uygulamalarının bireyde sadece bilişsel bir bilgi aktarımı sağlamaktan öte, aynı zamanda dini duyarlılık, inanç yönelimi ve tutum gelişimi açısından da anlamlı katkılar sunabildiği söylenebilir. Zira dini tutum, bireyin dinî olgulara karşı geliştirdiği duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini içermekte olup; bu tutumların olumlu yönde gelişiminde, sunulan eğitimin niteliği kadar bireyde bıraktığı izlenim de belirleyici olmaktadır (Parlak, 2019, s. 8-14; Arslan, 2009, s. 78-79; Hökelekli, 1986, s. 50-51).

Ayrıca elde edilen bu bulgu doğrultusunda, araştırmanın ana hipotezi olan “H1: Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağlı KYK yurtlarında yürütülen din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ilişkin öğrenci memnuniyet düzeyi ile öğrencilerin dini tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezi doğrulanmıştır.

4.2.2. Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Yönelik Memnuniyetin Dini Tutum Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, KYK yurtlarında yürütülen din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sağlayan 178 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinin dini tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet değişkeni bağımsız; dini tutum ise bağımlı değişken olarak ele alınmış ve basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur:

Tablo 17: Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin Dini Tutumları Yordama Düzeyi

	R	R²	F	B	S. Hata	Beta	t	p
Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Yönelik Memnuniyet Düzeyi	,35	,12	24,92	,50	,099	,35	4,99	,000

Analiz sonucuna göre, din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinin, öğrencilerin dini tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0,35$; $R^2=0,12$; $F(1,175)=24,92$; $p<.001$). Diğer bir ifadeyle, memnuniyet düzeyi değişkeni, öğrencilerin dini tutumlarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %12’sini yordamaktadır. Ayrıca regresyon katsayısının pozitif yönde ve anlamlı ($\beta=0,35$; $t=4,99$; $p<.001$) olması, din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duyulan memnuniyet arttıkça öğrencilerin dini tutum puanlarının da yükseldiğini ortaya koymaktadır.

Regresyon katsayısının pozitif yönlü bulunması, din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duyulan memnuniyet düzeyinin artış göstermesiyle birlikte öğrencilerin dini tutum puanlarının da anlamlı biçimde yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, H2 no’lu “Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duyulan memnuniyet düzeyi arttıkça, öğrencilerin dini tutum puanlarında da anlamlı bir artış gözlenmektedir” hipotez istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

4.2.3. Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerinden Memnuniyet Düzeyine İlişkin Bağımsız Değişken Bulguları

Bu bölümde KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sağlayan 178 üniversite öğrencisinin memnuniyet düzeyleri, aşağıdaki bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur:

Tablo 18: Cinsiyet Değişkenine Göre DDE Memnuniyet Puanlarının t-Testi Analizi

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
DDE Memnuniyet	Erkek	71	4,34	,583	-,591	,555
	Kadın	107	4,39	,502		

Tablo 18 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t = -,591$; $p > .05$). Erkek öğrencilerin memnuniyet ortalaması ($X = 4,34$) ile kadın öğrencilerin ortalaması ($X = 4,39$) birbirine oldukça yakın olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin içerik ve sunum biçiminin her iki cinsiyet için de benzer düzeyde kabul gördüğünü göstermektedir.

Sonuç olarak, “H3: Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi, yurttaki kalma süresi, yerleşim yeri, üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumu), din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır.” şeklinde ifade edilen alt hipotez, cinsiyet değişkeni açısından araştırma bulgularıyla doğrulanmamıştır ($p > .05$).

Yaş değişkeni temelinde katılımcıların din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duydukları memnuniyet düzeyleri karşılaştırılmış; anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 19’da sunulmuştur:

Tablo 19: Yaş Değişkenine Göre DDE Memnuniyet Puanlarının ANOVA Testi Analizi

	Yaş Grubu	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
DDE Memnuniyet	18-21	91	4,36	,488	,957	,386	Yok
	22-24	73	4,35	,598			
	25 ve üzeri	14	4,56	,469			

Tablo 19 incelendiğinde, yaş değişkenine göre DDE memnuniyet puanlarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Farklı yaş gruplarının memnuniyet ortalamaları birbirine oldukça yakın düzeydedir. En yüksek memnuniyet ortalamasının 25 yaş ve üzeri grupta ($X = 4,56$), en düşük ortalamanın ise 22-24 yaş grubunda ($X = 4,35$) olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Sonuç olarak, “H3” şeklinde ifade edilen hipotez, yaş değişkeni açısından araştırma verileri doğrultusunda doğrulanmamıştır.

Katılımcıların farklı lise türlerinden mezun olmalarının, din ve değerler eğitimine yönelik memnuniyet düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunup bulunmadığına ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmuştur:

Tablo 20: Mezun Olunan Lise Türüne Göre DDE Memnuniyet Puanlarının Post-Hoc Testi Analizi

	Lise Türü	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
DDE Memnuniyet (Dunnett T3)	1) İmam Hatip	34	4,29	,595	3,962	,021	3 > 1; 3 > 2
	2) Genel Lise	114	4,33	,539			
	3) Meslek Lisesi	30	4,61	,366			

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin DDE memnuniyet puanlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F = 3,962$; $p < .05$). Yapılan Dunnett T3 post-hoc testi sonuçlarına göre, meslek lisesi mezunlarının memnuniyet düzeyleri ($X = 4,61$), imam hatip lisesi ($X = 4,29$) ve genel lise mezunlarına ($X = 4,33$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($3 > 1$; $3 > 2$).

Öte yandan, memnuniyet düzeylerinin lise türüne göre farklılaşması, özellikle meslek lisesi mezunlarının diğer gruplara kıyasla daha yüksek memnuniyet bildirmesi dikkat çekicidir. Bu durum, söz konusu öğrencilerin din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik beklenti düzeyleri, önceki din eğitimi tecrübeleri ya da bu faaliyetlerin kendi dini gelişimlerine katkısına dair algılarındaki farklılıklarla ilişkili olabilir.

Sonuç olarak, “H3” hipotezi, mezun olunan lise türü değişkeni açısından araştırma bulgularıyla doğrulanmıştır.

Din ile değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinin, öğrencilerin öğrenim düzeylerine (ön lisans/lisans) göre değişip değişmediği istatistiksel olarak incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur:

Tablo 21: Öğrenim Düzeyine Göre DDE Memnuniyet t-Testi Analizi

	Öğrenim Düzeyi	N	X	Ss	t	p
DDE Memnuniyet	Ön Lisans	25	4,54	,438	2,013	,051
	Lisans	151	4,34	,544		

Tablo 21 incelendiğinde, DDE memnuniyet puanlarında öğrenim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = .051$). Her ne kadar ön lisans öğrencilerinin memnuniyet puanı ($X = 4,54$) lisans öğrencilerine ($X = 4,34$) kıyasla daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($t = 2,013$).

Elde edilen bu bulgular, öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duydukları memnuniyet düzeylerinin değişmediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, "H3" hipotezi, öğrenim düzeyi değişkeni açısından doğrulanmamıştır.

Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı KYK yurtlarındaki din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri puanlarının, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur:

Tablo 22: Sınıf Düzeyine Göre DDE Memnuniyet ANOVA Testi Analizi

	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
DDE Memnuniyet	1. Sınıf	72	4,31	,499	2,090	,103	Yok
	2. Sınıf	40	4,52	,451			
	3. Sınıf	29	4,23	,639			
	4. Sınıf	37	4,43	,573			

Tablo 22 incelendiğinde, DDE memnuniyet puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F = 2,090$; $p = .103$). Sınıflar arası ortalamalara bakıldığında; 2. sınıf öğrencilerinin memnuniyet puanı ($X = 4,52$) en yüksek değeri gösterirken, 3. sınıf öğrencilerinde bu puan ($X = 4,23$) ile en düşük seviyededir. 1. sınıf öğrencilerinde ortalama memnuniyet puanı ($X = 4,31$), 4. sınıf öğrencilerinde ise ($X = 4,43$) olarak hesaplanmıştır. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerinin, din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, "H3" hipotezi, sınıf düzeyi değişkeni açısından doğrulanmamıştır.

Katılımcı öğrencilerin Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı KYK yurtlarında kalma süresine göre din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. İlgili bulgular Tablo 23'te sunulmuştur:

Tablo 23: Yurtta Kalma Süresine Göre DDE Memnuniyet Puanlarının ANOVA Testi Analizi

	Kalma Süresi	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
DDE Memnuniyet	1) 1 Yıl	51	4,38	,495	2,605	,077	Yok
	2) 2-4 Yıl	108	4,41	,503			
	3) 5 Yıl ve üzeri	19	4,11	,740			

Tablo 23 incelendiğinde, DDE memnuniyet puanlarında yurtta kalma süresine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 2,605$; $p = .077$). Ortalama puanlara bakıldığında, 2–4 yıl boyunca yurtta kalan öğrencilerin memnuniyet puanı ($X = 4,41$), 1 yıl kalanlardan ($X = 4,38$) ve 5 yıl ve üzeri kalanlardan ($X = 4,11$) daha yüksek olmakla birlikte bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Bu sonuçlara göre, yurtta kalma süresi değişkeni DDE memnuniyet düzeyi puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Sonuç olarak, “H3” hipotezi, yurtta kalma süresi değişkeni açısından elde edilen bulgular doğrultusunda doğrulanmamıştır.

Katılımcı öğrencilerin hayatlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri (kırsal (köy, kasaba/belde, ilçe) /kentsel (şehir, büyükşehir)) değişkenine göre Din ve Değerler Eğitimi memnuniyet puanlarındaki farklılıklar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 24’te sunulmuştur:

Tablo 24: Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre DDE Memnuniyet Puanlarının t-Testi Analizi

	Yerleşim Yeri	N	X	Ss	t	p
DDE Memnuniyet	Kırsal	91	4,38	,528	,328	,743
	Kentsel	87	4,36	,545		

Tablo 24 incelendiğinde, DDE memnuniyet puanlarında yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t = ,328$; $p =$

.743). Kırsal çevrede yetişen öğrencilerin memnuniyet ortalaması ($X = 4,38$), kentsel çevrede yetişen öğrencilerin ortalamasına ($X = 4,36$) oldukça yakın düzeydedir.

Sonuç olarak, “H3” şeklinde ifade edilen hipotezin yerleşim yeri değişkeni açısından doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin üniversite öğreniminden önce okul dışı din ve değerler eğitimi alıp almadıklarına göre Din ve Değerler Eğitimi memnuniyet puanlarındaki farklılıklar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 25’te sunulmuştur:

Tablo 25: Üniversite Öncesi Din ve Değerler Eğitimi Alma Durumuna Göre DDE Memnuniyet Puanlarının t-Testi Analizi

	Üniversite Öncesi DDE Eğitimi Alma Durumu	N	X	Ss	t	p
DDE Memnuniyet	Evet	133	4,35	,548	-,795	,429
	Hayır	45	4,42	,496		

Tablo 25 incelendiğinde, üniversite öncesi dönemde okul dışı din ve değerler eğitimi alma durumuna göre memnuniyet puanlarında farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Memnuniyet puanlarına bakıldığında, üniversite öncesinde din ve değerler eğitimi aldığını belirten öğrencilerin ortalaması ($X = 4,35$), bu eğitimi almadığını ifade eden öğrencilerin ortalamasından ($X = 4,42$) düşük olmakla birlikte, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t = -,795$; $p = .429$). Bu bulgu, memnuniyet düzeylerinin üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, “H3” şeklinde ifade edilen hipotez üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumu değişkeni açısından doğrulanmamıştır.

Katılımcı öğrencilerin din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sıklıklarının, bu faaliyetlere yönelik memnuniyet puanlarını anlamlı düzeyde etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur:

Tablo 26: Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Sayısına Göre DDE Memnuniyet Puanlarının ANOVA Testi Analizi

	Katılım Sayısı	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
DDE Memnuniyet	1)1 defa	17	4,04	,678	3,939	,009	4> 1; 4> 2; 3> 1
	2)2–4 defa	53	4,29	,521			
	3)5–8 defa	39	4,41	,521			
	4)10 ve üzeri	69	4,49	,479			

Tablo 26 incelendiğinde, öğrencilerin din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sıklığına göre memnuniyet düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F = 3,939$; $p < .05$). Yapılan post-hoc LSD testi sonuçlarına göre, faaliyetlere “10 ve üzeri” defa katılan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ($X = 4,49$), yalnızca “1 defa” katılan ($X = 4,04$) ve “2–4 defa” katılan ($X = 4,29$) öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($4 > 1$; $4 > 2$). Ayrıca “5–8 defa” katılan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ($X = 4,41$), yalnızca “1 defa” katılanlara göre daha yüksek olup bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ($3 > 1$). Bu bulgu, katılım sıklığı arttıkça faaliyetlere yönelik memnuniyet düzeyinde artış olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, din ve değerler eğitimi faaliyetlerine düzenli olarak katılan öğrencilerin, bu faaliyetlerden daha yüksek düzeyde memnun kaldıklarını ortaya koymaktadır. Düzenli katılım, öğrenciye yalnızca daha fazla içerikle karşılaşma fırsatı sunmakla kalmamakta, aynı zamanda faaliyetlerin bireysel anlam ve fayda açısından daha güçlü içselleştirilmesini de mümkün kılmaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinin tekrara dayalı olarak pekiştirilmesiyle açıklanabilir. Zira öğrenme süreci yalnızca bilişsel bir aktarımı değil; aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal değişimi de içerir. Bu anlamda öğrenme, bireyin yaşantıları yoluyla izli davranış kazanmasıdır ve öğrenmenin kalıcılığı, etkilerin tekrarı ve devamlılığıyla doğrudan ilişkilidir (Cebeci, 2010, s. 306–309).

Sonuç olarak, yapılan analizler ışığında elde edilen bulgular, “H4: Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sıklığı, öğrencilerin bu faaliyetlere yönelik memnuniyet düzeylerini anlamlı biçimde etkilemektedir.” şeklinde ifade edilen

hipotezlerin araştırma verileriyle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde desteklendiğini ortaya koymaktadır. Bu destek, özellikle katılım sıklığının öğrencilerin memnuniyet düzeyleri üzerinde doğrudan etkili bir değişken olduğunu göstermekte ve bu yönüyle faaliyetlerin devamlılığının önemine dikkat çekmektedir.

4.2.4. KYK Yurtlarında Kalan Üniversite Öğrencilerinin Dini Tutum Düzeyine İlişkin Bağımsız Değişken Bulguları

Bu bölümde KYK yurtlarında kalan ve araştırmaya katılan 545 üniversite öğrencisinin dini tutum düzeyleri aşağıdaki bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dini tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur:

Tablo 27: Cinsiyet Değişkenine Göre Dini Tutum Puanlarının t-Testi Analizi

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Dini Tutum	Erkek	222	4,34	,533	-3,580	,000
	Kadın	323	4,50	,470		

Tablo 27 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre dinî tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t = -3,580$; $p < .01$). Buna göre, kadın öğrencilerin ($X = 4,50$) erkek öğrencilere ($X = 4,34$) kıyasla daha yüksek dinî tutum puanı sergilediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, literatürde yer alan kadın bireylerin daha yüksek düzeyde dini duyarlılığa sahip olduklarına dair sonuçlarla da örtüşmektedir (Yapıcı, 2012, s. 20-21).

Kadınların dini tutumlarının erkeklerle göre daha yüksek olmasında; onların sosyal hayatta daha fazla risk algılamaları, manevi güvenlik arayışına yönelmeleri, suçluluk ve pişmanlık gibi duyguları daha yoğun yaşamaları ve itaat gibi değerlere daha yatkın yetiştirilmeleri etkili olabilir. Ataerkil toplum yapısında kız çocuklarına yüklenen sorumluluk duygusu ile kadınların dini yapılarla daha güçlü bağlar kurmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Bahadır, 2010, s. 98-99).

Sonuç olarak, “H5: Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi, yurtda kalma süresi, yerleşim yeri, üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumu), dini tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır.” şeklinde ifade edilen alt hipotez, cinsiyet değişkeni açısından araştırma bulgularıyla doğrulanmıştır.

Yaş değişkeni temelinde katılımcıların dini tutum puanları karşılaştırılmış; anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 28’de sunulmuştur:

Tablo 28: Yaş Değişkenine Göre Dini Tutum Puanlarının ANOVA Testi Analizi

	Yaş Grubu	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Dini Tutum	18-21	343	4,41	,500	,805	,448	Yok
	22-24	182	4,46	,505			
	25 ve üzeri	20	4,51	,516			

Tablo 28 incelendiğinde, yaş değişkenine göre dini tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Dini tutum açısından en yüksek ortalama 25 yaş ve üzeri grupta ($X = 4,51$), en düşük ise 18-21 yaş grubunda ($X = 4,41$) bulunmuştur. Ancak bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun benzer yaş aralığında yer alması nedeniyle dinî tutumlar ve memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamasıyla açıklanabilir. Arnett’e (2000, s. 469-470) göre genç yetişkinlik dönemi, bireylerin aşk, meslek ve worldviews (dünya görüşleri) gibi temel yaşam alanlarında farklı yönelimleri keşfettikleri bir gelişim evresidir. Bu kavram, bireyin yalnızca entelektüel yapısını değil, aynı zamanda dinî inanç ve ahlaki değerlerle ilişkili tutumlarını da içerecek şekilde geniş bir anlam taşımaktadır. Dolayısıyla bu yaş döneminde yer alan bireylerin benzer gelişimsel görevlerle karşı karşıya olmaları, onların dinî tutumları ve din ve değerler eğitime yönelik algılarında anlamlı farkların oluşmamasına zemin hazırlamış olabilir.

Sonuç olarak, “H5” şeklinde ifade edilen hipotez, yaş değişkeni açısından araştırma verileri doğrultusunda doğrulanmamıştır.

Katılımcıların farklı lise türlerinden mezun olmalarının, dinî tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunup bulunmadığına ilişkin bulgular Tablo 29’da sunulmuştur:

Tablo 29: Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dini Tutum Puanlarının ANOVA Testi Analizi

	Lise Türü	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Dini Tutum (LSD)	1) İmam Hatip	102	4,59	,442	6,240	,002	1> 2; 1> 3
	2) Genel Lise	366	4,39	,500			
	3) Meslek Lisesi	77	4,41	,550			

Tablo 29 incelendiğinde, dini tutum açısından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F = 6,240$; $p < .01$). LSD testi sonuçlarına göre imam hatip lisesi mezunlarının dini tutum puanları ($X = 4,59$), genel lise ($X = 4,39$) ve meslek lisesi mezunlarına ($X = 4,41$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir ($1 > 2$; $1 > 3$).

Bu bulgular, müfredatında daha fazla din eğitimi sunan İHL’den mezun olan öğrencilerin hem dinî tutum düzeylerinin hem de DDE faaliyetlerinden aldıkları memnuniyetin daha yüksek olabildiğini göstermektedir. Özellikle imam hatip lisesi öğrencilerinin, aldıkları sistemli din eğitiminin etkisiyle daha olumlu dinî tutumlar geliştirdikleri ifade edilmektedir (Aşlamacı & Eker, 2016, s. 20–21).

Sonuç olarak, “H5” hipotezi, mezun olunan lise türü değişkeni açısından araştırma bulgularıyla doğrulanmıştır.

Dinî tutum puanlarının öğrencilerin öğrenim düzeylerine (ön lisans/lisans) göre değişip değişmediği istatistiksel olarak incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 30’da sunulmuştur:

Tablo 30: Öğrenim Düzeyine Göre Dini Tutum Puanlarının t-Testi Analizi

	Öğrenim Düzeyi	N	X	Ss	t	p
Dini Tutum	Ön Lisans	90	4,46	,489	,617	,538
	Lisans	455	4,42	,505		

Tablo 30 incelendiğinde, dinî tutum puanlarına bakıldığında ön lisans öğrencilerinin ortalama puanı ($X = 4,46$), lisans öğrencilerinin ortalama puanı ise ($X = 4,42$) olarak hesaplanmıştır. Ancak bu fark da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = ,617$; $p = .538$).

Elde edilen bu bulgular, öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre dinî tutumlarının değişmediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, "H5" hipotezi, öğrenim düzeyi değişkeni açısından doğrulanmamıştır.

Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı KYK yurtlarında kalan üniversite öğrencilerinin dini tutum puanlarının, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 31'de sunulmuştur:

Tablo 31: Sınıf Düzeyine Göre Dini Tutum Puanlarının ANOVA Testi Analizi

	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Dini Tutum	1. Sınıf	246	4,45	,497	,297	,827	Yok
	2. Sınıf	117	4,40	,493			
	3. Sınıf	86	4,41	,522			
	4. Sınıf	96	4,44	,514			

Tablo 31 incelendiğinde, dini tutum puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F = ,297$; $p = .827$). Dini tutum ortalamaları 1. sınıf öğrencilerinde ($X = 4,45$), 2. sınıf öğrencilerinde ($X = 4,40$), 3. sınıf öğrencilerinde ($X = 4,41$) ve 4. sınıf öğrencilerinde ($X = 4,44$) olarak belirlenmiştir. Ortalamalar birbirine

oldukça yakın olmakla birlikte bu değişkenin tutumlar üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmamaktadır.

Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerinin, dini tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, "H5" hipotezi, sınıf düzeyi değişkeni açısından doğrulanmamıştır.

Katılımcı öğrencilerin Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı KYK yurtlarında kalma süresine göre dini tutum puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. İlgili bulgular Tablo 32'de sunulmuştur:

Tablo 32: Yurtta Kalma Süresine Göre Dini Tutum Puanlarının ANOVA Testi Analizi

	Kalma Süresi	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Dini Tutum	1) 1 Yıl	180	4,41	,515	1,072	,343	Yok
	2) 2-4 Yıl	319	4,43	,499			
	3) 5 Yıl ve üzeri	46	4,53	,468			

Tablo 32 incelendiğinde, dini tutum puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre, yurtta kalma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F = 1,072$; $p = .343$). 5 yıl ve üzeri kalan öğrencilerin dini tutum ortalaması ($X = 4,53$), diğer gruplara kıyasla daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. 2–4 yıl kalanların ortalaması ($X = 4,43$), 1 yıl kalanların ise ($X = 4,41$) olarak belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre, yurtta kalma süresi değişkeni dini tutum puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Sonuç olarak, “H5” şeklindeki hipotez, yurtta kalma süresi değişkeni açısından elde edilen bulgular doğrultusunda doğrulanmamıştır.

Katılımcı öğrencilerin hayatlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri (kırsal (köy, kasaba/belde, ilçe) /kentsel (şehir, büyükşehir)) değişkenine göre dini tutum puanlarındaki farklılıklar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 33'te sunulmuştur:

Tablo 33: Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Dini Tutum Puanlarının t-Testi Analizi

	Yerleşim Yeri	N	X	Ss	t	p
Dini Tutum	Kırsal	233	4,50	,483	2,827	,005
	Kentsel	312	4,38	,510		

Tablo 33 incelendiğinde, dini tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t = 2,827$; $p < .05$). Kırsal çevrede yaşamış öğrencilerin dini tutum ortalaması ($X = 4,50$), kentsel çevrede yaşamış öğrencilerin ortalamasından ($X = 4,38$) daha yüksektir.

Bu durum, kırsal ve kentsel çevrelerde edinilen sosyal ve dini tecrübelerin farklılığı, öğrencilerin dini tutumlarına olan yaklaşımlarını da etkileyebileceğini göstermektedir. Kırsal çevrelerde geleneksel dini pratiklerin daha görünür olması, bireylerin dini tutumlarının şekillenmesinde etkili olabilirken; kentsel çevrelerdeki çok yönlü kültürel etkileşim, dini değerlere karşı daha bireysel ve sorgulayıcı yaklaşımları beraberinde getirebilmektedir (Hayta, 2016, s. 172; Hökelekli, 2017, s. 98).

Sonuç olarak, “H5” şeklinde ifade edilen hipotezin yerleşim yeri değişkeni açısından doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin üniversite öğreniminden önce okul dışı din ve değerler eğitimi alıp almadıklarına göre dini tutum puanlarındaki farklılıklar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 34'te sunulmuştur:

Tablo 34: Üniversite Öncesi Din ve Değerler Eğitimi Alma Durumuna Göre Dini Tutum Puanlarının t-Testi Analizi

	Üniversite Öncesi DDE Eğitimi Alma Durumu	N	X	Ss	t	p
Dini Tutum	Evet	345	4,48	,492	2,872	,004
	Hayır	200	4,35	,510		

Tablo 34 incelendiğinde, üniversite öncesi dönemde okul dışı din ve değerler eğitimi alma durumuna göre dini tutum puanlarında farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Dini tutum puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t = 2,872$; $p < .05$). Üniversite öncesinde din ve değerler eğitimi alan öğrencilerin dini tutum ortalamaları ($X = 4,48$), bu eğitimi almayan öğrencilere ($X = 4,35$) göre daha yüksek düzeydedir. Bu bulgu, üniversite öncesi dönemde alınan din ve değerler eğitiminin bireylerin dini tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Nitekim, bireyin çocukluk ve ergenlik dönemlerinde kazandığı dinî değerlerin, sonraki yaşamında dinî inanç ve tutumlarının şekillenmesinde belirleyici bir rol oynadığı çeşitli araştırmalarla da ortaya konmuştur. Özellikle okul dışı din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin (örneğin aile, cami, Kur'an kursu) bireyde dini kimliğin oluşumu ve içselleştirilmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Avşaroğlu, 2014, s. 250; Aktaş, 2020, s. 316-320). Bu süreçte kazanılan değer ve bilgiler, bireyin ilerleyen yaşlardaki dini yönelimlerinin temelini oluşturabilmektedir.

Sonuç olarak, “H5” şeklinde ifade edilen hipotez, üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumu değişkeni açısından doğrulanmıştır.

Katılımcı öğrencilerin, KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım durumlarına göre dini tutum puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 35’te sunulmuştur:

Tablo 35: Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetlerine Katılım Durumuna Göre Dini Tutum Puanlarının t-Testi Analizi

Katılım Durumu	N	X	Ss	t	p
Evet	178	4,64	,380	7,001	,000
Hayır	367	4,34	,523	7,800	,000

Tablo 35 incelendiğinde, din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılan öğrencilerin dini tutum puanları ile katılmayan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t = 7,001$; $p < .001$). Katılımcıların dini tutum puan ortalamaları karşılaştırıldığında, faaliyetlere katılan öğrencilerin ortalaması ($X = 4,64$), katılmayan öğrencilere göre ($X = 4,34$) belirgin şekilde daha yüksektir. Bu bulgu, din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılımın, öğrencilerin dini tutumlarının şekillenmesinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Bu doğrultuda, Doğan'a (2007, s. 52–56) göre dini tutumların oluşumunda bireyin aldığı din eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle sistematik, düzenli ve anlam merkezli bir din eğitimi süreci, bireyin dini inançlarını ve değerlerini şekillendirmede belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Bu süreç, yalnızca teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda duygu ve davranış düzeyinde de gelişim sağlaması bakımından dikkat çekicidir.

Sonuç olarak, “H6: Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılan öğrencilerin dini tutum puanları ile katılmayan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.” şeklinde ifade edilen hipotez, araştırma bulgularıyla doğrulanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde değerlendirilmiştir. Doğrulan ve doğrulanamayan hipotezler ışığında elde edilen veriler, alanyazınla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

“H1: Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı KYK yurtlarında yürütülen din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ilişkin öğrenci memnuniyet düzeyi ile öğrencilerin dini tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.”

Araştırmada gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi, üniversite öğrencilerinin din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duyduğu memnuniyet ile dini tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur ($r = .352$; $p < .01$). Bu ilişki, söz konusu iki değişkenin birlikte artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Yani, bu veriye göre hem daha yüksek memnuniyet düzeyine sahip öğrencilerde daha güçlü dini tutumlar gözlemlenebilmekte hem de dini tutumu yüksek olan bireylerin bu faaliyetlerden daha fazla memnuniyet duyma ihtimali söz konusu olabilmektedir.

Bu bulgu, çeşitli nicel ve nitel araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin Yakut (2021), ilahiyat fakültesi öğrencileri arasında yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin en güçlü belirleyicilerinden birinin dini içerikli faaliyetlerin niteliği olduğunu ifade etmiştir (s. 26). Kendini çok dindar olarak tanımlayan öğrencilerin üniversite memnuniyet düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu tespit etmiştir (s. 36). Araştırmada memnuniyetin sadece fiziksel koşullarla değil, verilen eğitimin anlam düzeyiyle de yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır (s. 40)

Benzer şekilde, Akan (2021) tarafından yürütülen yarı deneysel araştırmada, değerler eğitimi alan üniversite öğrencilerinde ahlaki olgunluk düzeyinde ve dini yönelimlerde anlamlı düzeyde artış gözlemlenmiştir (s. 44-45). Bu çalışma, din ve

değerler eğitiminin bireyin tutum, inanç ve davranış biçimini etkileyebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, Gökmen ve Altaş'ın (2022) çalışmasında, lise öğrencilerinin DKAB dersine yönelik olumlu tutumları ile dini tutum düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır, bu da eğitime dair memnuniyetin tutumlarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (s. 18). Aynı doğrultuda, Aşlamacı (2017) tarafından yapılan araştırmada da İHL öğrencilerinin meslek derslerine ve bu dersleri veren öğretmenlere yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencinin eğitim ortamındaki algısının ve eğitimcilerle yönelik tutumlarının, genel dini tutumlarını da olumlu yönde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (s. 216).

Konuya uluslararası bağlamda yaklaşıldığında, Arold, Woessmann ve Zierow (2022) tarafından Almanya'da yapılan ampirik bir çalışma dikkat çekicidir. Bu çalışmada, zorunlu din derslerinin eyalet bazlı olarak kaldırılmasının ardından bireylerin dini yönelimlerinde ve ibadet alışkanlıklarında anlamlı düşüşler yaşandığı tespit edilmiştir. Din eğitiminin sistematik olarak sunulmamasının uzun vadede dini tutumları zayıflattığı ifade edilmiştir (s. 18-19).

Edinilen din ve değerler eğitiminin ve buna bağlı gelişen dini tutumların yalnızca bilişsel bir yönelimle sınırlı kalmadığı; bireyin psikolojik ve duyuşsal dünyasıyla da yakından ilişkili olduğu, çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Turan ve İyibilgin'in (2018) çalışmasında, bireylerin dindarlık düzeyi ile Kur'an'a yönelik tutumları arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir (s. 417). İmamoğlu'nun (2011) araştırmasında ise dini inanç ile umutsuzluk arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuş; inanç düzeyi arttıkça umutsuzluk düzeyinin azaldığı belirlenmiştir (s. 240). Sarıçam ve Güven (2012), dini tutum ile özgüven arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyarken (s. 578), Aydın (2017) ise dini tutum ile hayatta anlam arayışı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir (s. 98). Bu bulgular, din ve değerler eğitiminin bireyin anlam üretme kapasitesi, içsel dengeyi sürdürme gücü ve özgüven gelişimi gibi psikolojik yönlerle de etkileşim içinde olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, çalışmamızda elde edilen bulgular, literatürde yer alan hem ulusal hem de uluslararası araştırmalarla tutarlı bir görünüm sergilemektedir. Bu durum, din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duyulan memnuniyet ile dini tutumlar arasında

karşılıklı bir etkileşim alanı bulunduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin eğitim sürecine yönelik algısı güçlendikçe dini tutumlarının da bu süreçten etkilenebileceği; aynı şekilde, güçlü bir dini tutuma sahip öğrencilerin sunulan eğitimi daha anlamlı ve tatmin edici bulabileceği öngörülebilmektedir. Bu çalışma, önceki araştırmalarla uyumlu şekilde memnuniyet ile dini tutum arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymakla birlikte, bu ilişkiyi doğrudan KYK yurtları bağlamında nicel olarak ölçen ilk çalışmalardan biri olması açısından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır.

“H2: Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duyulan memnuniyet düzeyi arttıkça, öğrencilerin dini tutum puanlarında da anlamlı bir artış gözlenmektedir.”

Analiz sonucuna göre, din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinin, öğrencilerin dini tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($R = 0,35$; $R^2 = 0,12$; $F(1,175) = 24,92$; $p < .001$). Regresyon katsayısının pozitif yönde ve anlamlı olması ($\beta = 0,35$; $t = 4,99$; $p < .001$), memnuniyet düzeyindeki artışın, öğrencilerin dini tutum puanlarını da yükselttiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, “H2” hipotezi istatistiksel olarak desteklenmiş ve memnuniyetin dini tutumlar üzerinde anlamlı bir belirleyici rol oynadığı görülmüştür.

Bu bulgu, öğrenci memnuniyeti ile dini tutum arasında anlamlı bir ilişki kuran çeşitli akademik çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Kandemir’in (2024) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada, din eğitimine dair memnuniyet düzeyi yüksek olan bireylerin, daha olumlu dini tutumlar sergiledikleri ve din dışı yönelimlerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir (s. 280). Bu sonuç, öğrencilerin verilen eğitimlerden memnuniyetlerinin, genel dini tutumlarını da olumlu yönde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Yukarıda yer verilen çalışma ile birlikte değerlendirildiğinde, bu bulgu Yakut (2021, s. 36), Gökmen ve Altaş (2022, s. 18) ile Aşlamacı’nın (2017, s. 216) ulaştığı sonuçlarla da tutarlılık göstermektedir.

Uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalarda da benzer eğilimler gözlemlenmektedir. Örneğin, Saimroh ve arkadaşları (2020) tarafından Endonezya’da yürütülen araştırmada, öğrencilerin dini bilgi, davranış ve deneyim boyutlarında yüksek düzeyde memnuniyet duydukları ve özellikle dini eğitim veren öğretmenlerin

davranışları ile yetkinliklerinin bu memnuniyeti artırdığı ifade edilmiştir (s. 9). Eğitim ortamındaki bu olumlu deneyimlerin, öğrencilerin dini tutumlarını besleyen önemli etkenler olduğu vurgulanmıştır.

Nitel araştırma bulguları da bu doğrultuda destekleyici veriler sunmaktadır. Bozkaya'nın (2023) Sivas GSB'ye bağlı KYK yurtlarında gerçekleştirdiği nitel araştırmada, pozitif psikoloji temelli manevi danışmanlık faaliyetlerine katılan öğrencilerin karakter gelişimi, öz yeterlilik ve duygusal güçlenme düzeylerinde belirgin artışlar gözlenmiş; öğrencilerin uygulama sürecine dair memnuniyetlerinin yüksek olduğu ve bu durumun dini tutumlarına olumlu yansıdığı ifade edilmiştir (s. 277–279). Benzer şekilde, Arslan'ın (2023) Türkiye Diyanet Vakfı yurtlarında yürüttüğü nitel çalışmada, öğrencilerin gönüllü olarak katıldıkları yaygın din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duydukları memnuniyetin, dini tutumlarında istikrar ve olumlu gelişim sağladığı saptanmıştır (s. 59–60).

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, elde edilen veriler, öğrencilerin din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duydukları memnuniyetin, dini tutumlarıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda, eğitim ortamında sunulan içerik, yöntem ve eğitici niteliklerinin, bireylerin dini yönelimlerini etkileyen faktörlerden biri olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla, memnuniyet olgusu, dini tutumların şekillenmesinde destekleyici ve katkı sunan bir unsur olarak değerlendirilebilir. Mevcut çalışmanın özgün yanı, memnuniyet düzeyinin dini tutumu yordayıcı bir değişken olarak analiz edilmesidir. Bu yönüyle çalışma, daha önce yalnızca korelasyon düzeyinde incelenen ilişkiyi nedensellik yönünden test ederek literatüre önemli bir analitik katkı sağlamaktadır.

“H3: Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi, yurttaki kalma süresi, yerleşim yeri, üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumu), din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır.”

Bu araştırmada KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri çok boyutlu biçimde ele alınmıştır. Ancak literatür taraması sırasında bu konuya odaklanan çalışmaların sayıca sınırlı olduğu

görülmüştür. Özellikle memnuniyet düzeyini sosyo-demografik değişkenlerle birlikte değerlendiren ve nicel veri setine dayalı analizler içeren araştırmaların azlığı, elde edilen bulguların literatürle kapsamlı biçimde karşılaştırılmasını zorlaştırmıştır. Bu durum, mevcut çalışmanın alanda öncü bir çerçeve sunması ve yeni araştırmalara zemin hazırlama potansiyeli açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırma, öğrencilerin memnuniyet düzeylerini sadece yüzeysel bir değerlendirme unsuru olarak değil; eğitim faaliyetlerinin etkililiğini ölçen önemli bir gösterge olarak ele alması bakımından da literatürdeki yerini anlamlı kılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, cinsiyet değişkeni açısından, din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Memnuniyet düzeyleri açısından anlamlı bir farkın görülmemesi, faaliyetlerin içeriğinin her iki cinsiyet tarafından benzer biçimde kabul gördüğünü ve eşit düzeyde fayda sağladığını düşündürmektedir. Bu bulgu, KYK yurtlarında yürütülen faaliyetlerin memnuniyet düzeylerinde cinsiyet farkı oluşturmaması yönüyle özgün bir gözlem sunmaktadır.

Araştırma bulguları, yaş değişkenine göre din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($p > .05$). En yüksek memnuniyet ortalaması 25 yaş ve üzeri grupta gözlemlenirken, en düşük ortalamanın 22–24 yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir.

Bozkaya'nın (2023) Sivas GSB'ye bağlı KYK yurtlarında yürüttüğü nitel çalışmada da benzer bir durum vurgulanmış, deney ve kontrol grubu arasında yaş ve eğitim düzeyi eşitliği sağlandığında, ön test puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ifade edilmiştir (s. 254).

Sonuç olarak, araştırma kapsamında ortaya konan “H3” hipotezi yaş değişkeni açısından doğrulanmamış; elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin yaş grupları arasında memnuniyet düzeyleri açısından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra çalışma, yaş değişkeninin memnuniyet üzerindeki etkisini KYK yurtları bağlamında test eden sınırlı sayıdaki araştırmadan biri olması bakımından literatüre uygulamalı bir katkı sağlamaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet puanları, mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık göstermektedir ($F = 3,962$; $p < .05$). Dunnett T3 post-hoc testi sonuçları, meslek lisesi mezunlarının memnuniyet düzeylerinin, imam hatip lisesi ve genel lise mezunlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Aybey'in (2022, s. 958) din eğitiminin işlevselliği konusundaki araştırmasında, "din eğitimi insana dünya ve ahiret mutluluğu sağlar" ifadesine en yüksek katılım oranı İHL mezunları tarafından gösterilmiş ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, İHL öğrencilerinin din ve değerler eğitimi içeriklerine daha yüksek düzeyde olumlu tutum geliştirdiklerini desteklemektedir.

Aşlamacı'nın (2016, s. 1572, 1576) Diyanet İşleri Başkanlığı hizmetlerine yönelik tutumları incelediği araştırmasında da İHL mezunlarının, diğer lise mezunlarına kıyasla Diyanet hizmetlerini daha fazla benimsedikleri ve bu hizmetlere yönelik yönelimlerinin daha güçlü olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada memnuniyet düzeylerinin meslek lisesi mezunlarında daha yüksek çıkması ise literatürde sık karşılaşılan bir bulgu olmamakla birlikte, çeşitli biçimlerde açıklanabilir. Bu durum, söz konusu öğrencilerin DDE faaliyetlerini yeni ve farklı bir deneyim olarak algılamaları ya da daha önce bu tür faaliyetlerle sınırlı şekilde karşılaşmış olmalarının etkisiyle olabilir. Sunulan içeriklerin sosyal destek ve rehberlik işlevini de barındırması, bu grupta yüksek memnuniyet algısının oluşmasına katkı sağlamış olabilir.

Bu bulgular bağlamında memnuniyet düzeyleri bakımından mezun olunan lise türünün belirleyici bir faktör olabileceğini düşündürmektedir. "H3" hipotezi, mezun olunan lise türü değişkeni açısından araştırma verileriyle istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Bu bulgu, meslek lisesi mezunlarının daha yüksek memnuniyet bildirmesi, literatürde yeterince ele alınmamış bir duruma dikkat çekerek yeni bir tartışma alanı ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre (ön lisans ve lisans) din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet puanları açısından

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ön lisans öğrencilerinin memnuniyet puan ortalamaları, lisans öğrencilerine göre ($X = 4,54$; $X = 4,34$) daha yüksek olsa da bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($p > .05$). Bu doğrultuda, “H3” hipotezi, öğrenim düzeyi değişkeni açısından doğrulanmamıştır.

Aşlamacı'nın (2016) araştırmasında ise kayıtlı olunan fakülte değişkeninin, Diyanet İşleri Başkanlığı hizmetlerine yönelik yönelim düzeylerinde anlamlı fark yarattığı görülmüştür. Bu farkın, tıp fakültesi öğrencileri ile ilahiyat, eğitim ve fen-edebiyat fakültesi öğrencileri arasında gerçekleştiği belirtilmiştir. Özellikle güvenilirlik ve hizmet alt boyutlarında ilahiyat fakültesi lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (s. 1575–1576).

Elde edilen bulgular, araştırma örnekleminde öğrenim düzeyine göre memnuniyet puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak, alanyazında yer alan sınırlı sayıda çalışma, öğrenim görülen alanın veya fakültenin, din ve değerler eğitimi hizmetlerine yönelik algı ve memnuniyet düzeylerinde farklılık oluşturabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması, yürütülen faaliyetlerin hem ön lisans hem de lisans öğrencileri üzerinde benzer etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Söz konusu durum, özellikle bu değişkeni odağına alan az sayıdaki çalışmadan biri olarak literatüre özgün bir katkı sunmaktadır.

Araştırmada analiz edilen verilere göre, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Memnuniyet düzeyi açısından en yüksek ortalama 2. sınıf öğrencilerinde, en düşük ortalama ise 3. sınıf öğrencilerinde tespit edilmiştir. Bu durum, bu araştırma için sınıf düzeyinin memnuniyet üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir.

Alanyazında konuya ilişkin yapılan bir çalışmada, sınıf düzeyinin öğrencilerin memnuniyet düzeyleri üzerinde etkili olabileceğine dair bulgulara rastlanmaktadır. Yakut'un (2021) çalışmasında, üniversite öğrencileri arasında memnuniyet düzeyi en yüksek olan grubun 3. sınıf öğrencileri olduğu tespit edilmiştir (s. 32).

Ancak mevcut araştırmanın bulguları, bu çalışmadaki sonuçlarla paralellik göstermemekte, sınıf düzeyi değişkeninin memnuniyet üzerinde istatistiksel anlamda bir fark oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, analiz sonuçlarına göre, yurttan kalma sürelerinin din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F = 2,605$; $p = .077$). Ancak ortalama değerler incelendiğinde, 2–4 yıl süreyle yurttan kalan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin, 5 yıl ve üzeri kalan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Arslan'ın (2023) Türkiye Diyanet Vakfı'na bağlı yurtlarda gerçekleştirdiği çalışmada da öğrencilerin yaygın din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden genel olarak memnun oldukları tespit edilmiştir. Farklı sınıf düzeylerinden ve 2 ila 5 yıl aralığında yurttan kalan 25 öğrenciyle yapılan görüşmelerde, söz konusu faaliyetlerin öğrencilerin ahlaki, sosyal ve kültürel yönelimlerini desteklediği ve yurt ortamında olumlu bir öğrenme deneyimi sunduğu ifade edilmiştir (s. 76).

Nitel veriler, yurt ortamında düzenli olarak sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin, öğrencilerin kalma süresiyle birlikte memnuniyet düzeylerine olumlu katkılar sağlayabileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık, “H3” hipotezi, yurttan kalma süresi değişkeni açısından araştırma bulguları doğrultusunda doğrulanmamıştır. Mevcut çalışma, yurttan kalma süresi ile memnuniyet düzeylerinde beklenen pozitif ilişkiyi istatistiksel olarak doğrulamasa da özellikle 2–4 yıl kalan öğrencilerde daha yüksek ortalamalar bulunması bu alan için ileriki çalışmalar açısından ipuçları sunmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, din ve değerler eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet puanları açısından hayatının çoğunluğunu geçirdiği çevre değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = ,328$; $p = .743$). Kırsal çevrede yetişmiş öğrencilerin memnuniyet ortalaması, kentsel çevrede yetişmiş öğrencilerin ortalamasına oldukça yakın düzeyde olup bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Aybey'in (2022) çalışmasında, üniversite öncesinde köylerde ikamet eden öğrencilerin, “İnsanların problemlerinin çözümünde din eğitimi önemli katkı sağlar”

ifadesine büyükşehirlerde yetişen öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir (s. 956). Bu durum kırsal çevrede büyüyen bireylerin din ve değerler eğitime yönelik daha yüksek duyarlılık ve kabul geliştirdiklerini, dolayısıyla din ve değerler eğitimi faaliyetlerine daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaştıklarını düşündürmektedir.

“H3” şeklinde ifade edilen hipotez, hayatının çoğunluğunu geçirdiği çevre değişkeni açısından, memnuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Ancak kırsal kökenli bireylerin din ve değerler eğitime yönelik daha pozitif tutumlar sergilediğini gösteren literatür bulguları dikkate alındığında, mevcut çalışmada farkın istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması dikkat çekici bir sonuçtur. Kırsal yerleşim kökenli öğrencilerin memnuniyet düzeyinde fark olmaması bu çalışmanın ayırt edici bulgularından biri olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, memnuniyet düzeyleri açısından üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -.795$; $p = .429$). Bu bağlamda, din ve değerler eğitimi faaliyetlerinden duyulan memnuniyetin, öğrencinin geçmişte bu alanda almış olduğu eğitime bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Aşlamacı'nın (2016) araştırmasında da okul dışı din eğitimi almış bireylerin Diyanet İşleri Başkanlığı hizmetlerine yönelim düzeylerinin, bu eğitimi almayanlara göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (s. 1577). Bu bulgu, din ve değerler eğitimi geçmişinin uzun vadede bireylerin dinî kurumlara ve uygulamalara yönelik yaklaşımlarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Öte yandan, Arslan'ın (2023) Türkiye Diyanet Vakfı yurtlarında kalan öğrencilerle yaptığı nitel araştırmada, daha önce din ve değerler eğitimi almış öğrencilerin bu eğitim içeriklerini daha kolay kavradıkları ve mevcut bilgilerinin pekiştiğini ifade ettikleri görülmektedir (s. 52–54). Bu durum, daha önce edinilmiş din ve değerler eğitimi deneyiminin, faaliyetlerin anlaşılmasını kolaylaştırmakla birlikte, memnuniyet düzeyinde aynı derecede belirleyici olmadığını düşündürmektedir.

“H3” şeklindeki hipotez, üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumu değişkeni, memnuniyet düzeyleri açısından anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Ayrıca ilgili literatürle kıyaslandığında üniversite öncesi din ve değerler eğitimi almış olmanın memnuniyet düzeyinde fark yaratmaması bu çalışmanın ayırt edici bulgularındandır ve bu konuya ilişkin yeni araştırmalara zemin hazırlayabilir. Bu durum, öğrenci memnuniyetinin yalnızca geçmiş din ve değerler eğitimi deneyiminden değil; sunum biçimi, eğitici niteliği, içerik ve öğrenci beklentisi gibi daha dinamik değişkenlerden etkilendiğine işaret etmekte ve alanyazına farklı bir perspektif sunmaktadır.

“H4: Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sıklığı, öğrencilerin bu faaliyetlere yönelik memnuniyet düzeylerini anlamlı biçimde etkilemektedir.”

Yapılan analizler, öğrencilerin din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sıklığına göre memnuniyet düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur ($F = 3,939$; $p < .05$). Post-hoc LSD testi sonuçlarına göre, faaliyetlere 10 ve üzeri defa katılan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin, daha az katılım gösteren öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, düzenli katılımın öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olduğunu göstermekte ve “H4” hipotezini doğrulamaktadır.

Nitel araştırma bulguları da bu yöndeki sonuçları güçlendirmektedir. Bakırlı’nın (2024) GSB’ye bağlı KYK yurtlarında görev yapan manevi danışmanlarla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin faaliyetlere düzenli katılım göstermesi durumunda dini tutumlarında anlamlı değişimlerin gözlemlendiği belirtilmiştir. Manevi danışmanlar, özellikle başlangıçta ilgisiz olan öğrencilerin zamanla etkinliklere daha yoğun şekilde katıldığını ve bu sürecin sonunda öğrencilerin dini tutumlarında olumlu yönde gelişmeler olduğunu ifade etmişlerdir (s. 55–60).

Benzer şekilde, Arslan’ın (2023) Türkiye Diyanet Vakfı yurtlarında gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yürütülen faaliyetlerin sıklığını yeterli bulduğu; ancak özellikle ilahiyat fakültesi dışında öğrenim gören öğrencilerin, bu etkinliklerin sayıca artırılması yönünde talepleri olduğu rapor edilmiştir. Bu bulgu, din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin sıklığının, memnuniyet düzeyi üzerinde belirleyici bir unsur olabileceğine işaret etmektedir (s. 55–57).

Öte yandan Kalkavan'ın (2020) KYK yurtlarında yaptığı çalışmada ise, bazı öğrencilerin faaliyetlere başlangıçta önyargılı yaklaştıkları; ancak ilk kez katıldıkları programların ardından bu tutumlarının değiştiği ve etkinliklere daha önce katılmamış olmaktan dolayı “keşke daha önce gitseydim” şeklinde bir içsel farkındalık yaşadıkları ifade edilmiştir. Katılımlarını artıran öğrencilerin, zamanla hem manevi anlamda huzur bulduklarını hem de sosyal olarak daha güçlü hissettiklerini belirtmeleri, bu sürecin öğrenci memnuniyeti üzerindeki olumlu etkisini açıkça ortaya koymaktadır (s. 106–107).

Koç'un (2009) ergenlerle yürüttüğü ampirik çalışmada, dinî pratiklerin düzenli olarak yerine getirilmesinin psikolojik direnç ve benlik gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığı vurgulanmıştır. Araştırmada, tekrar ve sürekliliğin bireyin dini tutumlarında derinleşmeyi sağladığı ifade edilmiştir (s. 177–178). Her ne kadar söz konusu çalışma ergenlik dönemine odaklansa da dinî davranışların sürekliliğinin tutum oluşumundaki etkisi, bizim araştırmamızdaki düzenli katılım – memnuniyet ilişkisini destekler niteliktedir.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, faaliyetlere düzenli katılımın sadece bilgi edinimi açısından değil; aynı zamanda duygusal ve davranışsal boyutta da öğrencilerde içselleştirme sürecini desteklediği görülmektedir. Çalışma, faaliyetlere katılım sıklığı ile memnuniyet arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak ortaya koyarak, düzenli katılımın eğitsel verimliliğe etkisini somut biçimde ortaya koyması açısından literatürdeki nitel bulguları nicel verilerle desteklemiştir.

“H5: Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi, yurttaki kalma süresi, yerleşim yeri, üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumu), dini tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır.”

Araştırmada elde edilen bulgular, cinsiyet değişkeni açısından dini tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın öğrencilerin dini tutum ortalamalarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t = -3,580$; $p < .01$).

Bu bulgu, dini tutumun cinsiyet temelinde farklılaşabileceğini ortaya koyan çok sayıda çalışma ile paralellik göstermektedir. Yapıcı (2012), kadın bireylerin genel olarak daha yüksek dindarlık eğilimleri sergilediğini meta-analiz verileriyle ortaya koyarken (s. 18–20), Karşlı'nın (2020) çalışmasında da kadın öğrencilerin hem dini tutum hem de içsel dini motivasyon puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (s. 187). Benzer şekilde Turan ve İyibilgin (2018), kadın öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek dindarlık ortalamalarına sahip olduğunu bildirmiştir (s. 413). Kızılgeçit ve arkadaşlarının (2023) araştırmasında da kadınların dindarlık genel puanlarının erkeklerden yüksek olduğu, ancak farkın bazı alt boyutlarda değişkenlik gösterdiği ifade edilmiştir (s. 128).

Ayrıca Aşlamacı'nın (2016) çalışmasında, kadın öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığı hizmetlerine yönelimlerinin erkeklere göre daha olumlu olduğu belirlenmiş, özellikle güvenilirlik ve hizmet boyutlarında anlamlı farklar olduğu ortaya konmuştur (s. 1575). Kadın öğrencilerin daha yüksek dini tutuma sahip olduğu bulgusu, Kandemir'in (2024) araştırmasında da teyit edilmiştir. Bu çalışmada, kadınların erkeklere göre daha olumlu dini tutuma ve daha düşük din dışı yönelim eğilimine sahip olduğu tespit edilmiştir (s. 276).

Bazı çalışmalar ise kadınların dini tutumlarına ek olarak hayata verdikleri anlam konusunda da erkeklere kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduklarını göstermiştir. Karşlı (2020, s. 187), Aydın (2017, s. 94) ve İmamoğlu (2011, s. 236) bu durumu kadınların maneviyata daha fazla yönelme eğilimiyle ilişkilendirmiştir.

Ancak cinsiyet temelli dini tutum farklılıklarının her çalışmada tutarlı şekilde ortaya çıkmadığı da görülmektedir. Örneğin, Oluğ'un (2011, s. 51), Sarıçam ve Güven'in (2012, s. 579), Ağçoban'ın (2020, s. 223), Yürürdurmaz'ın (2019, s. 77) ve Adıgüzel'in (2014, s. 76) yürüttükleri araştırmalarda, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Gökmen ve Altaş'ın (2022) çalışmasında ise erkeklerin dini tutum puanları kadınlardan daha yüksek çıkmıştır (s. 13). Bu tür bulgular, cinsiyetin dini tutum üzerindeki etkisinin bağlamsal, kültürel ve örneklem temelli değişkenlik gösterebileceğini göstermektedir.

İlgili literatür ve mevcut veriler doğrultusunda, bu çalışmanın bulguları cinsiyet değişkenine göre dini tutum puanlarının kadınlar lehine farklılaştığını ortaya koymakta

ve alanyazında yer alan çok sayıda çalışmayla örtüşmektedir. Bu bulgu, cinsiyete göre dini tutum farklılıklarını destekleyen literatürü teyit etmektedir.

Araştırma bulguları, yaş değişkenine göre dinî tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($p > .05$). Dinî tutum açısından en yüksek ortalama 25 yaş ve üzeri yaş grubunda en düşük ise 18–21 yaş grubunda olarak belirlenmiştir. Ancak bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Aybey (2022) ise yaşın bireyin düşünsel ve duygusal olgunluğu üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Çalışmada yaş gruplarına göre anlamlı farklılık görülmüştür. 24–27 yaş arası öğrencilerin bazı psikolojik ifadeleri daha güçlü şekilde onayladıkları gözlemlenmişken, 17–20 yaş grubundaki öğrencilerin bazı psikolojik ifadeleri daha zayıf şekilde onayladıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, yaş arttıkça öğrencilerin kişisel farkındalık ve problem algısında artış yaşandığını göstermektedir (s. 948).

Şengül’ün (2021) 18–25 yaş aralığındaki üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada ise yaş gruplarına göre dinî tutum ve hedonizm düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (s. 201).

Yürürdurmaz’ın (2019) çalışmasında da yaş değişkenine göre dinî yönelimde anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir. Ancak 21–22 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının, 20 yaş ve altındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (s. 78).

Arnett’in (2000) genç yetişkinlik dönemini bireylerin benzer gelişimsel görevleri yerine getirdiği, sosyal, bilişsel ve duyuşsal süreçlerde ortaklaşa ilerlediği bir evre olarak ifade etmiştir (s. 469–470). Bu durum, araştırmamızda yaş değişkenine bağlı anlamlı farkların oluşmamasını bu bağlamda açıklayabilir.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında ortaya konan “H5” hipotezi yaş değişkeni açısından doğrulanmamış; elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin yaş grupları arasında dinî tutum düzeyleri açısından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra çalışma, yaş değişkeninin dini tutum üzerindeki etkisini KYK yurtları bağlamında test eden sınırlı sayıdaki araştırmadan biri olması bakımından literatüre uygulamalı bir katkı sağlamaktadır.

Araştırma bulguları, LSD testi sonuçlarına göre, dini tutum düzeyleri açısından imam hatip lisesi mezunlarının, genel lise ve meslek lisesi mezunlarına göre anlamlı biçimde daha yüksek puanlar sergiledikleri tespit edilmiştir ($F = 6,240$; $p < .01$).

Gül ve Dam'ın (2021, s. 622) yurt dışındaki Türk okullarında yürüttükleri araştırmada da İHL öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek dini tutum puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde, Turan ve İyibilgin (2018, s. 416) de İHL mezunlarının Kur'an'a yönelik tutumlarının Anadolu Lisesi mezunlarına kıyasla daha olumlu olduğunu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Karacoşkun'un (1994, s. 201–209) İHL öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da bu öğrencilerin dini tutum ve davranış düzeylerinin diğer lise türlerinden mezun öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Onay (2003, s. 183) ve Kula (2001, s. 86) da İHL kökenli öğrencilerin daha yüksek düzeyde dindarlık sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Ek olarak, Aybey'in (2022, s. 958) ve Aşlamacı'nın (2016, s. 1572, 1576) araştırmalarında da İHL mezunlarının dini tutumlarının ve kurumsal dini yapılara yönelik yönelimlerinin diğer lise mezunlarına göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Benzer sonuçlara Şengül'ün (2021, s. 203) çalışmasında da ulaşılmıştır. Araştırmada Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunlarının dini tutum puanlarının, fen, Anadolu ve temel lise mezunlarına kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farkın, hem bu liselerde verilen din eğitiminin kapsamlı yapısından hem de bu okulları tercih eden öğrencilerin dini yönelimlerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Bu bulgular bağlamında dinî tutum düzeyleri bakımından mezun olunan lise türünün belirleyici bir faktör olabileceğini düşündürmektedir. “H5” hipotezi, mezun olunan lise türü değişkeni açısından araştırma verileriyle istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Bu bulgu, İHL öğrencilerinin dini tutumlarının yüksekliğini hem araştırma bulguları hem de ilgili literatürle destekleyen tutarlı ve bütüncül bir eğilimi ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre (ön lisans ve lisans) dinî tutum puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ön lisans öğrencilerinin dinî tutum puan ortalamaları, lisans öğrencilerine göre ($X = 4,46$; $X = 4,42$) daha yüksek olsa da bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($p > .05$). Bu doğrultuda “H5” hipotezi, öğrenim düzeyi değişkeni açısından doğrulanmamıştır.

Alanyazında öğrenim düzeyine benzer biçimde, öğrenim görülen fakülte ya da bölümün dini tutum ve yönelimler üzerindeki etkisini konu alan çalışmalar dikkat çekmektedir. Aydın’ın (2017) araştırmasında, İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin hem dinî tutum hem de hayatın anlamı puan ortalamalarının diğer bölüm öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkların istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu belirtilmiştir (s. 95–96).

Turan ve İyibilgin’in (2018) yürüttüğü çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış, ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin dindarlık düzeylerinin diğer fakültelere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca Kur’an’a yönelik ilgi ve algı düzeylerinde de fakülteler arası anlamlı farklar tespit edilmiştir. Araştırmacılar, özellikle güzel sanatlar ve tıp fakültesi öğrencilerinin daha düşük ortalamalara sahip olduklarını ve bu durumun, bu alanlardaki eğitim içeriğiyle ilişkilendirilebileceğini ifade etmişlerdir (s. 417).

Kızılgeçit ve arkadaşları (2023) da benzer şekilde, İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin dindarlık düzeylerinin diğer tüm fakülte öğrencilerinden anlamlı biçimde yüksek olduğunu rapor etmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, İslami İlimler öğrencileri ile eczacılık, spor bilimleri, fen-edebiyat, eğitim ve sağlık bilimleri fakülteleri öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (s. 132–133). Buna ek olarak, Aşlamacı (2016) da ilahiyat, eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri arasında Diyanet hizmetlerine yönelik algı ve güvenilirlik boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir (s. 1575–1576).

Şengül’ün (2021) çalışmasında ise öğrencilerin eğitim aldıkları üniversite ve fakültelere göre bazı dini inanç, tutum ve davranışlarda farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, Tıp Fakültesi öğrencilerinin dini yönelim bakımından en düşük seviyelerde yer aldığı, Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ise nispeten daha güçlü

değerlere sahip oldukları ifade edilmiştir. Kur'an okuma sıklığı açısından da fakülteler arası farklar tespit edilmiş ve Sosyal Bilimler ile Hukuk Fakülteleri bu konuda öne çıkan fakülteler arasında yer almıştır (s. 111–112).

Elde edilen bulgular, araştırma örnekleminde öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemekle birlikte, alanyazındaki çeşitli çalışmalar öğrenim görülen alan ve fakültenin dini tutumlar üzerinde farklılıklar oluşturabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğrenim düzeyine göre dini tutum düzeyleri açısından anlamlı bir farkın çıkmaması, faaliyetlerin hem ön lisans hem de lisans düzeyinde benzer etkiler doğurduğunu göstermekte ve bu durumu özel olarak analiz eden az sayıdaki çalışmadan biri olarak literatüre katkı sunmaktadır.

Araştırmada analiz edilen verilere göre, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dini tutum düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Dini tutum puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p > .05$). Tüm sınıf düzeyleri arasında elde edilen ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, bu araştırma için sınıf düzeyinin dini tutum üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, dini tutum puanlarına ilişkin değerlendirmelere göre, kalma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1,072$; $p = .343$). Ortalama puanlara bakıldığında, 5 yıl ve üzeri kalan öğrencilerin dini tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu; bunu 2–4 yıl kalanların ve 1 yıl kalanların takip ettiği görülmektedir. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

Arslan'ın (2023) Türkiye Diyanet Vakfı'na bağlı yurtlarda kalan öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada, yaygın din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin öğrenciler tarafından genel olarak olumlu karşılandığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında farklı sınıf düzeylerinden ve yurttaki kalma süresi 2 ila 5 yıl arasında değişen 25 öğrenciyle yapılan görüşmelerde, özellikle faaliyetlerin din ve değerler eğitimi açısından destekleyici olduğu, öğrencilerin ahlaki, sosyal ve kültürel yönelimlerini güçlendirdiği ifade edilmiştir (s. 76).

Bu nitel bulgular, yurt ortamında düzenli olarak sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin, öğrencilerin kalma süresiyle birlikte dinî tutumlarına ve sosyal etkileşimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Buna karşılık, “H5” hipotezi, yurttaki kalma süresi değişkeni açısından araştırma bulguları doğrultusunda doğrulanmamıştır. Ancak ortalamalara yansıyan pozitif eğilim, daha uzun süre yurttaki kalan öğrencilerin dini tutumlarının güçlendiğini göstermekte ve bu durum, ileriki nicel ve nitel araştırmalar için dikkat çekici bir referans sunmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, hayatının çoğunluğunun geçirildiği çevre değişkenine göre dini tutum puanları açısından yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t = 2,827$; $p < .05$). Kırsal çevrede yetişmiş öğrencilerin dini tutum ortalaması, kentsel çevrede yetişmiş öğrencilerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, alanyazındaki çeşitli çalışmalarla da örtüşmektedir.

Örneğin Onay (2004) çalışmasında, küçük yerleşim yerlerinde yaşayan bireylerin dinlerine daha sıkı bağlı olduklarını ortaya koymuştur (s. 68–70). Göcen’in (2012) alan araştırmasında da en yüksek dindarlık düzeyinin ilçede, en düşük düzeyin ise büyükşehirlerde görüldüğü ifade edilmiştir (s. 40, 174). Öztürk’ün (2013) bulguları da köy ve küçük şehirlerde yaşayan bireylerin içsel dini motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve kentleşme ile birlikte bu motivasyonun azaldığını göstermektedir (s. 76). Benzer şekilde Aybey’in (2022) çalışması da ilgili literatürü desteklemektedir (s. 956).

Aydın’ın (2017) araştırmasında ise, kırsalda yaşamış öğrencilerin dini tutum puanlarının kente göre daha yüksek olduğu gözlemlense de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır; buna karşın, kırsalda yetişenlerin hayatın anlamına ilişkin puanları kenttekilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır (s. 96).

Şengül’ün (2021) çalışmasında, hayatın büyük kısmını kırsalda geçiren bireylerin dini tutum ortalamalarının, büyükşehirdekilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüş; buna rağmen bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ancak aynı çalışmada, hedonizm düzeyleri açısından anlamlı farklar gözlenmiş ve büyükşehir yaşamının sekülerleşme eğilimini artırabileceği ifade edilmiştir (s. 207–209).

Yürürdurmaz (2019) da benzer şekilde, üniversite öncesi ikamet yeri değişkenine göre dini yönelim puanlarında anlamlı bir fark bulunduğunu ve kırsalda yaşayan öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduklarını belirtmiştir (s. 78–79). Buna karşın, Yüce'nin (2009) çalışmasında bu değişken ile dini yönelim boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (s. 116).

“H5” şeklinde ifade edilen hipotez, yerleşim yeri değişkeni açısından, dinî tutum düzeylerine göre doğrulanmıştır. Bununla birlikte, kırsal bölgelerde yetişen bireylerin geleneksel ve topluluk temelli dinî yaşantılarla daha yakından temas halinde olmaları düşünüldüğünde, söz konusu dini tutumların şekillenmesinde belirleyici bir etken olarak değerlendirilebilir. Kırsal yerleşim kökenli öğrencilerin daha yüksek dini tutum sergilemesi literatürle tutarlı ve destekleyici niteliktedir. Bu çalışma, özellikle KYK yurtlarında uygulanan din ve değerler eğitimi bağlamında, yerleşim yeri değişkenine göre dini tutum farklılıklarını istatistiksel olarak ortaya koyarak literatüre kırsal-kentsel dinî yönelim ayrımına dair güncel ve saha temelli katkı sunmaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumuna göre dini tutum puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t = 2,872$; $p < .05$). Üniversite öncesinde din ve değerler eğitimi aldığını belirten öğrencilerin ortalama dini tutum puanı, bu eğitimi almayan öğrencilerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, bireyin erken yaşlarda din ve değerler eğitimiyle tanışmasının, ileriki dönemlerde dinî tutumlar üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Bu bulgular, çeşitli çalışmalarda da desteklenmektedir. Gül ve Dam'ın (2021) yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, din eğitimi “aile”, “cami”, “Kur'an kursu” gibi kaynaklardan alan öğrencilerin dini tutum puanlarının, yalnızca zorunlu din kültürü derslerinden ya da medya araçlarından bilgi edinen öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (s. 625).

Benzer biçimde, Coştu'nun (2009) Samsun'da gerçekleştirdiği araştırmada, okul dışı isteğe bağlı din eğitimi almış bireylerin normatif dindarlık düzeylerinin, bu eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma, bireylerin bu eğitimi

sıklıkla cami, Kur'an kursu ve yaz kursları gibi geleneksel yapılar aracılığıyla aldıklarını da ortaya koymaktadır (s. 189).

Turan ve İyibilgin'in (2018) Ordu Üniversitesi öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, dini bilgisini aile, okul ve Kur'an kursu gibi kurumsal yapılardan edinmiş bireylerin dindarlık düzeylerinin, internet gibi bireysel ve kontrolsüz kaynaklardan öğrenenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu gözlenmiştir (s. 415-416). Bu bulgu, aile ve çevrenin yanı sıra sistematik bir din ve değerler eğitiminin de dini tutumlar üzerindeki belirleyiciliğine işaret edebilir.

Aşlamacı'nın (2016) araştırmasında da okul dışı din eğitimi almış bireylerin Diyanet İşleri Başkanlığı hizmetlerine yönelim düzeylerinin, bu eğitimi almayanlara göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (s. 1577). Bu sonuç, din eğitimi geçmişinin yalnızca bireysel dini tutumları değil, aynı zamanda dini kurumlara yönelik tutumları da şekillendirebileceğini gösterebilir.

Öte yandan, Arslan'ın (2023) Türkiye Diyanet Vakfı yurtlarında kalan öğrencilerle yaptığı nitel çalışmada, daha önce din ve değerler eğitimi almış öğrencilerin bu eğitim içeriklerini daha kolay kavradıkları ve mevcut bilgilerinin pekiştiğini ifade ettikleri görülmektedir (s. 52-54).

Yukarıda bahsedilen literatüre ek olarak, Aşlamacı (2016, s. 1577) ve Arslan'ın (2023, s. 52-54) çalışmalarının bulguları da dolaylı olarak bireyin din ve değerler eğitimi geçmişiyle dini tutumları arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Zira her iki çalışmada da geçmişte din ve değerler eğitimi almış bireylerin ilgili kurum ve içeriklere karşı daha olumlu yaklaşım sergiledikleri görülmüş, bu durum dini tutumların şekillenmesinde geçmiş deneyimlerin etkisine dolaylı destek sunmuştur.

"H5" şeklindeki hipotez, üniversite öncesi din ve değerler eğitimi alma durumu değişkeni, dini tutum açısından araştırma bulgularıyla doğrulanmıştır. Bununla birlikte, okul dışı din ve değerler eğitiminin özellikle erken yaşlarda ve aile, cami veya Kur'an kursu gibi yapılar içerisinde düzenli olarak verilmesinin, bireylerin üniversite yıllarındaki dini tutumlarını biçimlendirmede etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu süreçte edinilen dini bilgi ve değerlerin, bireyin inanç yapısına katkı sunarak daha güçlü bir dini yönelim geliştirmesine zemin hazırladığı söylenebilir. Bu yönüyle

çalışma, üniversite öncesi din eğitiminin uzun vadeli etkilerini doğrudan nicel verilerle ortaya koyarak, dinî tutumların oluşum sürecinde erken yaşta kazanılan kurumsal ve aile temelli din ve değerler eğitimin önemini vurgulamakta ve literatürdeki boşluğu ampirik verilerle destekleyerek doldurmaktadır.

“H6: Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılan öğrencilerin dini tutum puanları ile katılmayan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.”

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım durumlarına göre dini tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, bu faaliyetlere katılan öğrencilerin dini tutum puanlarının, katılmayan öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t = 7,001$; $p < .001$). Bu bulgu, öğrencilerin aktif katılım gösterdiği din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin, dini tutumlar üzerinde yapıcı ve pekiştirici etkiler oluşturabileceğini düşündürmektedir.

Nitekim çeşitli araştırmalarda da bu yönde sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Kavun (2016), lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, din eğitimi alan bireylerin dindarlık puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (s. 102). Benzer şekilde, Eryılmaz (2015), dini faaliyetlere aktif katılımın bireylerin yaşam doyumu, sorumluluk bilinci, iç huzur ve umut gibi olumlu psikolojik sonuçlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir (s. 438-439).

Katılım ve dini tutum arasındaki ilişkiyi farklı bir perspektiften ele alan Gemar (2023), ABD örnekleminde gerçekleştirdiği çalışmada, bireylerin çocukluk dönemlerinde düzenli olarak dini etkinliklere katılmasının, yetişkinlik dönemindeki yüksek dindarlık düzeyleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu tespit etmiştir (s. 11-12). Bu bulgu, katılımın sadece kısa vadeli değil, uzun vadeli tutumsal yönelimler üzerinde de etkili olabileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Ancak her çalışmanın benzer yönde sonuç vermediği de görülmektedir. Örneğin Şen (2019), din eğitiminin tek başına tutumsal gelişimi garanti etmediğini, küçük yaşlardan itibaren din eğitimi almış bireylerde bile zayıf dini tutumların gözlemlenebileceğini ifade etmiştir (s. 151). Bu durum, sadece eğitimsel içerik değil,

aynı zamanda bireysel, ailesel ve çevresel faktörlerin de etkili olduğunu düşündürmektedir.

Nitel araştırma bulguları da nicel verilerle örtüşmektedir. Bakırlı'nın (2024) manevi danışmanlarla gerçekleştirdiği saha çalışmasında, din ve değerler eğitimi faaliyetlerine düzenli katılım gösteren öğrencilerde zaman içinde anlamlı tutumsal değişimlerin gözlemlendiği belirtilmiştir. Özellikle başlangıçta ilgisiz olan öğrencilerin süreç içerisinde daha aktif katılımcı hâle geldikleri ve dini tutumlarının olumlu yönde geliştiği ifade edilmiştir (s. 55–60).

Sonuç olarak, “H6” şeklinde ifade edilen hipotez, elde edilen bulgular doğrultusunda doğrulanmıştır. Bununla birlikte katılımın dini tutum üzerindeki etkisini bu kadar açık şekilde gösteren bu çalışma, özellikle yaygın din eğitimi faaliyetlerinin etkinliği konusunda somut, sayısal veri sağlayan nadir örneklerden biri olması açısından literatüre katkı sunmaktadır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırma, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı KYK yurtlarında, EYS kapsamında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin, öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ve bu faaliyetlere katılım sağlayan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile dini tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, yalnızca aktif katılım gösteren öğrencilerin memnuniyet düzeyleri değil; KYK yurtlarında kalan ve araştırmaya katılan tüm öğrencilerin dini tutum düzeyleri de analiz edilmiştir. Araştırmaya ait bulgular, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Malatya il merkezinde bulunan KYK yurtlarında kalan toplam 545 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerin istatistiksel analizine dayanmaktadır.

Araştırma kapsamındaki tüm katılımcıların genel eğilimlerine bakıldığında, öğrencilerin önemli bir kısmının hayatlarının bir döneminde din ve değerler eğitimi aldığı görülmektedir. Bu eğitimin en çok Kur'an kursları, aile ortamı ve cami merkezli yürütüldüğü belirlenmiştir. Üniversite öncesinde bu tür din ve değerler eğitimi almış olan öğrencilerin, araştırma kapsamında analiz edilen dini tutum puanlarının daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Bu bulgu, informal din ve değerler eğitiminin bireyin dini yönelimleri ve tutumları üzerindeki etkisini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmı, KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılmadığını ifade etmiştir. Bu grubu oluşturan 367 öğrenciye yöneltilen alt sorular doğrultusunda, katılım göstermeme nedenleri arasında en çok zaman kısıtı ve bilgi eksikliği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler içerik hakkındaki endişelerini ve eğitmenlere yönelik önyargılarını da katılımı engelleyen etkenler arasında belirtmiştir. Faaliyet formatı konusunda tercihi olan katılımcıların çoğu yüz yüze ve grup çalışması şeklinde etkinlikleri tercih edeceğini ifade etmiştir. Katılım zamanlamasının daha esnek biçimde belirlenmesi durumunda bu grubun kayda değer bir kısmı katılım sağlayabileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlar,

mevcut faaliyetlerin tanıtım, içerik ve organizasyon açısından yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan 545 öğrenci üzerinden yapılan analizler neticesinde, bazı sosyo-demografik değişkenlerin dini tutumlar üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin dini tutum düzeyleri, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yerleşim yeri değişkeni incelendiğinde yaşamının çoğunluğunu kırsal çevrede geçiren öğrencilerin dini tutum puanlarının, kentsel çevrede yaşamının çoğunu geçiren öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Mezun olunan lise türüne göre imam hatip lisesi mezunlarının dini tutum düzeyleri diğer lise türlerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Üniversite öncesinde din ve değerler eğitimi almış olan öğrencilerin dini tutum puanlarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık, öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi ve yurttaki kalma süresi değişkenleri açısından dini tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

KYK yurtlarında düzenlenen din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılım sağlayan 178 öğrenci üzerinden yürütülen analizlerde ise, memnuniyet düzeyi ile dini tutum puanları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Regresyon analizi sonucunda, memnuniyet düzeyinin dini tutumlar üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Memnuniyet düzeyi arttıkça öğrencilerin dini tutum puanlarında da artış gözlenmiştir. Bu bulgu, din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin öğrencilerin dini tutumlarına olumlu katkı sunduğunu göstermektedir.

Sosyo-demografik değişkenler açısından memnuniyet düzeyi incelendiğinde ise, bazı değişkenlerin anlamlı fark yarattığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni memnuniyet üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken; mezun olunan lise türü açısından meslek lisesi mezunlarının memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun, önceki din ve değerler eğitimi deneyimi sınırlı olan öğrencilerin bu faaliyetleri daha anlamlı ve yeni bir deneyim olarak yaşamalarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Buna karşılık, öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi, yaş ve yurttaki kalma süresi değişkenleri açısından memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Üniversite öncesinde din ve değerler eğitimi alma durumu açısından da anlamlı bir

fark bulunmaması, memnuniyetin güncel deneyimle daha çok ilişkilendirildiğini düşündürmektedir.

Ayrıca din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılan öğrenciler ile katılmayan öğrenciler arasında dini tutum puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Katılan öğrenciler daha yüksek düzeyde dini tutum sergilerken, bu farklılık istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin, öğrencilerin dini tutumların gelişmesinde doğrudan etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte faaliyetlere katılım sıklığının memnuniyet düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Faaliyetlere düzenli ve sürekli olarak katılan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Sonuç olarak bu araştırma, KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin hem genel öğrenci kitlesi hem de bu faaliyetlere katılım sağlayan bireyler üzerinde farklı düzeylerde etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin öğrencilerin dini tutumlarını destekleyen ve duyuşsal düzeyde etkiler oluşturan işlevsel bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda katılım oranlarının artırılabilmesi için faaliyetlerin zamanlaması, tanıtımı, içerik yapısı ve formatına dair birtakım iyileştirmelere ihtiyaç olduğu da açıktır. Öğrencilerin bireysel özellikleri, geçmiş din ve değerler eğitimi deneyimleri ve sosyokültürel bağlamları, bu faaliyetlerden elde edilen memnuniyet düzeylerini ve dini tutum gelişimini etkileyen temel faktörler olarak öne çıkmaktadır.

6.2. Öneriler

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik birtakım öneriler sunmak mümkün görünmektedir. Özellikle din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin daha etkili, kapsayıcı ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşabilmesi adına aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

1. KYK yurtlarında sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılımı artırmak amacıyla, öğrenci merkezli ve etkileşim temelli yaklaşımlar benimsenmesi önerilmektedir. Öğrencilerin yalnızca izleyici değil, sürece “gönüllü lider”, “etkinlik koordinatörü”, “grup moderatörü” gibi aktif rollerle dâhil olmaları, aidiyet duygusunu pekiştirerek katılım

motivasyonunu artırabilir. Bu kapsamda tanıtım faaliyetlerinin sosyal medya, afiş, broşür ve mobil uygulamalar üzerinden yaygınlaştırılması da önerilmektedir.

2. Katılımın teşvik edilmesi amacıyla, özellikle ilk kez katılım gösterecek öğrenciler için “tanıtım odaklı deneme günleri” gibi kısa süreli etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca düzenli katılımı teşvik edici “Aydın Öğrencisi” gibi sembolik ödüller veya sosyal imkânlar sunulması, sürece dâhil olma isteğini artırabilir.
3. Öğrencilerin dinî bilgi düzeylerindeki farklılıklar dikkate alınarak içerik çeşitliliği sağlanması önerilmektedir. Özellikle imam hatip lisesi mezunları ile bu alanda sistematik bir eğitimi olmayan öğrencilerin beklentileri gözetilerek, daha kapsayıcı ve çok düzeyli programlar geliştirilebilir.
4. Faaliyet içeriklerinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması; öğrencinin yaşantısına temas eden ve anlam üretimini destekleyen nitelikte kurgulanması önerilmektedir. Bu tür içerikler, öğrencilerin tutumsal düzeyde daha güçlü bir bağ kurmasına katkı sunabilir.
5. Öğrencilerden düzenli olarak geri bildirim alınması, faaliyetlerin niteliğini artırmaya katkı sağlayabilir. Bu amaçla anket, öneri kutusu ya da bireysel görüşme gibi çeşitli yöntemlerle yapılandırılmış bir değerlendirme süreci önerilmektedir. Ayrıca Eğitim Yönetim Sistemi kapsamında nicel ve nitel verileri içeren bütüncül bir izleme modeli geliştirilebilir.
6. Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından yürütülen din ve değerler eğitimi faaliyetlerinde, eğitici personelin pedagojik yeterlik ve iletişim becerilerine odaklanan hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir.
7. Faaliyet içeriklerinin geliştirilmesi sürecinde üniversiteler, ilahiyat fakülteleri ve eğitim bilimcilerle iş birliği yapılması, içeriklerin akademik temele dayalı biçimde çeşitlendirilmesine katkı sağlayabilir.
8. Faaliyetlerin daha sistematik ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşması için, GSB bünyesinde “Din ve Değerler Eğitimi Koordinatörlüğü” gibi özel

bir birim oluşturulabilir ve bu birim bölgesel farklılıkları da dikkate alan özel programlar geliştirebilir.

9. Araştırmanın Malatya iliyle sınırlı olduğu dikkate alındığında, benzer çalışmaların farklı coğrafi bölgelerde ve sosyo-kültürel çevrelerde gerçekleştirilmesinin, daha genel geçer sonuçlara ulaşma imkânı sunacağı düşünülmektedir.
10. Gelecek araştırmalarda, nicel çalışma yöntemleri ile birlikte nitel yöntemlerin daha yoğun biçimde kullanılmasının uygun olabileceği değerlendirilmektedir. Derinlemesine görüşmeler ya da odak grup çalışmaları, öğrenci deneyimlerinin daha ayrıntılı analizine olanak tanıyabilir.
11. Eğitimcilerin niteliği, iletişim tarzı ve öğrenci üzerinde bıraktığı izlenimlerin, ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınması önerilmektedir. Bu tür çalışmaların, eğitimin işlevselliği açısından önemli ipuçları sunabileceği düşünülmektedir.
12. Dinî tutum ile psikolojik ve sosyal değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların gerçekleştirilmesi, din ve değerler eğitiminin bireyin bütünsel gelişimi üzerindeki etkilerini daha kapsamlı şekilde değerlendirmeye olanak tanıyabilir. “Özsaygı”, “içsel denge”, “umut” ve “manevi iyi oluş” gibi kavramlar bu bağlamda dikkate alınabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2014). *Üniversite gençliğinde dini yönelimin sosyolojik açıdan incelenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF ve Dicle Üniversitesi İİBF karşılaştırmalı örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ağcöban, S. (2020). *Üniversite gençliğinde dini bireyselleşme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akan, Y. (2021). An analysis of the impact of the values education class over the university students' levels of acquisition of moral maturity and human values. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(2), 38–50.
- Aktaş, H. (2020). Cami ve Kur'an kurslarında din eğitimi. M. F. Genç (Ed.), *Din eğitimi içinde* (ss. 301–335). Lisans Yayıncılık.
- Altaş, N. (2004). *Gençlik dönemi din olgusu ve liselerde din öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469.
- Arold, B. W., Woessmann, L., & Zierow, L. (2022). Can schools change religious attitudes? Evidence from German state reforms of compulsory religious education.
- Arslan Parlak, E. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders müfredatında ahlak ve değerler eğitimi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Arslan, H. (2009). Dinî tutumların oluşum, gelişim ve değişimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 9(1), 77–96.
- Arslan, M. (2023). Türkiye Diyanet Vakfına bağlı yurtlarda kalan üniversiteli gençlere verilen yaygın din eğitimi faaliyetlerinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Aşlamacı, İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin Diyanet İşleri Başkanlığı hizmetlerine yönelim durumları: İnönü Üniversitesi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 1563–1582.
- Aşlamacı, İ. (2017). İHL öğrencilerinin meslek dersleri ve meslek dersi öğretmenlerine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17(1), 197–231.
- Aşlamacı, İ., & Eker, E. (2016). İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin okul aidiyet ve dinî tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 7–38.
- Avcı, N. (2007). Üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. *Değerler ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, 819–851. İstanbul.
- Avşaroğlu, S. (2014). Aile içi ilişkiler ve iletişim. P. D. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde* (ss. 250–270). Pegem Akademi.
- Aybey, S. (2022). Gençlik dönemi problemleri karşısında din eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(3), 932–963.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Alfa Yayınları.
- Aydın, C. (2017). Üniversite öğrencilerinin dini tutum ile hayattaki anlam düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 89–108.
- Aydın, M. Ş. (2001). Barış kültürü ve din eğitimi. In *Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde Türkiye'de din eğitimi ve sorunları sempozyumu* (ss. 117–123). Değişim Yayınları.
- Bahadır, A. (2002). *İnsanın anlam arayışı ve din: Logoterapik bir araştırma*. İnsan Yayınları.
- Bahadır, A. (2010). Dindarlığı etkileyen faktörler. H. Hökelekli (Ed.), *Din psikolojisi içinde* (ss. 94–142). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Bakırlı, E. (2024). Manevi danışmanların Gençlik ve Spor Bakanlığı yurtlarında yürüttükleri din-ahlak-değer eğitimi uygulamalarına bakışı: Balıkesir örneği (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi).
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Gül Yayınevi.
- Bayraktar, M. M. (2003). Ebeveynlerin Dine ve Din Kültürü Ahlak Bilgi Dersine Karşı Tutumlarının Çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarısına Etkisi. *Van Örneği, Lisans Tez Önerisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*.
- Bergson, H. (1962). *Ahlak ile dinin iki kaynağı* (M. Karasan, Çev.). MEB Yayınları.
- Beşirli, H., & Yalçinkaya, M. (2022). Gençlik çalışmalarında dönemler ve tartışmalar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(31), 279–295.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322–348.
- Bolay, S. H. (1999). Eğitim, din ve değer. In *Cumhuriyetin 75. yılında Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi* (ss. 27–41). Türk Yurdu.
- Bolay, S. H. (2007). Aşkın değerler buhranı. In *Değerler ve eğitimi* (ss. 55–69). Dem Yayınları.
- Bozkaya, T. (2023). Pozitif psikoloji bağlamında din eğitimi temelli manevi danışmanlık ve rehberlik: Sivas GSB yurtlarında kalan kız öğrenciler örneği (Yayımlanmamış doktora tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, R. (2011). Okulda din öğretiminin toplumsal temeli ve işlevleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 20–37.

- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (31. bs.). Pegem Akademi.
- Canales, A. D. (2006). Models for adolescent ministry: Exploring eight ecumenical examples. *Religious Education, 101*(2), 204-232.
- Cebeci, S. (2010). Din öğretimi yöntemleri. *Etkili Din Öğretimi*, 305-334.
- Cebeci, S., Araştırma, B., & Teknikleri, Y. (2002). Alfa Yayınları.
- Clark, W. H. (1976). Ergenlik ve gençlik çağında din (M. Dağ, Çev.). *Eğitim Hareketleri Dergisi*, 12(256-257), 11-21.
- Coşkun, H., & Uğur, Y. (2016). Çift yönlü ANOVA. H. Coşkun & H. M. Paksoy (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 305-320). Lisans Yayıncılık.
- Coştu, Y. (2009). *Toplumsallaşma sürecinde dindarlığı etkileyen faktörler (Samsun örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cumhurbaşkanlığı. (2011). *Gençlik ve Spor Bakanlığı yetki ve sorumlulukları* (638 Cumhurbaşkanlığı 1 nolu Kararname).
- Cumhurbaşkanlığı. (2018). Eğitim, Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü'nün görev ve yetkileri (190 Cumhurbaşkanlığı 1 nolu Kararname).
- Cumhurbaşkanlığı. (2018). *Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün görev ve yetkileri* (187 Cumhurbaşkanlığı 1 nolu Kararname).
- Cumhurbaşkanlığı. (2021). *Gençlik ve Spor Bakanlığı ek ders saatlerine ilişkin esaslar hakkında karar* (4371 Cumhurbaşkanlığı Kararı).
- Diyanet İşleri Başkanlığı & Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2013). Kur'an eğitim ve öğretimi kursu açma iş birliği protokolü. <https://docplayer.biz.tr/2938021-T-c-basbakanlik-diyanet-isleri-baskanligi-egitim-hizmetleri-genel-mudurlugu-ile.html>
- Diyanet İşleri Başkanlığı & Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2015). İş birliği protokolü, Madde 2.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2019). *Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında işbirliği protokolü imzalandı.*

<https://www.diyaret.gov.tr/tr-TR/Kisi/Baskan/26173/genclik-ve-spor-bakanligi-ile-diyaret-isleri-baskanligi-arasinda-isbirligi-protokolu-imzalandi>

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2022). *Diyanet İşleri Başkanlığı 2022 faaliyet raporu* [Faaliyet raporu]. <https://stratejigelistirme.diyaret.gov.tr/sayfa/22/Faaliyet-Raporlari>

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2023). *Diyanet İşleri Başkanlığı 2023 faaliyet raporu* [Faaliyet raporu]. <https://stratejigelistirme.diyaret.gov.tr/sayfa/22/Faaliyet-Raporlari>

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2024). *Diyanet İşleri Başkanlığı 2024 faaliyet raporu* [Faaliyet raporu]. <https://stratejigelistirme.diyaret.gov.tr/sayfa/22/Faaliyet-Raporlari>

Doğan, İ. (2012). *Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar*. Pegem Akademi Yayınları.

Doğan, Ş. (2007). *İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dinî tutumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. In C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 255–286). Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A., Ataizi, M., Şimşek, A., Balaban Sarı, J., & Akbulut, Y. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79–96.

Emiroğlu, B. (2017). Değerler eğitiminin gençlerin sağlıklı sosyalleşmelerine etkisi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(3), 115–126.

Erdem, M., & Akman, Y. (2018). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Yayıncılık.

Eryılmaz, A. (2015). Investigation of the relations between religious activities and subjective well-being of high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 433–444.

Fraas, H. J. (2002). Öğrencinin dini eğitimi ve dini sosyalleşmesi (Ş. Özdemir, Çev.). *Tabula Rasa*, 4, 235–245.

- Gemar, A. (2023). Parental influence and intergenerational transmission of religious belief, attitudes, and practices: Recent evidence from the United States. *Religions*, 14(11), 1373.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı & Diyanet İşleri Başkanlığı. (2019). *Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında iş birliği protokolü*, Madde 5.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2022). *Eğitim Yönetim Sistemi İzleme Raporu*. Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2022). *Gençlik ve Spor Bakanlığı 2022 faaliyet raporu* [Faaliyet raporu]. <https://sgb.gsb.gov.tr/Sayfalar/3765/3396/faaliyet-raporlari.aspx>
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2022). *Gençlik ve Spor Bakanlığı eğitim faaliyetlerinde ek ders ve diğer uygulamalara ilişkin usul ve esaslar* (70912247-010.03-52).
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2023). *Gençlik ve Spor Bakanlığı 2023 faaliyet raporu* [Faaliyet raporu]. <https://sgb.gsb.gov.tr/Sayfalar/3765/3396/faaliyet-raporlari.aspx>
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2024). *EYS - GSB Drive* [Dokümanlar]. <https://drive.gsb.gov.tr/app/tr-TR/Klasor/Paylas/GSBDriver/e9d23448-4eb8-43b4-bda3-ba84e5d74ecd>
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2024). *EYS Dökümanları - GSB Drive*. <https://drive.gsb.gov.tr/app/tr-TR/Klasor/Paylas/GSBDriver/9535b0ed-7513-4235-86d2-42471247c991>
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2024). *Gençlik ve Spor Bakanlığı 2024 faaliyet raporu* [Faaliyet raporu]. <https://sgb.gsb.gov.tr/Sayfalar/3765/3396/faaliyet-raporlari.aspx>
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2024). Tarihçe. <https://gsb.gov.tr/>
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2024). Teşkilat şeması. <https://gsb.gov.tr/>
- Göcen, G. (2012). *Şükür ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişki üzerine bir alan araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

- Gökdoğan, Ç., & Demir, F. (2019). Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın tarihsel süreç içerisindeki değişim evreleri: İnceleme. *Iğdır Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27–35.
- Gökmen, R., & Altaş, N. (2022). Lise öğrencilerinin dini tutum ve davranışlarını etkileyen faktörler. *Talim*, 6(1), 7–21.
- Gül, A., & Dam, H. (2021). Yurt dışındaki Türk okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin dini tutum ve insani değer düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (50), 607–642.
- Gündüz, T. (2011). Gençlik Dönemi Din Eğitimi. M. Köylü. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*.
- Gündüz, T. (2012). Ergenlik Dönemi Din Eğitimi. *Etkili Din Öğretimi*, 3, 73-101.
- Hayta, Y. (2016). Kent kültürü ve değişen kent kavramı. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2).
- Hökelekli, H. (1986). Ergenlik çağı davranışlarında din eğitiminin etkisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Hökelekli, H. (2016). *Din psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. (2017). *Din psikolojisine giriş* (6. bs.). Dem Yayınları.
- İmam Malik. (1992). *Muvatta*. Çağrı Yayınları.
- İmamoğlu, A. (2011). Üniversite gençliğinde dini inanç ve umutsuzluk ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(23), 205–244.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Jersild, A. (1978). *Gençlik psikolojisi* (İ. N. Özgür, Çev.). Takıloğlu Matbaacılık ve Ambalaj Sanayi.
- Kalkavan, F. N. (2020). Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu'nda görev yapan Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin din ve değerler eğitimi faaliyetlerine dair bir inceleme: İstanbul ili örneği (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Kandemir, S. (2024). Lise öğrencilerinde dinî tutum ve din dışı yönelim. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 265–290.
- Karacoşkun, M. D. (1994). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin dini tutum ve davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N., & Yöntemi, B. A. (1999). Nobel Kitabevi Yayınları.
- Karasu, T. (2022). Üniversite gençliğinin din eğitiminden beklentileri. In *Gençlik ve din* (ss. 117-142). Kriter Yayınları.
- Karşlı, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde hayatın anlamı ve dindarlık ilişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (48), 169–201.
- Kavun, Y. (2016). *Ergenlerde dindarlık ve insani değerler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kaya, M. (1998). *Din eğitiminde iletişim ve dini tutum*. Etüt Yayınları.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29–55.
- Kızılgeçit, M., Geçit, M. B., & Güzel, F. (2023). Üniversite öğrencilerinde dindarlık (Ağrı örneği). *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24), 117–144.
- Koç, M. (2009). Dinsel pratiklerin sıklık düzeyleri ile dinî başa çıkma arasındaki ilişki: Ergenler üzerine ampirik bir araştırma. *Bilimname: Düşünce Platformu*, 16(1), 140–182.
- Koç, M. (2021). Diyanet İşleri Başkanlığı'nın öğrenci yurtları ve gençlik merkezlerindeki manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri (2013-2021): Sınırlılıklar ve bir eğitim programı önerisi. *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, (3), 135–201.
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini arayan gençliğimiz*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köylü, M., & Oruç, C. (2023). *Gençlik dönemi din eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü. (2022). Öğrenci eğitim faaliyetleri programı 2022-2023.

- Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü. (2024). Mevzuatlar. <https://kygm.gsb.gov.tr/Sayfalar/2432/2387/Mevzuat>
- Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü. (2024). Tarihçe. <https://kygm.gsb.gov.tr/Sayfalar/2397/3193/Tarihce>
- Kula, M. N. (2002). Gençlik döneminde kimlik ve din. H. Hökelekli (Ed.), *Gençlik, din ve değerler psikolojisi* içinde (s. 31–70). Ankara Okulu Yayınları.
- Kula, N. (2001). *Kimlik ve din*. İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Nartgün, Z. (2008). Bilimsel araştırmalarda analiz ve yorum. O. Kılıç & M. Cinoğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 227–262). Lisans Yayıncılık.
- Ok, Ü. (2011). Dini tutum ölçeği: ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528–549.
- Oluğ, F. (2011). *Erinlik dönemindeki öğrencilerde dini tutum ve davranışlar (Sakarya örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onay, A. (2003). Mezun oldukları liselere göre üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri, Diyanet İşleri Başkanlığı hizmetlerine ve dinî gruplara yönelim durumları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 171–194.
- Onay, A. (2004). *Dindarlık, etkileşim ve değişim: Üniversite öğrencileri örnekleme*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Öztürk, E. E. (2013). *İyimserlik ve dindarlık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Parlak, S. N. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin dini tutumlarına din eğitiminin etkisi (İstanbul-Tuzla örneği)* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Peker, H. (1993). *Din psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Peker, H. (2008). *Din psikolojisi*. Çamlıca Yayınları.
- Sarıçam, H., & Güven, M. (2012). Self-confidence and religious attitude. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 573–586.

- Sarıçam, İ. (2001). *Hız. Muhammed ve evrensel mesajı*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Soysaldı, H. M. (2019). Günümüz gençlerin inanç problemleri. In M. Bayyigit, M. Özkan, A. A. Çanakçı, & A. Abdelghany (Eds.), *Hız. Peygamber ve gençlik sorunları kitabı içinde*, (ss. 48-51). Palet Yayınları.
- Štěch, F. (2006). Emerging Youth Theology and the Theology of Embrace1.
- Su, M. (2023). Gençlik teolojisi ve din eğitime yansımaları. *Artuklu Akademi*, 10(2), 269–284.
- Su, M. (2024). Gençlere yönelik manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri: Manevi danışmanlar perspektifinden nitel bir araştırma. *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 10, 131–154. <https://doi.org/10.56432/tmdrd.1489429>
- Şen, S. (2019). *Din ve sekülerleşme: Lise gençliği üzerine sosyolojik bir araştırma (Kocaeli ili İzmit ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengül, F. N. (2021). *Gençlerde dini tutum ve hedonizm* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Tosun, C. (2005). *Din eğitimi bilimine giriş*. Pegem Yayıncılık.
- Turan, Y., & İyibilgin, O. (2018). Üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ve Kur'an'a yönelik tutumları üzerine ampirik bir araştırma (Ordu Üniversitesi örnekleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 409–420.
- Turner, T. N. (1999). *Essentials of elementary social studies*. Allyn & Bacon.
- Türk Dil Kurumu. (2024). Kurs kelimesi TDK sözlük anlamı. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=kurs>

- Türk, A. (2016). Bilimsel araştırmalarda nicel verilerin analizi ve yorumu. H. Coşkun & H. M. Paksoy (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (ss. 260–304). Lisans Yayıncılık.
- Türkiye Cumhuriyeti. (2010). *Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Kanun No. 6002. Resmî Gazete* (Sayı: 27695, 1 Temmuz 2010). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/07/20100701-1.htm>
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Yakut, S. (2021). Üniversite öğrencilerinde memnuniyet algısının dinamikleri: Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 14(78).
- Yapıcı, A. (2012). Türk toplumunda cinsiyete göre dindarlık farklılaşması: Bir meta-analiz denemesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Yavuz, D. (2016). Eğitimin değerlerle yeniden tanımlanması. *Kafdağı*, 1(1), 29–39.
- Yılmaz, H. (2003). *Din eğitimi ve sosyal barış*. İnsan Yayınları.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. Özgür Yayınları.
- Yüce, F. (2009). *Gençlerde dini yönelim ve kişilik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Yüksel, Z. (2020). Gençliğin anlam arayışına din eğitiminin katkısının incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 376–395.
- Yürürdurmaz, T. (2019). *Üniversite gençliği ve dini hayat*. Kahramanmaraş: Samer Yayınları.

EKLER

EK 1: Gençlik ve Spor Bakanlığı'na Bağlı Yurtlarda Sunulan Din ve Değerler Eğitimi Faaliyetleri Öğrenci Görüş Anketi

Değerli Katılımcı,

Bu memnuniyet anketi, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı yurtlarda sunulan din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin siz öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini anlamayı hedeflemektedir. Soruları dikkatlice okuyup, kendi düşüncelerinize uygun olan seçeneği **X** işareti ile belirtiniz. Lütfen her soruyu cevaplandırınız. Boş soru bırakmamaya özen gösteriniz. İsminiz, kimlik bilgileriniz ve anketi doldururken vermiş olduğunuz bilgiler hiçbir kişi ve kurumla paylaşılmayacak, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Ankete doldurarak sağlamış olduğunuz katkı ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Bölüm I

Demografik Bilgiler

1- Cinsiyetiniz? ☐ Erkek ☐ Kadın
2- Yaşınız? ☐ 18-21 ☐ 22-24 ☐ 25 yaş ve üstü

3- Mezun olduğunuz lise türü? ☐ Açık Öğretim Lisesi ☐ Anadolu İmam-Hatip Lisesi ☐ Anadolu Lisesi ☐ Akşam Lisesi ☐ Çok Programlı Anadolu Lisesi ☐ Fen Lisesi ☐ Güzel Sanatlar Lisesi ☐ Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ☐ Spor Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi ☐ Temel Lise ☐ Diğer(belirtiniz).....
4- Öğrenim gördüğünüz üniversite? ☐ İnönü Üniversitesi ☐ Turgut Özal Üniversitesi
5- Öğrenim Gördüğünüz Fakülte ya da Yüksekokul? ☐ Devlet Konservatuvarı ☐ Diş Hekimliği Fakültesi ☐ Eczacılık Fakültesi ☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi ☐ Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi ☐ Hemşirelik Fakültesi ☐ Hukuk Fakültesi ☐ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ☐ İlahiyat Fakültesi ☐ İletişim Fakültesi ☐ Mühendislik Fakültesi ☐ Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi ☐ Sağlık Bilimleri Fakültesi ☐ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi ☐ Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi ☐ Spor Bilimleri Fakültesi ☐ Tıp Fakültesi ☐ Ziraat Fakültesi ☐ Adalet Meslek Yüksekokulu ☐ Kale Turizm ve Otel İşletmeciliği Meslek Yüksekokulu ☐ Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ☐ Sivil Havacılık Meslek Yüksekokulu ☐ Yabancı Diller Yüksekokulu ☐ Meslek Yüksekokulu ☐ Diğer(belirtiniz).....
6- Öğrenim Düzeyiniz? ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
7- Sınıf Düzeyiniz? ☐ Hazırlık ☐ 1.Sınıf ☐ 2. Sınıf ☐ 3. Sınıf ☐ 4.Sınıf ☐ 5.Sınıf ☐ 6.Sınıf ☐ Yüksek Lisans veya Doktora Öğrencisiyseniz ☐ Ders Dönemi ☐ Tez Dönemi
8- Yurtta Barınma Süreniz? ☐ 1 Yıl ☐ 2-4 yıl ☐ 5 Yıl ve Daha Fazlası

9- Hayatınızın çoğunluğunu nerede geçirdiniz? ☐ Kırsal çevre(köy, kasaba/belde, ilçe) ☐ Kentsel çevre(şehir, büyükşehir)
10- Şuan ikamet ettiğiniz yurdu belirtiniz? ☐ İlhan Akıncı Erkek Yurdu ☐ Beydağı Erkek Öğrenci Yurdu ☐ Malatya Kız Yurdu ☐ Hafize Özal Kız Yurdu ☐ Eşref Bitlis Kız Yurdu ☐ Battalgazi Kız Yurdu
11- Üniversite öğreniminize başlamadan önce okul dışında din ve değerler eğitimi aldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır
12- Din ve değerler eğitimi nereden aldığınızı belirtiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) ☐ Aile ☐ Kur'an Kursu ☐ Cami ☐ Dernek, vakıf gibi sivil toplum kuruluşları ☐ Dini cemaat ve gruplardan ☐ Dini içerikli kitap, dergilerden, videolar, online içerikler ☐ Diğer(belirtiniz).....
13- Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Kredi ve Yurtlarında düzenlenen Din ve Değerler Eğitimi faaliyetlerine şu ana kadar katılım sağladınız mı? (Cevabınız "Evet" ise 14, 15 ve 16. Sorular ile 2. Bölümde ki KYK Yurtlarında Sunulan Din ve Değerler Eğitimi memnuniyet ölçeğini doldurabilirsiniz. Cevabınız "Hayır" ise 17, 18 ve 19. Soruları ve 3. Bölümde ki Dini Tutum ölçeğini doldurabilirsiniz.) ☐ Evet ☐ Hayır
14- Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Kredi ve Yurtlarında düzenlenen Din ve Değerler Eğitimi faaliyetlerinden hangilerine katıldınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) ☐ Temel İslam Bilimleri Dersleri ☐ Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kısa Sureler Dersleri

☐ İslam Tarihi ve Sanatları Dersleri ☐ Sosyal Yaşam ve Dini Pratikler Dersleri ☐ Özel Gün ve Geceler Programları ☐ Kredi ve Yurtlar Dışında Gerçekleştirilen Programlar(Sabah Namazı Programları gibi vb.) ☐ Diğer(belirtiniz).....
15- Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Kredi ve Yurtlarında Din ve Değerler Eğitimi faaliyetlerine kaç defa katılım sağladınız? ☐ 1 defa ☐ 2-4 defa ☐ 5-8 defa ☐ 10 ve üzeri
16- Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Kredi ve Yurtlarında Din ve Değerler Eğitimi faaliyetlerinden nasıl haberdar olduğunuzu belirtiniz? ☐ Sosyal Medyadan ☐ Yurtlarda Asılan Afişlerden ☐ Yurt Arkadaşlarımdan ☐ Yurt Personellerinin Tanıtım Toplantılarından ☐ Manevi Danışman/Değerler Eğitmeninin Yönlendirmesinden ☐ Diğer(belirtiniz).....
17- Yurtlarda sağlanan din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılmama nedeninizi belirtiniz. (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) ☐ Din ve değerler eğitimi faaliyetleri hakkında yeterince bilgi sahibi değilim ☐ Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ilgi duymuyorum ☐ Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ayıracak vaktim olmuyor ☐ Din ve değerler eğitimi faaliyetlerini gereksiz buluyorum ☐ Din ve değerler eğitimi dışında başka önceliklerim var ☐ Din ve değerler eğitimi içerikleri hakkında endişelerim var ☐ Din ve değerler eğitimi eğitmenleri hakkında ön yargıları var ☐ Diğer(belirtiniz).....
18- Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin formatı hakkında düşünceleriniz nelerdir? ☐ Çevrimiçi tercih ederim ☐ Yüz yüze tercih ederim ☐ Grup çalışması şeklinde tercih ederim ☐ Formatla alakalı bir tercihim yok

19- Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin sizin zaman tercihinize göre belirlenmesi katılımınızı etkiler miydi?

☐ Evet, etkilerdi ☐ Hayır, etkilemezdi ☐ Belirli zamanlarda uygun olabilirdi

☐ Bilmiyorum/Fikrim yok

Bölüm II

Bu bölümde Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı yurtlarda barınan üniversite öğrencilerinin katılımcısı ve yararlanıcısı olarak Kredi ve Yurtlar' da Din ve Değerler Eğitimi faaliyetlerine yönelik memnuniyet düzeyleri ölçülmeye çalışılacaktır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelerden kendi düşüncelerinize uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

1	Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine ilgiyle katılıyorum.	1	2	3	4	5
2	Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin içeriği inanç ve değerlerim ile uyumludur.	1	2	3	4	5
3	Din ve değerler eğitimi derslerinin içeriği güncel ve çağdaş meseleleri kapsar.	1	2	3	4	5
4	Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin içeriği, benim için anlamlıdır.	1	2	3	4	5
5	Din ve değerler eğitimlerinde farklı görüş ve yaklaşımlara yer verilir.	1	2	3	4	5
6	Din ve değerler eğitimleri sırasında katılımcılardan geri bildirim alınır.	1	2	3	4	5
7	Din ve değerler eğitimlerinde sunulan dini bilgilere	1	2	3	4	5

	güvenirim.					
8	Din ve değerler eğitimi faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin iletişim yöntemlerini etkili bulurum.	1	2	3	4	5
9	Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin sunumu ve organizasyonu öğretmenler tarafından, profesyonelce yapılır.	1	2	3	4	5
10	Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinde kullanılan yöntem ve teknikler etkilidir.	1	2	3	4	5
11	Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin düzenlendiği mekanların fiziksel koşullarını uygundur.	1	2	3	4	5
12	Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılımım dini bilgilerimi artırır.	1	2	3	4	5
13	Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılımım dini pratiklerimi olumlu etkiler.	1	2	3	4	5
14	Din ve değerler eğitimi faaliyetlerinin aile ilişkilerime olumlu etkisi olur.	1	2	3	4	5
15	Din ve değerler eğitimi faaliyetleri, toplumsal sorumluluk bilincimi artırır.	1	2	3	4	5
16	Din ve değerler eğitimi faaliyetleri yaşamın anlamını keşfetmeye katkı sağlar.	1	2	3	4	5
17	Din ve değerler eğitimi faaliyetleri, öğrenciler arasında dayanışma ve iletişimi olumlu etkiler.	1	2	3	4	5
18	Din ve değerler eğitimi faaliyetleri, dini, toplumsal ve kültürel değerlerin yayılmasına katkı sağlar.	1	2	3	4	5
19	Arkadaş çevremi din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılmaları için teşvik ederim.	1	2	3	4	5
20	Din ve değerler eğitimi faaliyetlerine katılmak, beni daha bilinçli bir birey yapar.	1	2	3	4	5

Bölüm III

Bu bölümde Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı yurtlarda barınan üniversite öğrencilerinin "Dini Tutum" düzeyleri ölçülmeye çalışılacaktır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelerden kendi düşüncelerinize uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum	Yarı Yarıya Katılıyorum	Çoğuna Katılıyorum	Tamamına Katılıyorum			
1		2	3	4	5			
1	Dinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.			1	2	3	4	5
2	Dinî inancın insanlara yararından çok zararı olduğunu düşünüyorum.			1	2	3	4	5
3	Ezan, dua veya ayet gibi dinî okumaları dinlediğimde duyulanırım.			1	2	3	4	5
4	Dinî etkinliklere katıldığımda gerçekten zevk alırım.			1	2	3	4	5
5	Yaşantımın dini değerlere uygun olup olmadığına dikkat ederim.			1	2	3	4	5
6	İnandığım dinin gereklerini yerine getirmeye çalışırım.			1	2	3	4	5
7	Zor zamanlarda Allah'ın bana yardım ettiğini düşünüyorum.			1	2	3	4	5
8	Allah'ın bana çok yakın olduğunu hissediyorum.			1	2	3	4	5

EK 2: Dini Tutum Ölçeği Kullanım İzni



EK 3: Etik Kurul Onay Raporu



EK 4: Malatya Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Araştırma İzni

